

Faculty of Educational Studies and the Arts
SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"



Факултет по науки за образованието и изкуствата
СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“



EDUCATIONAL
AND SOCIAL STUDIES

ПЕДАГОГИЧЕСКИ
И СОЦИАЛНИ
ИЗСЛЕДВАНИЯ

2/2024

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

доц. д-р Марина Пиронкова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITOR-IN-CHIEF

Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

РЕДАКТОРИ

проф. д-р Мира Цветкова-Арсова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. д-р Цветанка Ценова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. д-р Васка Станчева-Попкостадинова,
Югозападен университет „Неофит Рилски“

проф. д-р Евгения Цанкова,
Университет „Роджър Уилямс“, Бристол

проф. д-р Габриела Кирова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. д-р Стефан Стефанов,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. д-р Бистра Мизова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. д-р Калина Алексиева,
ШУ „Епископ Константин Преславски“

доц. д-р Магдалена Гюрова-Стоянова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITORS

Prof. Mira Tzvetkova-Arsova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Tsvetanka Tsenova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Vaska Stancheva-Popkostadinova, PhD,
South-West University „Neofit Rilski“

Prof. Jenny K. Tsankova, PhD,
“Roger Williams” University, Bristol

Prof. Gabriela Nikolova Kirova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Stefan Stefanov, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Bistra Mizova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Kalina Aleksieva, PhD,
Konstantin Preslavski University of Shumen

Assoc. Prof. Magdalena Gyurova-Stoyanova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Дизайн на корицата: Явор Грънчаров

Графичен дизайн: Явор Грънчаров

Превод на английски: Маргарита Бакрачева

Техническа поддръжка: Евгени Венков

Cover design: Yavor Grancharov

Graphic design: Yavor Grancharov

Translated by: Margarita Bakracheva

Technical support: Evgeni Venkov

Списанието е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания
на Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(проект „Електронните научни издания – предизвикателства и възможности
в съвременния контекст“, № 80-10-194 / 27.05.2022 г.)

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:

<https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/edu-study>

ISSN 2738-8298



ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за педагогически и социални изследвания
Книжка № 2, 2024
Година IV, том 8

СЪДЪРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧНИ И ПРИЛОЖНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

**ПОДХОДИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ
ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В БЪЛГАРИЯ И ПО СВЕТА:
СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ И ПРЕПОРЪКИ ЗА РАЗВИТИЕ**

Любка Алексиева, Гургана Костадинова, Даяна Илиева, Диляна Кенанова 3

ПРИКАЗКИ И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ

Апостолос Георгиу 37

**ФОРМИРАНЕ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ
НА 6-7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА В КОНСТРУКТИВНАТА ИГРА**

Боян Иванчев. 49

**ПОВИШАВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТТА НА УЧИТЕЛИТЕ
В МУЛТИКУЛТУРНИ КЛАСНИ СТАИ**

Константина - Панайота Луконул 56

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Educational and Social Studies
Issue No 2, 2024
Volume 8, Year IV

CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

ICT TEACHING APPROACHES IN PRIMARY EDUCATION IN BULGARIA AND WORLDWIDE: A COMPARATIVE ANALYSIS AND DEVELOPMENT RECOMMENDATIONS

Lyubka Aleksieva, Gergana Kostadinova, Dayana Ilieva, Dilyana Kenanova. 3

FAIRYTALE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Apostolos Georgiou 37

CONSTRUCTIVE AND TECHNICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN 6-7-YEAR-OLD CHILDREN IN CONSTRUCTIVE PLAY

Boyan Ivanchev 49

ENHANCING TEACHER COMPETENCE IN MULTICULTURAL CLASSROOMS

Konstantina - Panagiota Loukopoulou 56

ПОДХОДИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ В БЪЛГАРИЯ И ПО СВЕТА: СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ И ПРЕПОРЪКИ ЗА РАЗВИТИЕ

Любка Алексиева, Гергана Костадинова,
Даяна Илиева, Диляна Кенанова

Резюме: Статията изследва различните подходи за преподаване на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в началното образование. Фокусира се върху практиките в България и други страни като Финландия, Великобритания, Япония, САЩ (Масачузетс), Русия, Испания и Швейцария. Основните подходи, разгледани в статията, включват преподаването на ИКТ като междупредметна тема, като отделен учебен предмет или интегрирани в други учебни предмети. В България ИКТ се въвежда като отделен предмет – *компютърно моделиране*, в 3. клас, но се интегрира и в други учебни предмети. В международен контекст обаче много държави започват обучението по ИКТ още от 1. клас, използвайки междупредметни и интегративни подходи, за да развият основни дигитални умения и критично мислене у учениците. Друг акцент в преподаването на ИКТ се поставя върху изгрово базираното обучение и безопасността в интернет. Анализът подчертава нуждата от по-ранно и систематично преподаване на ИКТ в българските училища, както и необходимостта от по-добра методическа подкрепа за учителите, с цел изграждане на солидна основа за бъдещо технологично развитие. Препоръчва се възприемане на някои добри практики от други страни за по-ефективно и цялостно развитие на дигиталните компетентности на учениците.

Ключови думи: ИКТ, начално образование, дигитално образование, подходи на преподаване

ICT TEACHING APPROACHES IN PRIMARY EDUCATION IN BULGARIA AND WORLDWIDE: A COMPARATIVE ANALYSIS AND DEVELOPMENT RECOMMENDATIONS

Lyubka Aleksieva, Gergana Kostadinova,
Dayana Ilieva, Dilyana Kenanova

Abstract: The article explores various approaches to teaching Information and Communication Technologies (ICT) in primary school, with a focus on practices in Bulgaria and other countries such as Finland, the United Kingdom, Japan, the United States (Massachusetts), Russia, Spain, and Switzerland. The main approaches discussed in the paper include teaching ICT as a cross-curricular subject, as a separate subject, or as integrated into other subjects. In Bulgaria, ICT is introduced as a separate subject, "Computer Modeling", in the 3rd grade, but it is also integrated into other subjects' curricula. However, in an international context, many countries begin ICT education as early as the 1st grade, using cross-curricular and integrative approaches to develop basic digital skills and critical thinking in students. Another focus in ICT education is on game-based learning and internet safety. The analysis highlights the need for earlier and more systematic ICT instruction in Bulgarian schools, as well as the need for better methodological support for teachers, to build a solid foundation for future technological development. The adoption of best practices from other countries is recommended for more effective and comprehensive development of students' digital competences.

Keywords: ICT, primary education, digital education, teaching approaches

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременния свят дигиталните технологии изграят ключова роля във всички сфери на живота, като тяхното значение непрекъснато нараства. Преподаването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) е част от развитието на дигиталните компетентности на учениците, което не само подготвя бъдещите поколения за динамичния трудов пазар, но също така стимулира развитието на иновации, адаптивност и критично мислене (Rahimi, 2024; Timotheou et al., 2023; Chang et al., 2022; Lu & Xie, 2022). В контекста на глобализацията и бързия технологичен напредък ефективното интегриране на тези технологии в образователните системи става от съществено значение за икономическото и социалното благополучие на всяка страна (Rahimi, 2024; Timotheou et al., 2023).

Изследването на различните подходи към преподаването на ИКТ по света е актуално, тъй като разкрива разнообразието от методи и стратегии, използвани в различни културни и икономически контексти. Страни като САЩ, Япония, Русия, Финландия, Великобритания, Испания и Швейцария предлагат специфични примери за интеграция на технологии в образованието и могат да бъдат вдъхновение и ориентир за подобряване на педагогическите практики в други държави, включително и в България. Анализът на тези различни модели позволява не само идентифициране на най-добрите практики, но също така и осмисляне на предизвикателствата и възможностите при внедряването на дигитални технологии в образованието в глобален мащаб.

Подходите за преподаване на ИКТ в европейските училища, заедно със стратегиите и политиките в тази област, са задълбочено изследвани в доклада „Цифровото образование в европейските училища“ на мрежата „Евридика“ към Европейската комисия (ЕС/ЕЕСЕА/Euridyce, 2022). В този доклад са представени в сравнителен план учебните програми, преподаването и оценяването на дигиталните компетентности в различни европейски страни, включително в България. Развитието на дигиталните умения на учащите е част от всички учебни програми за начално образование на европейските образователни системи. Подходите за преподаване на дигитални технологии обаче варират значително дори само в рамките на страните от Европейския съюз. Докладът на Европейската комисия очертава интеграцията на дигиталните компетентности в образованието в европейските страни чрез три основни подхода, които се прилагат смесено в някои контексти:

- Като междупредметна тема – дигиталните компетентности се разбират като междупредметни и следователно се преподават по всички предмети в учебната програма.
- Като отделен предмет – дигиталните компетентности се преподават като отделна предметна област, подобна на други традиционни компетенции, базирани на предмети.
- Интегрирани в други предмети – дигиталните компетентности се включват в учебната програма на други предмети или учебни области.

Тенденциите в преподаването на дигитални технологии в началните класове по света са свързани със същите подходи, като показват нарастващо внимание към интеграцията на технологиите от най-ранна възраст (Zabatiero et al., 2018; Murcia et al., 2018; Plowman et al., 2012). Много държави, както и България, въвеждат програми, които акцентират върху развитието на базови дигитални умения, включително програмиране, работа с дигитални устройства и онлайн безопасност. Програмирането се очертава като ключов елемент от дигиталните компетентности,

необходими на гражданите на съвременното общество (Koleva, 2019), и тенденциите в международен план са свързани именно с преподаването на учебно съдържание от тази област (Hijon-Neira et al., 2017; Garay & Quintana, 2018; Panskyi et al., 2019). Една от най-популярните среди за обучение във визуално-блоково програмиране в началните класове е Scratch (Panskyi et al., 2019; Garay & Quintana, 2018; Hijon-Neira et al., 2017; Bustillo & Garaizar, 2015), чиято употреба намира отражение и в българското начално училище. Водещи образователни системи като тези във Финландия и САЩ (Масачузетс) насърчават проектно базираното обучение и креативното използване на технологии за решаване на реални проблеми (MDESE, 2019; FinCEED, 2024). Освен това се наблюдава усилие за осигуряване на равен достъп до дигитални ресурси като част от стремежа за намаляване на дигиталното разделение сред децата (USDE, 2022).

Разглеждането на различните подходи и модели за преподаване на дигитални технологии по света в сравнителен план с тенденциите в България може да послужи като ориентир за мястото на нашата страна в глобалното дигитално образование, както и да даде идеи за бъдещо развитие. В следващите параграфи ще бъдат представени методологията на изследването, подходите на преподаване на дигитални технологии в различни държави, включително в България, и ще бъдат направени релевантни изводи за практиката и тенденциите в дигиталното образование в началните класове.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Методологията на това изследване следва структурата на теоретичен и сравнителен анализ, като се основава на събирането, анализирането и синтезирането на данни от различни източници, свързани с преподаването на дигитални технологии в избрани страни. Чрез комбинирането на теоретичен преглед, анализ на държавни документи и сравнителен анализ изследването цели да предложи изводи и насоки за подобряване на образователните практики. Етапите и методите на изследването са представени в табл. 1.

Таблица 1. Етапи и методи на изследването

Етап	Методи
1. Събиране на данни	Етапът на събиране на данни се реализира чрез анализиране на официални учебни програми, стратегии и доклади от съответните държавни и регионални образователни институции. Тези документи дават представа за политиките, целите и конкретните подходи, използвани в различните страни. В допълнение се прави преглед на съществуващите научни статии и публикации , които разглеждат подходите в преподаването на дигитални технологии в страните, включени в изследването (САЩ, Япония, Русия, Финландия, Великобритания, Испания и Швейцария). Източниците представляват основа за разбиране на теоретичните рамки и основни концепции, свързани с дигиталното образование.
2. Анализ на данните	Извършва се качествен анализ на събраните данни, за да се идентифицират основните подходи и практики в преподаването на дигитални технологии във всяка от разглежданите страни. Анализът включва също така изследване на контекстуалните фактори, които влияят върху тези подходи (напр. културни особености, икономически условия, образователни традиции). След идентифицирането на основните подходи се извършва сравнителен анализ , при който се изследват сходствата и различията между тях. Този анализ позволява да се представят изводи относно ефективността на различните подходи, както и тяхната приложимост в различни образователни контексти.
3. Формулиране на изводи и препоръки за практиката	Въз основа на направените сравнения се формулират изводи относно най-ефективните практики и подходи в преподаването на дигитални технологии. Тези изводи се обобщават, за да се предложат препоръки за подобряване на методиките за дигитално образование, които могат да бъдат приложени както на национално, така и на международно ниво.

- **Извадка**

В анализа на подходите към преподаване на дигитални технологии освен включването на България е направен подбор на различни държави, селектирани поради разнообразието от културни, икономически и образователни модели, които те представляват. Всяка от тези страни има уникален подход към интеграцията на дигитални технологии в образованието, което позволява задълбочено сравнително изследване. В табл. 2 са представени подобрите в извадката държави, както и кратка обосновка за тяхното включване.

Таблица 2. Извадка и обосновка на селекцията на държавите, чийто подход към интеграция на ИКТ е изследван

Държава	Обосновка
САЩ (Масачузетс)	Избрана като водеща икономическа сила с развита технологична индустрия, която играе ключова роля в глобалното развитие на дигиталните технологии (OECD, 2023). Образователната система в страната е силно децентрализирана, което позволява изследване на различни регионални подходи и иновативни методики. Използван е примерът на Масачузетс, който е представителен за разглеждане в контекста на преподаването на дигитални технологии в САЩ поради високите си стандарти в образованието и иновативните си подходи към обучението (MDESE, 2016). Щатът е седалище на някои от водещите университети и технологични институции в света, като MIT и Harvard, които често си сътрудничат с училищата и предлагат ресурси и програми за развитие на дигиталните умения.
Япония	Известна с напредъка си в областта на технологиите и иновациите, като предлага интересни примери за интеграция на дигитални технологии в образованието, особено в STEM дисциплините (Китапо, 2022). Страната също така съчетава традиционни образователни ценности с модерни технологии, което я прави интересен обект за сравнителен анализ.
Русия	Като голяма държава със забележителни традиции в образованието и силен акцент върху математиката и инженерните науки, Русия предлага различна перспектива върху внедряването на дигитални технологии (Privalov & Privalova, 2021). Включването на Русия в анализа позволява разглеждане на различията между източноевропейските и западните подходи.
Финландия	Широко призната за една от водещите страни в света по отношение на образователната система и иновациите в нея. Финландският подход към интеграцията на технологии в образованието е пример за успешна и съвременна образователна политика. Освен това Европейската комисия класира Финландия като най-дигитализираната страна в Европа (DESI, 2019).

Великобритания	Има водеща роля в областта на преподаването на ИКТ и е сред пионерите в интеграцията на компютърни науки и дигитални технологии в училищното образование, като от 2014 г. е една от първите държави в света, която въвежда задължително обучение по програмиране и компютърни науки още в началните класове (Larke, 2019). Британската образователна система поставя силен акцент върху развиването на дигитални умения и технологична грамотност, което я прави ценен пример за изследване. Политиките и програмите в страната също така служат като модел за други държави, а многобройните инициативи за обучение на учители и разработване на учебни ресурси допълнително обогатяват глобалния опит в тази област. Това прави Великобритания важен обект за сравнителен анализ и изводи за най-добри практики.
Испания	Испания представлява интерес поради своите усилия да модернизира образователната система чрез дигитализация въпреки икономическите предизвикателства (Jakobsone, 2021). Област Ла Риоха в Испания е важен пример за регионално лидерство в дигиталното образование и интересен избор за разглеждане в контекста на преподаването на дигитални технологии (Raños-Castro et al., 2022).
Швейцария	Известна с високото качество на образованието си и иновативните си подходи към професионалното обучение. Образователната система на Швейцария е класирана като най-добрата в света според докладите за световната конкурентоспособност на Световния икономически форум (WEF, 2019). Внедряването на дигитални технологии в образователната система на страната представлява модел за ефективна връзка между образованието и пазара на труда.

Изборът на тези държави позволява да се анализират различни модели на преподаване на дигитални технологии, както и да се направят ключови изводи за най-добрите практики и възможните предизвикателства при интегрирането им в различни контексти.

ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ В БЪЛГАРИЯ

В обучението в началните класове в България в областта на ИКТ се откроява вторият подход, посочен в доклада на мрежата „Евридика“, т.е. дигиталните компетентности се преподават като отделен учебен предмет. Въпреки че са представени като отделна предметна област (предмета *компютърно моделиране*, изучаван в 3. и 4. клас от 2019 г. насам), подходът, който се прилага в България, е смесен и включва елементи и от другите стратегии за преподаване – като междупредметна тема и интегриран в другите учебни предмети. Тази тенденция се очертава съобразно образователната реформа в България от 2015 г., която налага

разработването на учебните програми по всички учебни предмети на базата на компетентностния подход, предвиждащ овладяване на осем ключови компетентности, една от които е дигиталната. Така дигиталните компетентности са представени като ключова компетентност в учебните програми по всички учебни предмети, в които се предвиждат и дейности за развитието им. Тоест преподаването на ИКТ в началните класове в България се осъществява основно посредством учебния предмет *компютърно моделиране* (КМ), като се допълва от обучението по всички останали предмети (Aleksieva & Racheva, 2024 а, б). Независимо че в учебните програми по всички учебни предмети в началните класове в българските училища са предложени дейности за придобиване на дигитални компетентности, скорошно изследване демонстрира, че липсва обща концепция относно това какви дигитални умения трябва да усвояват учениците на този етап. Следователно развитието на дигиталните компетентности като самостоятелен учебен предмет не е координирано с тяхното интегриране в останалите учебни предмети (нак там).

Въведеният в началните класове в България през 2018/2019 г. предмет *компютърно моделиране* предвижда обучение по един час седмично, т.е. 32 учебни часа в 3. клас и 34 учебни часа в 4. клас. Предметът цели да запознае учениците с основите на програмирането и компютърните технологии чрез практически проекти и задачи. Съгласно учебните програми от 2017 г., обновени през 2024 г., обучението по КМ е насочено към овладяване на начални знания, умения и отношения, свързани с изграждане на дигитална грамотност на учениците чрез създаване на компютърни модели на познати обекти, процеси и явления и експериментиране с тях. Според държавния образователен стандарт (ДОС) по компютърно моделиране¹ в края на 4. клас учениците трябва да са овладели предвидените знания и умения по общо четирите области на компетентност по предмета: 1) Дигитални устройства; 2) Дигитална идентичност; 3) Информация; 4) Алгоритми. Акценти в обучението се поставят върху усвояването на знания и умения за работа с дигитални устройства, създаване на анимирани проекти с помощта на алгоритми с условия и повторения чрез визуална среда за блоково програмиране, като най-използваната за целта визуална среда е Scratch. В тази среда учениците могат да създават свои интерактивни истории и анимации (3. клас), тестове, пъзели, игри и да управляват роботизирани устройства (4. клас). Това е добър подход, съгласуван с международните практики, тъй като Scratch е една от най-популярните и ефективни среди за обучение по програмиране в началните класове (Panskyi et al., 2019; Garay & Quintana, 2018; Híjon-Neira et al., 2017; Bustillo & Garaizar, 2015).

1 Приложение № 4 към чл. 6, ал. 1, т. 4 към Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка.

В 3. клас целта на компютърното моделиране е да въведе учениците в концепцията за алгоритми, последователности от инструкции, които компютрите изпълняват. Учениците се научават да разбират и създават прости алгоритми, използвайки визуален език за блоково програмиране. Те също така следва да започнат развиването на умения за решаване на проблеми и логическо мислене. В 4. клас целта на компютърното моделиране е да задълбочи разбирането на учениците за алгоритмите и да ги запознае с по-сложни концепции като условия, цикли и функции. Учениците продължават да използват блоков език за програмиране, но придобиват някои начални знания за текстово базиран език за програмиране. Очаква се да развият умения за събиране и анализиране на данни, както и за създаване на по-сложни проекти и игри. Като инструменти за работа по учебния предмет КМ, освен Scratch, за реализирането на разнообразни дейности, съчетаващи програмиране с игрови елементи, се предлагат Scottie Go (настолна игра, обучаваща в програмиране), Bee-Bot, Ozobot и Code (Гъргов и Пейкова, 2019).

Може да се обобщи, че предметът *компютърно моделиране* в 3. и 4. клас помага на учениците да развият широк набор от умения, които са важни не само за изучаването на компютърните науки, но и за своето цялостно академично и личностно израстване. Едни от най-ключовите от тези умения са логическото и алгоритмичното мислене, т.е. умението да разбиват проблемите на по-малки, управляеми части и да намират решения стъпка по стъпка. Друго важно умение е решаването на проблеми – компютърното моделиране често изисква от учениците да намерят креативни решения на сложни проблеми. Сред останалите умения, които се очаква учениците да развият, са критичното мислене, креативността, уменията за работа в екип и др.

Независимо че в учебните програми по всички учебни предмети в началните класове в българските училища са предложени дейности за придобиване на дигитални компетентности, за тях не е налична нито ясна регламентация, нито методически насоки за приложение. Предвидените дейности основно са свързани с използването на ИКТ за проучвания и търсене на информация в интернет, както и за създаването и представянето на различни електронни ресурси, например презентации, проекти и др. Няма обаче яснота доколко такива дейности се реализират във всички класове и по-скоро се разчита на желанието и креативността на учителите. В допълнение, скорошно проучване показва, че „липсва споделена визия за дигиталните компетентности, които учениците трябва да придобият в началните класове“, а развитието им като отделен предмет не е съобразено с развитието им по други предмети (Aleksieva & Racheva, 2024 a, b).

Подходи на преподаване на ИКТ в Масачузетс, САЩ

Тъй като в САЩ образованието се ръководи децентрализирано, всеки щат сам съставя учебните програми, по които да се работи на неговата територия. Образователните степени в САЩ се различават от нашите – началният етап започва на 5-годишна възраст с американската версия на детска градина в първата година, следващата година учениците вече са първокласници. Етапът приключва в пети клас, когато децата са на 10 години. Щатът Масачузетс има силен ангажимент към модернизация на образованието и внедряване на технологии. С това са свързани и редица инициативи и програми, насочени към повишаване на дигиталната грамотност и използването на технологии в класните стаи, които служат като модел за останалите щати. Учениците в Масачузетс често постигат високи резултати на национални и международни оценявания, което показва, че интеграцията на технологии в обучението е успешна и допринася за академичния успех. Включването на Масачузетс в анализа предоставя възможност да се изследват някои от най-успешните и иновативни подходи към преподаването на дигитални технологии, които могат да служат като пример за подобряване на практиките в други региони. В Масачузетс отново се откроява вторият подход на интегриране на дигитални компетентности в обучението, като е обособен учебният предмет дигитална грамотност и компютърни науки (MDESE, 2019, 2022).

Обучението по ИКТ в щата Масачузетс се осъществява на базата на Рамкова учебна програма по дигитална грамотност и компютърни науки, издадена от Департамента по начално и средно образование (MDESE, 2019). Очакваните резултати в нея не са определени за всеки клас, както е в България, а за период от няколко класа. В периода от детската градина до втори клас учениците развиват концепции чрез изследване, откриване и креативност под ръководството и насърчаването от страна на техния учител. Те планират, построяват и изпробват изобретенията и решенията си на проблеми чрез изследване и игра. Основните компютърни умения могат да се научат с употребата на манипулативни материали, молив и хартия и други „ръчни“ методи. В периода от трети до пети клас учениците постепенно започват да оценяват ползите и ограниченията на съществуващи продукти и изменят части от тях, за да разработят нещо ново. Учениците са способни да опишат и документират своята компютърна дейност под формата на текст чрез инструменти за презентации и демонстрации на своята работа и участие в обучението по по-креативни начини. През целия период учителят има свободата да прецени кога учениците могат да започнат да използват дигитални технологии (MDESE, 2019).

Философията на Рамката по дигитална грамотност и компютърни

науки е свързана с процеса на приложение на т.нар. практики, които условно са наречени „създаване“, „изграждане на връзки“, „обобщаване“, „анализиране“, „общуване“, „съвместна работа“ и „проучване“. В рамката е отразен единствено минимумът знания и умения, до които учениците да достигнат в края на съответните периоди, а при организиране на дейностите по предмета учителите могат да разместват учебното съдържание, както преценят за удачно, за да го адаптират към нуждите на учениците си. Единственото условие, което трябва да спазят, е конкретното съдържание да бъде преподадено в зададения в рамката период от класове (нак там).

На територията на щата Масачузетс във всички образователни степени до 12. клас по предмета се изучават основни концепции, разпределени в четири направления, всяко от които има свои ядра. Учебното съдържание по отделните направления и ядра за началния етап е представено обобщено в табл. 3.

Таблица 3. Учебно съдържание съобразно Рамковата учебна програма по дигитална грамотност и компютърни науки (Масачузетс)

Направление	Ядра	Етап детска градина – 2. клас (MDESE, 2019)	Етап 3. – 5. клас (MDESE, 2019)
Компютри и общество	–Безопасност и сигурност; –Етика и право; –Междучелностно и обществено въздействие	Деца се учат да разбират основни концепции, свързани с тяхната безопасност и сигурност, и придобиват базисна представа за безопасните начини на споделяне на информация. Запознават се с това какъв трябва да е добрият „дигитален гражданин“. Наблюдават и описват как хората използват технологиите и как те влияят на хората.	Разбират концепции за безопасност и сигурност, за безопасен и подходящ начин на употреба на технологиите, какво представлява кибертормозът и как да се справят с него. Демонстрират отговорна употреба на дигиталните технологии и съдържание, както и отговорно общуване. Наблюдават и описват как технологиите могат да влияят на хората. Имат основно разбиране за общуването чрез съобщения в дигиталните медии и за равния достъп до технологиите. Обръща се внимание и на това как технологиите помагат на хората с увреждания.

Дигитални инструменти и съвместна работа	–Дигитални инструменти; –Съвместна работа и общуване; –Проучване	У децата се развиват базисни умения за проучване и употреба на дигитални инструменти с цел създаване на прости продукти и за комуникация и обмен на информация (в контекста на съвместната работа с други ученици).	Използват дигитални инструменти и умения за писане с клавиатура, за да публикуват мултимедийни продукти; за да общуват и обменят информация. Развиват средно ниво умения за проучване на продукти и за отдаване на заслуга на създателите на дадени продукти. Очаква се децата да могат да пишат с клавиатура по 5 думи в минута на клас, т.е. в 5. клас те трябва да могат да пишат 25 думи в минута.
Компютърни системи	–Компютърни устройства; –Сътрудничество човек–компютър; –Мрежи; –Услуги	Учениците разбират, че компютърните устройства съществуват в много форми и имат различни компоненти. Разглеждат основни структурни компоненти на компютърните системи и мрежи. Откриват разликите между човека и компютъра, за да определят в какви случаи има полза от употребата на технология.	Разпознават различни компютърни устройства и техните компоненти. Използват различни компютърни устройства, решават и отстраняват прости проблеми. Разграничават задачи, които се изпълняват най-добре от компютри, от такива, които се изпълняват най-добре от хората. Разпознават компонентите на мрежите и основите на мрежовото удостоверяване. Имат проста представа за дигитални услуги (приложения като карти, дигитални лични асистенти).
Компютърно мислене	–Обобщаване; –Алгоритми; –Данни; –Програмиране и разработване; –Моделиране и симулации	Изследват абстракцията чрез идентифициране на общи признаци. Създават и изпълняват прост алгоритъм. Разбират как се събира, използва и презентира дадена информация с помощта на дигитални устройства и инструменти. Създават проста компютърна „програма“. Използват прости модели и симулации.	Представят задача по нов начин и разбиват по-голяма задача на подзадачи. Пишат алгоритъм, отстраняват грешките в него и го анализират. Разбират дадена база данни и организират и трансформират данни. Пишат програми, отстраняват грешки в тях и ги коригират, използвайки последователно надграждащи се техники. Създават модели и използват данни от симулации.

Очакваните резултати в Рамковата учебна програма са написани така, че да се допълват с другите учебни програми, като идеята на авторите ѝ е по този начин да се подпомогнат по-доброто прилагане и изучаване на знанията, уменията и отношенията по предмета. Много от тях се прилагат и по другите предмети, включително по математика, наука, технологии и инженерство (нак там). В допълнение към Рамковата учебна програма е предвиден наръчник за прилагането ѝ, в който се дават конкретни идеи за демонстрационни средства за постигане на конкретни очаквани резултати (MDESE, 2022). Част от предложените ресурси в последния такъв наръчник от 2022 г. са:

- Growing with Kibo (роботика – от детската градина до 2. клас) – Bugeo, което представя начина на работа с робота²;
- Be Internet Awesome (дигитално гражданство и безопасност – за 3.–5. клас) – разработено от Google. Деца се учат на онлайн безопасност чрез изгрови методи, включително чрез интерактивната онлайн игра Interland, която развива логическото и компютърното мислене. Предлага се готови разработени идеи за уроци по теми³.
- Minecraft Education (за 3.–5. клас) – за запознаване и писане на кодове, координати, алгоритми, за формиране на компютърно мислене. Един от вариантите за писане на кодове е алтернатива на Scratch (Code.org), а другият (за по-големи ученици) – на езика Python⁴.
- Learning Without Tears (за формиране на умения за писане на клавиатура и дигитална грамотност).

ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ ВЪВ ФИНЛАНДИЯ

Във Финландия всички училища следват една и съща учебна програма, разработена от Финландската национална агенция по образованието. В нея са описани целите и основното учебно съдържание по отделните предмети. В допълнение, общините и училищата съставят „местна“ версия на програмата, позовавайки се на общонационалната такава (Hasala & Kelly, 2020). Началният и прогимназиалният етап са обединени в обща степен на образование – основна, от първи до девети клас. От първи до шести клас с учениците работи предимно един учител (нак там). Фокусът на проучването ще бъде в този период, който е най-близо до началната училищна възраст.

Във финландската учебна програма не се предвижда отделен учебен предмет, свързан с преподаването на ИКТ. Насоките за това как да се

2 <https://www.youtube.com/watch?v=IJQDQsueZO8>

3 <https://beinternetawesome.withgoogle.com/>, uzpama Interland: https://beinternetlegends.withgoogle.com/en_ie/interland

4 <https://education.minecraft.net/en-us/resources/computer-science-subject-kit>

преподават ИКТ и програмирането са описани в тема „ИКТ компетентност“ от раздела за трансверсални (преносими) умения в учебната програма, които учениците трябва да придобият. Учебната програма залага ИКТ да се използват и прилагат методически „във всички класове от основната степен на образование, по различните учебни предмети и мултидисциплинарни учебни модули и в други учебни дейности“ (пак там). Тоест страната е възприела междупредметния подход на интегриране.

По-конкретно ИКТ компетентността във Финландия се развива в четири основни области:

- 1) разбиране на използването на ИКТ, основните им принципи на работа и ключовите концепции; развиване на уменията в областта на ИКТ и създаване на самостоятелни проекти;
- 2) отговорно, безопасно и ергономично използване на ИКТ;
- 3) употреба на ИКТ в информационния мениджмънт и в изследователска и творческа работа;
- 4) практикуване на използването на ИКТ при неформално и формално общуване (пак там).

В 1. и 2. клас се предвижда учениците да практикуват основни ИКТ умения и да ги прилагат с образователна цел. Те научават как да използват различни устройства, софтуер и услуги. Включва се работа с клавиатура и се придобиват основни умения за текстообработка. Заложени са и теми, свързани с дигиталните медии. Децата изпълняват подходящи за тяхната възраст задачи по програмиране, геймификация. Разчита се основно на изгово базираните методи на работа. Сред засегнатите теми в уроците е и тази за безопасната употреба на ИКТ (включително онлайн етикет и подходяща стойка при работа с компютър). В програмата се споменават и следните възможности за употреба на ИКТ в класната стая: използване на търсачки, изпробване на различни инструменти, поставяне на малки задачи за събиране на информация и групи интерактивни ИКТ дейности (Finnish National Board of Education, 2016, цит. по: Hasala & Kelly, 2020). От трети до шести клас се предвижда разнообразна употреба на ИКТ по различните учебни предмети. На учениците следва да се предлагат възможности да използват ИКТ инструменти, които са най-подходящи за тях. Акцентира се върху независимостта и сътрудничеството с други ученици. Учениците се учат как да използват различни устройства, софтуер и услуги и на този етап вече трябва да разбират и как работят те. Използването на ИКТ в тези класове включва и обработка на различни формати – текст, изображения, видеа и анимации, употреба на комуникационни системи и образователни услуги в социалните мрежи, както и програмиране. Отново се акцентира и върху правилната стойка по време на работа с компютър, подходящите времеви диапозони за работа и онлайн етикета. Учениците се запознават с основни принципи на авторското право и как

да оценяват критично информацията, с която се сблъскват в интернет. Децата биват насърчавани да използват ИКТ и при взаимодействие извън училище, включително и в международен контекст (нак там).

Текстове, свързани с употребата на ИКТ, са включени и директно към част от представянето на съдържанието по задължителните учебни предмети. Например в т.нар. ключово съдържание, свързано с уменията за мислене, по математика от трети до шести клас, фигурира текст, че учениците трябва да „планират и изпълняват програми в среди за графично програмиране“. В ключовото съдържание по занаятчийство (еквивалентно на нашия предмет *технологии и предприемачество*) в същия период се споменават програмиране, роботика и автоматизация (нак там).

Финландските учители имат голяма свобода при организиране на преподаването си и не се следи какви методи използват. Недостатъкът на тази свобода е, че развитието на уменията на учениците зависи почти изцяло от уменията и интересите на техния учител. Разбира се, успешната интеграция на ИКТ във финландските училища е свързана и с ясната визия на училищните лидери (Niemi et al., 2012). Срещат се учители, които активно използват ИКТ в практиката си, други, които са противници на честата употреба на технологиите в клас (тъй като децата използват ИКТ достатъчно и във всекидневното си), както и по-възрастни учители в края на кариерата си, които залагат само и изключително на традиционни методи. Така във Финландия са документирани случаи, в които три деца от едно и също семейство получават съвсем различни ИКТ умения, макар и да са учили в едно училище (Hasala & Kelly, 2020).

Във финландското образование ИКТ се прилагат основно като средство за писане на есета, за създаване на съдържание, на презентации, видеа, уебсайтове, електронни списания, програмиране, анимиране, 3D моделиране, дигитални тетрадки за работа в клас, облачни пространства (най-често тези на Google и Microsoft). Някои от учителите на най-малките учат учениците си как да работят с таблет и приложения като BookCreator и Scratch Junior (нак там). Допълнително Финландската национална агенция по образованието предлага и финландски ИКТ средства, които да се използват по време на обучение, например: 3D Bear (платформа с обогатена реалност – AR), Code School Finland (кодиране и програмиране), ресурси по дигитална грамотност и безопасност на платформата Fun Academy (FinCEED, 2024).

ПОДХОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ В ИСПАНИЯ

В Испания образователните политики, насочени към включване на ИКТ в училищата, започват още през 1980 г. с различни програми, но едва през учебната 2009/2010 г. те излизат на преден план с програмата „Escuela 2.0“ (Raños-Castro et al., 2022). В страната има национални стратегии, обхващащи

мерки за обучение във всички области на ИКТ в училищата, дигитална медийна грамотност и развитие на електронни умения. В основните и средните училища ИКТ са общ инструмент за други предмети, но в средното ниво те също се преподават като отделен предмет. Съгласно официалните учебни документи използваният подход на интегриране на ИКТ е третият – интегрирането в други учебни предмети, като се очаква учителите и учениците в началното ниво да използват ИКТ в клас, както и за допълнителни дейности по всички предмети (ESUL, 2012). Като цяло испанските ученици се радват на сравнително високи нива на оборудване и свързаност и са склонни да се присъединят към дигитално ориентирани училища с обучени учители по ИКТ (нак там).

Информатиката не е включена в националната програма за основно образование. Въпреки това автономните общности имат правомощието да разпределят известно време за обучение на теми по техен избор, което може да я включва. Тези области са 17, различни по площ и население. Област Ла Риоха в Испания е подходящ избор за разглеждане в контекста на преподаването на дигитални технологии поради няколко причини – тя е известна като един от водещите региони в Испания по отношение на интеграцията на дигитални технологии в образованието – там се открива силен акцент върху използването на ИКТ в училищата, като значителен брой училища разполагат с иновативни дигитални инструменти и ресурси. Ла Риоха е пионер в Испания с въвеждането на проекти като „Електронно училище“ („Escuela 2.0“), които са насочени към дигитализацията на образователната система. Тези инициативи включват предоставяне на дигитални устройства на учениците и учителите, както и развитие на виртуални учебни среди. Ла Риоха често е пример за успешна регионална политика за дигитализация, която може да служи като модел за други региони в Испания и извън нея. Както в областта, така и в цяла Испания основното образование се състои от 6 академични години, разделени на 3 цикъла от по 2 академични години. Учителите имат свободата да вземат решения за прилаганата методология, като търсят най-добрите подходи с цел постигане на успех на учениците. На учениците се осигуряват дигитални устройства, за да се избегне дискриминацията, а семействата им и учителите са отговорни за насърчаване на правилното използване на устройствата. Някои от училищата активно включват използването на таблети в обучението. Освен че всички деца разполагат със собствени таблети, задачите им за изпълнение се задават в отделни акаунти. Тези акаунти включват имейл, място за съхранение на лични файлове и достъп до интернет.

Дигиталните компетентности на учениците се развиват в рамките на учебния предмет технологии, както и по останалите учебни предмети. Този предмет е насочен към запознаване на учениците с основите на

дигиталната грамотност, използването на компютърни технологии, софтуерни приложения и интернет. В началните класове акцентът е поставен върху основни умения като работа с компютри, с различни дигитални устройства, безопасност в интернет и създаване на дигитално съдържание. В по-късните етапи на обучение се задълбочава обучението по програмиране, мултимедийно съдържание и приложни технологии. ИКТ се използват като инструменти за учене по останалите учебни дисциплини. В часовете по математика например учениците могат да прилагат специализирани софтуери за решаване на задачи и визуализация на сложни математически концепции. В природонаучното обучение се работи с дигитални лаборатории и симулации, които позволяват на учениците да експериментират в безопасна виртуална среда. В другите предмети дигиталните технологии се използват за достъп до мултимедийни ресурси, учебни материали и интерактивни карти, което прави ученето по-ангажиращо и разнообразно.

Чрез обучението по различните учебни предмети в края на началното си образование учениците трябва да са придобили следните умения:

1. Извършване на насочено **търсене в интернет** и прилагане на прости стратегии за дигитална обработка на информация (ключови думи, избор на подходяща информация, организиране на данни и др.), проявяване на **критично отношение** към полученото съдържание;
2. **Създаване, интегриране и преработване на дигитално съдържание** в различни формати (текст, таблица, изображение, аудио, видео, компютърна програма...) чрез употребата на различни дигитални инструменти за изразяване на идеи, емоции и знания, като се зачитат интелектуалната собственост и авторските права на съдържанието, което се използва повторно;
3. Участие в училищни дейности/проекти чрез използване на виртуални инструменти или платформи, които позволяват изграждането на нови знания, общуване, съвместна работа, споделяне на данни и съдържание в ограничени и контролирани дигитални среди **безопасно, с открито и отговорно отношение към употребата;**
4. Познаване на рисковете и приемане (под ръководството на учителя) на превантивни мерки при работа с дигитални технологии за **защита на устройства, лични данни, здраве и околна среда;**
5. Начално разработване на **прости и устойчиви дигитални решения** (повторна употреба на технологични материали, компютърно програмиране по блокове, образователна роботика...) **на конкретни проблеми** или предизвикателства, предложени по креативен начин, при оказана подкрепа при необходимост (Boletín Oficial de La Rioja, 2022).

С други думи, обучението в Ла Риоха предвижда развитието на компетентности на учениците от всички области на Европейската

рамка за дигитални компетентности DigComp 2.2⁵. Като инструменти за интеграция на ИКТ в испанските училища се използват например средата за програмиране Scratch и приложението Storybird. Те намират широко приложение в помощ за развитието на уменията на децата за разказване и създаване на дигитални истории. Storybird е базиран на изкуствен интелект (AI инструмент), който позволява на потребителите да разработват персонализирани истории за деца. Платформата предоставя библиотека от вече съществуващи истории, инструмент за създаване и изтегляне на персонализирани истории и плъгин, който позволява на потребителите да взаимодействат с герои от избрани истории. Приложението е подходящо както за ученици в начален етап, така и за по-големи. С негова помощ те усъвършенстват и уменията си за четене и писане. Могат да избират между дълги истории, книги с картинки, комикси, флаш фантастика и поезия (Реña-Асиña et al., 2023).

ПОДХОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ В ЯПОНИЯ

Япония показва забележително развитие в своето образование. Тя е страна, която е високо в международните класации за образование чрез възпитание на характера. Японските ученици трябва да прекарат шест години в началното училище (Shougakkou) (Hinta et al., 2020). В началния етап на основното училище, от първи до трети клас, учениците не са обременени от запаметяване на информация и математически изчисления. Те се обучават чрез дедуктивни игри, наблюдение на растения и животни. В началния етап учениците се учат да изграждат междуличностни умения, да разпознават емоциите на хората, да бъдат дисциплинирани и кооперативни (nak там). Като отделен предмет ИКТ съществува в Япония от 2020 г. В по-малките класове учениците получават обучение в среда за програмиране като Scratch. В средните и горните класове се появява и учене с помощта на роботика. В началните класове в допълнение към традиционното обучение ИКТ може да се използват в различни учебни ситуации както фронтално, така и индивидуално (MEXT, 2023).

В първи клас целта е учениците да получават практически опит основно с помощта на традиционните ресурси – тетрадки и химикалки. Учи се програмиране чрез прилагането на блок схеми в часовете по математика и японски, а също така и чрез изучаване на концепции за програмиране като последователна обработка и повторение, използване на житейски опит и дейности в клас. Във втори клас учениците работят със среди за програмиране като Scratch по време на изучаването на

5 European Commission: Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

предмета *програмиране* и заниманията в класната стая. Продължава работата с блок схемите. В трети клас учат програмиране главно чрез дейности, отново използващи средата за програмиране Scratch по време на техните уроци по различни предмети и интегрирано време за обучение. В четвърти клас учениците продължават да учат програмиране във всяка предметна област и в интегрирано време за обучение, фокусирано върху дейности, използващи Scratch. В пети клас учениците учат програмиране в математически среди и в интегрирано учебно време, а в шести клас вече се появява и роботиката. На децата се предоставят възможности за програмиране, свързани с училищни събития – клубове по програмиране, също така програмиране извън училище и програмиране с участието на родителите, осигурено от асоциацията родител–учител – The Parent-Teacher Association (PTA) (Shimabuku et al., 2024).

Като инструмент за интегриране на ИКТ в японските училища се използва MESH, съкращение от „Make, Experience, Share“ (MESH, 2024). Това е блокъв комплект, който позволява на децата да опознаят света на технологиите чрез изобретяване и създаване. Може да се използва както от деца, които са в началото на обучението си по компютърно програмиране, така и от такива, които вече имат тези умения, с цел правене на забавни технологични проекти. Всеки проект включва логическо мислене, решаване на проблеми, STEM умения и дигитална компетентност.

ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ В РУСИЯ

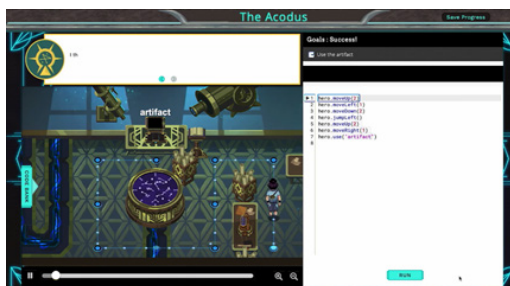
В Руската федерация началното образование започва от 7-годишна възраст. Обучението по ИКТ е част от руския образователен стандарт от 2004 г. и присъства от „първите стъпки“ в образованието до последните. В Русия учениците от началните класове изучават основите на ИКТ в рамките на предмета технология. Дигиталната грамотност и използването на компютърни технологии обаче често се интегрират в други предмети (например в предметна област „Руски език“ учениците се учат да въвеждат текст на дигитално устройство), т.е. подходът на интегриране е смесен, както е и в България. В руския образователен стандарт ИКТ е част от предметната област „Математика и информатика“ и огромно внимание се обръща на въпросите, свързани с развиването на математическото и логическото мислене, с информационната грамотност на учениците и работата с информация (Мырадов, 2019). Традиционно се използва „безкомпютърният“ подход в обучението по програмиране, с което основно се създава и развива алгоритмичният начин на мислене, но според изследователите за времето, в което живеем, този подход не е достатъчен, тъй като представата за алгоритъм и програма се разделя (пак там). Затова се правят опити за включване на нови подходи, така че програмирането и алгоритмизацията да се преподават като едно цяло.

Ето част от подходите, които са предложени в съвременните учебно-методически комплекти по начална информатика – реализиране на проект по роботика тип „кран“, при работа с който се осъществява преходът от алгоритъм към програма (курс „Информатика“ за 3.–4. клас); използване в обучението по програмиране на средата Scratch (курс „Информатика и ИКТ“ за 2.–4. клас); усвояване на основата на програмирането чрез използването на KoduGameLab и Scratch (курс „Информатика за всички“ за 1.–4. клас) (нак там).

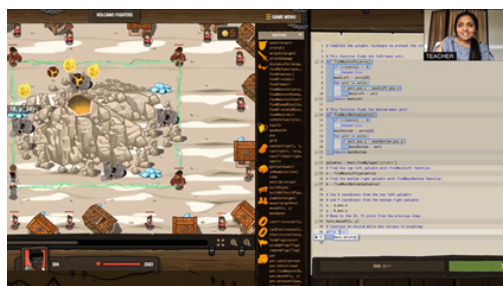
Освен Scratch други често използвани онлайн инструменти в обучението на руските ученици са представени в табл. 4.

Таблица 4. Често използвани дигитални инструменти в обучението в Русия (освен Scratch)

Инструмент	Описание по Мырагов (2019)
Пиктомир	Руска разработка, подготвяща децата за програмирането. Интересното при тази програма е, че тя е подходяща и за деца, които все още не могат да четат и пишат, тъй като е съставена от картинки (пиктограми) с безтекстово съдържание. С помощта на стрелки и бутони учениците придвижват малките роботчета. Средата е привлекателна, но има ограничени възможности и вероятно бързо ще бъде разгадана от учениците.
Code.org	Наподобява средата Scratch. Платформата е разнообразна. Курсовете, които са включени, са съставени от по няколко серии, чрез които се постига постепенното надграждане на знанията. Тази платформа се използва и в обучението по КМ в България.
Codecombat	Платформа, която предлага програмно обучение чрез създаването на елементи за компютърни игри. Наподобява истинско програмиране. Кодирането става по два начина: кодиране, базирано на текст (фиг. 1), и учене, базирано на игра (фиг. 2). Средата дава възможност на учениците да пишат кодове, като помага да се открият и поправят допуснатите грешки по тях. Кодирането, базирано на игра, предлага легенда, която представя кодовете за извършване на дадено действие. Дават се напътствия кой код да се избере и как да бъде въведен. В случай на грешка програмата маркира грешния код в червено и показва как трябва да бъде написан, като поправката се оставя на учениците – те пренаписват кода.



Фиг. 1. Кодирание, базирано на текст⁶



Фиг. 2. Кодирание, базирано на игра⁷

Освен с посочените инструменти учениците работят и с класическите Microsoft Paint и Microsoft Word, както и с програма за обработка на числова информация (Курин, 2020).

ПОДХОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ ВЪВ ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

Във Великобритания обучението по ИКТ е обособено в отделен учебен предмет, наречен *Computing* (компютърни науки), т.е. в бившата държава – членка на ЕС, също е налице вторият подход, посочен в доклада на мрежата „Еврудика“. За обучението по всички учебни предмети отговаря Департаментът по образованието, но при изпълнението на дейностите, свързани с обучението по ИКТ, Департаментът разчита и на външни организации, някои от които ще бъдат споменати по-долу (Folwer & Vegas, 2021). С въведената през учебната 2014–2015 г. учебна програма по ИКТ Великобритания прави значими промени. Учебният предмет *Computing* обединява три ключови области („Компютърни науки“, „Информационни технологии“ и „Дигитална грамотност“), чрез които учениците развиват уменията си за работа с компютър и прилагат знанията си на практика (Ofsted, 2022). В обучението по ИКТ започва да се набляга повече на концепции като Булевата алгебра и езиците за програмиране (т.е. поставя се фокус върху алгоритмичното и логическото мислене), като по този начин то се приближава повече до нуждите на индустрията (Folwer & Vegas, 2021).

Целта на националната учебна програма по компютърни науки е да се гарантира, че всички ученици могат да разбират и прилагат основни принципи на компютърната наука – абстракция, логика, алгоритми и представяне на данни. Също така децата трябва да могат да пишат компютърни програми, с чиято помощ да се решават определени проблеми. Учениците трябва да разбират и да знаят как да използват технологиите. Друго важно умение е да прилагат нови или непознати за тях информационни технологии. Програмата се стреми и към това

6 Изображението е снимка на екрана от официалния сайт на CodeCombat.com - CodeCombat - Coding games to learn Python and JavaScript | CodeCombat

7 Там там.

учениците да бъдат отговорни, добре подготвени, уверени и изобретателни при работа с ИКТ (DE, 2024). Националната учебна програма се разделя на 4 блокови периода, наречени „ключови фази“, първите две от които се отнасят за учениците от начална училищна възраст. В края на всяка от тях учителят официално оценява представянето на учениците (DE, 2024), които трябва да притежават определени умения както следва:

- *Първа фаза (първи и втори клас)* – в края на тази фаза учениците трябва да разбират какво представляват алгоритмите, да могат да създават прости програми, да разпознават използването на технологии и извън училище, да ги използват безопасно и да не предоставят лична информация (DE, 2013).
- *Втора фаза (от трети до шести клас)* – учениците трябва да могат да пишат и оформят програми, реализиращи определени цели; да обясняват как работят някои прости алгоритми, да откриват и поправят грешки в тях и в програмите; трябва да познават компютърните мрежи и да ги използват за търсене на информация по ефективен начин. Също така трябва да избират, използват и комбинират различни софтуери (включително интернет услуги) на набор от дигитални устройства, да проектират и създават програми, системи и съдържание за постигането на дадени цели, включително събиране, анализиране, оценка и представяне на данни и информация. Трябва да използват технологията безопасно и отговорно (пак там).

Като често употребявани в началния етап дигитални инструменти се отличават блоково базираните езици за програмиране като Scratch (Ofsted, 2022). Един от най-предпочитаните подходи от началните учители, особено в ранните етапи на обучението по ИКТ, е да се извършват дейности без пряката употреба на дигитални устройства – например учениците да съставят последователност от инструкции за робот, който да направи сандвич. Тези инструкции впоследствие се изпълняват от учителя. За началния етап се препоръчва преподаването на съдържанието да се осъществява с помощта на приказка или разказана от учителя история, която е добре обвързана с конкретната компютърна концепция (пак там). Други често използвани ИКТ инструменти във Великобритания са представени в табл. 5.

Таблица 5. Често използвани дигитални инструменти
във Великобритания (освен Scratch)

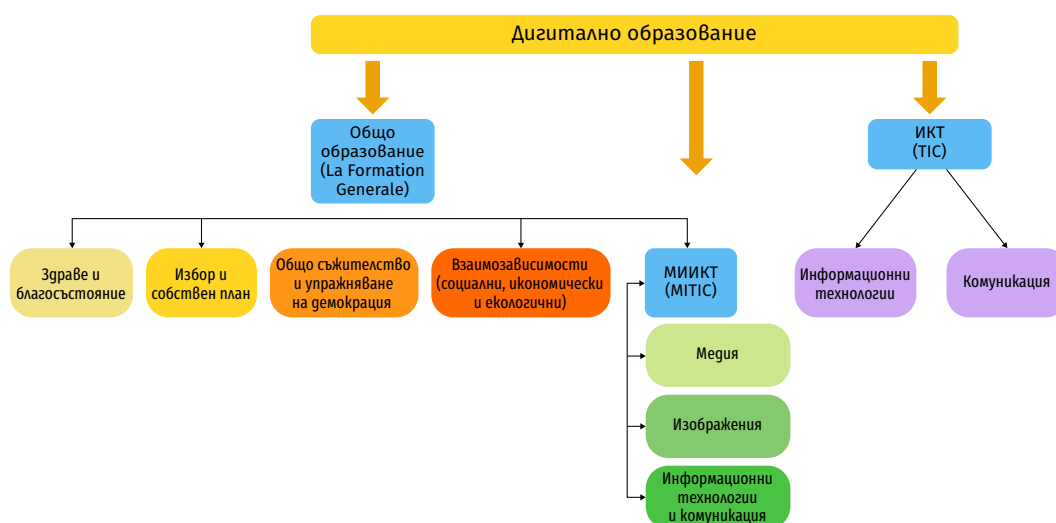
Инструмент	Описание по Brown (2016)
Мини-роботът Bee-Bot	Устройството съдържа програмируеми елементи, които позволяват на учениците да задават последователност от движения, чрез които то да се придвижва по определен маршрут на пода или върху учебна постелка. Учебните постелки, които се използват, могат да съдържат букви и цифри. По този начин може успешно да се интегрира огромотияването на учениците в дейността с програмирането на стъпки.
Lightbot	Работи подобно на Bee-Bot, но е софтуерно приложение, което може да се използва с помощта на компютри и таблети. Децата трябва да разберат повтарящите се функции като цикли.
Purple Mash	Дигитално хранилище, включващо ресурси, игри, инструменти и дейности, групирани в зависимост от преподавания учебен предмет.
LEGO Education WeDo 2.0	Образователен комплект за начално обучение по роботика и STEM, който съдържа строителни елементи, WeDo 2.0 хъб контролер, електромотор, сензор за движение, сензор за наклон и стикери.

ПОДХОДИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКТ В ШВЕЙЦАРИЯ

В Швейцария няма единен учебен план за всички кантони, тъй като образователната система е децентрализирана и управлението на образованието е на кантонално ниво – всеки кантон има правото сам да решава какво да съдържа учебната програма, на колко етапа да бъде разделено училищното образование и колко години да учат учениците. В резултат на това в някои кантони в началните класове съществува учебен предмет, свързан с ИКТ, който обикновено е интегриран в общата учебна програма под различни наименования като *Mediensicherheit und Informatik* (медийна безопасност и информатика) или *Medien und Informatik* (медии и информатика). Този предмет включва основни дигитални умения като работа с компютри, безопасност в интернет и основи на информатиката. В други случаи ИКТ не се преподават като отделен предмет, а са интегрирани в други предмети, където учениците използват технологии за изпълнение на задачи и проекти. Цялостният подход варира в зависимост от кантона, но тенденцията е към постепенно увеличаване на значимостта на дигиталните умения в ранното образование в цяла Швейцария. Дигиталното образование включва три взаимозависими направления – медии, информационни науки и употреба, с които се цели развиването на следните компетентности: търсене, анализиране, оценяване на информацията и създаване на медийно съдържание с помощта на подходящи инструменти, разрешаване на проблеми от типа на информатиката и информационните технологии, развиване на компетентности за отговорно използване на средствата

за комуникация и пр. (Service enseignement et évaluation, 2024), т.е. отново всички области от DigComp 2.2.

Отделно към учебния план за начален етап е интегриран учебен предмет с наименованието Formation Générale (Общо образование) (État de Fribourg, 2023), който съдържа пет тематични области, целящи разширяване на уменията и възможностите на учениците, част от които е и MITIC (Médias, Images et Technologies de l'information et de la communication /Медия, изображения, информационни технологии и комуникация) (État de Fribourg, 2023). Тази перспектива на обучението е представена на фиг. 3 и също спомага за разширяване на познанията на учениците в обучението по ИКТ.



Фиг. 3. Допълнителни области (*Formation Générale*, *MITIC*, *TIC*) и съставлящите ги елементи, които спомагат за развитието на дигиталните компетентности на учениците

Освен учебници и помагала, свързани със защитата от рискове при употребата на интернет, средствата за преподаване на ИКТ включват изгата Robot Turtles, както и програмируеми изграчки Blue-Bot (сходни на познатите ни Bee-Bot), чрез които учениците се запознават с програмирането (Service enseignement et évaluation, 2024). С цел предпазване на учениците от опасностите, криещи се в интернет пространството, компютрите, с които учениците работят, са снабдени със система за защита (нак там).

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

В обобщен вид информацията за различните подходи на преподаване на ИКТ е представена в табл. 6.

Таблица 5. Често използвани дигитални инструменти
във Великобритания (освен Scratch)

България	Смесен подход, включващ отделен учебен предмет (КМ) и интеграция в други предмети	В КМ – акцент върху алгоритмичното и логическото мислене, решаване на проблеми и креативност.
САЩ (Масачузетс)	Отделен предмет (дигитална грамотност и компютърни науки)	Липсват ясна регламентация и методически насоки за прилагането на ИКТ в други предмети.
Финландия	Междупредметен подход, при който ИКТ са интегрирани във всички предмети	Акцент върху безопасността и етиката, започване на обучение по алгоритми от детската градина. Свобода на учителите да адаптират съдържанието според нуждите на учениците.
Испания	Интегриран в други предмети, като акцентът е върху предмета технологии	Започване на обучение по ИКТ от първи клас, изгрово базирани методи на работа, акцент върху безопасността и критичното мислене. Учителите имат пълна свобода в преподаването, което може да доведе до непълно прилагане на учебното съдържание.
Япония	Отделен учебен предмет	Дигиталните компетенции се развиват във всички предмети, като се започва от основни умения и се продължава до по-сложни концепции като програмиране и мултимедийно съдържание в по-късните етапи.
Русия	Смесен подход, включващ отделен учебен предмет (технология) и интеграция в други предмети	Акцентиране върху програмиране и роботика, фокус върху практическото обучение и постепенен преход към по-сложни концепции, включително използването на Scratch и други програмируеми среди.
Великобритания	Отделен предмет (Computing)	Акцент върху алгоритмично мислене чрез безкомпютърен подход и постепенна интеграция на нови методи за преподаване на програмиране и информатика.
Швейцария	Варира според кантона, като може да бъде интегриран или отделен предмет.	Обхващане на три ключови области – „Компютърни науки“, „Информационни технологии“ и „Дигитална грамотност“. Учениците се обучават по алгоритми и логическо мислене от най-ранна възраст.
		Включване на три взаимосвързани направления – „Медии“, „Информационни науки“ и „Приложение“, акцент върху безопасността и критичното мислене, използване на изгрови методи за преподаване.

От разгледаните подходи в извадката може да се заключи, че различните страни прилагат различни подходи за интегриране на ИКТ в началното образование – от преподаването им като отделен учебен предмет, като интегрирани в други предмети, до междупредметна тема. Това разнообразие показва, че няма универсално решение, което да бъде приложено във всички образователни системи. Анализът сочи, че използваният в България подход е в унисон с много от добрите практики на страните – лидери в дигиталното образование. У нас се осъществява комбиниран подход, като дигиталните компетенции се преподават както чрез отделен предмет (компютърно моделиране), така и интегрирано в други учебни предмети. Подобен модел се наблюдава в Русия, както и в Швейцария, където в някои кантони ИКТ е отделен предмет, докато в други се интегрира в други предмети. Разчита се на гъвкав подход към преподаването на ИКТ, като в България този подход дава възможност да се осигури по-всеобхватно преподаване на различните области на дигитална компетентност чрез интегрирането им в останалите учебни предмети. Както в България, така и в страни като Великобритания и САЩ (Масачузетс) в преподаването на ИКТ се поставя силен акцент върху алгоритмичното мислене, логическото мислене и решаването на проблеми. Във Великобритания предметът Computing включва развиването на умения за създаване на алгоритми и програмиране още от най-ранна възраст, което е фокус и в българската учебна програма по компютърно моделиране.

България, Финландия, Швейцария, Русия и Великобритания споделят общ подход към използването на игрови методи в обучението по ИКТ. Той е свързан с прилагането на различни програмируеми играчки като Bee-Bot, както и игрово базирани методи за въвеждане на ИКТ в класната стая.

В част от изследваните страни учителите имат значителна свобода да адаптират учебното съдържание според нуждите на учениците (например Финландия и САЩ). Въпреки че това може да бъде полезно, то също така крие риск от непълно покриване на учебния материал или сериозни разлики в крайните резултати от обучението в една и съща държава.

КАКВО МОЖЕ ДА СЕ ПОДОБРИ В БЪЛГАРИЯ НА БАЗАТА НА ПОДХОДИТЕ, ИЗПОЛЗВАНИ В ДРУГИ СТРАНИ

Липсата на ясни методически насоки в България затруднява учителите при интегрирането на дигитални компетенции в други предмети. Българската учебна документация може да се усъвършенства по примера на Великобритания и САЩ (в частност щата Масачузетс), където има ясно регламентирани рамки и учебни планове за преподаване на ИКТ. Включването на по-структурирани насоки и материали би улеснило учителите и би осигурило по-последователно обучение.

В много страни като САЩ (Масачузетс), Финландия и Русия се поставя специален акцент върху безопасността при използването на дигиталните технологии, което присъства значително по-слабо в българските учебни програми по КМ. В тях са предвидени твърде малко уроци и насоки за етика, безопасност и отговорно поведение и комуникация в интернет, които са критично важни в дигиталния свят. В програмите биха могли по-активно да се включат теми като киберсигурност, онлайн етика и управление на лична информация по примера на Масачузетс и Финландия, където безопасността и етиката при използване на дигитални технологии са ключови елементи в обучението по ИКТ.

Преподаването на ИКТ от ранна възраст е стратегически важен фактор за формирането на дигитални умения и компетентности у учениците. В разгледаните страни този предмет се въвежда на различни етапи от образованието, като това отразява различията в образователните стратегии и приоритети. Страни като Финландия, Великобритания и Япония започват обучението по ИКТ още от 1. клас. Това позволява на децата да се запознаят с основните концепции за програмиране, да развият алгоритмично мислене и да придобият дигитална грамотност още в началото на своето образование, като тези дейности се реализират не само с помощта на дигитални устройства – в повечето случаи в началото основните понятия се въвеждат безкомпютърно, какъвто подход се използва и в САЩ, и в Русия. Ранното включване на ИКТ осигурява възможност за по-дълбоко и по-ранно развитие на ключови умения като критично мислене и решаване на проблеми, което е важно в контекста на все по-дигитализирания свят. В България ИКТ се преподава целенасочено чрез предмета *компютърно моделиране*, който се въвежда в учебната програма от 3. клас с фокус върху блоковото програмиране. Макар че включването на предмета на по-късен етап е подход, който дава на учениците малко повече време за усвояване на базисни академични умения преди навлизането в по-сложни технологични концепции, по този начин в 3. и 4. клас от учениците се очаква да овладеят твърде голям обем от дигитални умения за кратко време. Това може да бъде възприето като недостатък в сравнение с ранното въвеждане на ИКТ в други страни, което води до по-задълбочено формиране на дигитални умения. Ранното включване на ИКТ, както се практикува в много страни, има редица предимства, включително по-добро разбиране и практическо прилагане на дигиталните технологии още от ранна възраст. В следващите реформи в българското образование може да се обмисли възможността за постепенно включване на елементи от ИКТ обучението още в 1. и 2. клас. Такова обучение може да се осъществи и в рамките на други учебни предмети, но за целта е необходимо то да се регламентира и да се осигурят адекватни методически насоки за учителите. Този подход има потенциал

да улесни ранното развитие на дигиталните компетенции на учениците и да им помогне за по-задълбочено изучаване на компютърните науки в по-горните класове и по-добра подготовка за бъдещите предизвикателства.

От друга страна, българските учители могат да се сблъскат с трудности при прилагането на нови технологии и методи в класната стая поради липсата на подходяща подготовка и ресурси. Това предизвикателство се отнася в момента и за България, където се инвестира в обучение и повишаване на квалификацията на учителите по ИКТ, както се прави и в страни като Япония и Великобритания. Тази добра практика следва да продължи, тъй като би осигурила по-ефективно преподаване и би позволила на учителите да интегрират по-добре дигиталните умения в учебния процес.

Чрез планирането на адекватни реформи в посочените направления България може да подобри ефективността на дигиталното образование и да осигури по-добра подготовка на учениците за дигиталния свят.

ОГРАНИЧЕНИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата статия се ограничава до теоретично изследване на подходите и практиките за интегриране на ИКТ в различни държави, както и до възможностите за прилагането на някои от тях в български контекст. Формулираните препоръки и прилагането на посочените добри практики следва да се съгласуват по-задълбочено със специфичните особености на българската образователна система. За тази цел е необходимо предварително проучване на готовността на учителите и образователната среда за предприемането на подобни реформи, както и апробиране на ефективността на предложените подходи и практики в реален контекст. Такива емпирични изследвания са планирани за последващи дейности и публикации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сравнителният анализ на подходите за преподаване на ИКТ в началното образование в различни държави демонстрира важността на ранното формиране на дигитални компетентности у учениците. Въпреки че в България предметът *компютърно моделиране* се въвежда официално от 3. клас с фокус върху програмирането, опитът на Великобритания, Финландия, Япония и други държави, които започват обучението още от 1. клас, показва ползите от ранното интегриране на тези умения. За да се постигне по-добра подготовка на учениците в контекста на бързо развиващите се технологии, в България може да се обмисли възможността за по-ранно започване на целенасоченото преподаване на ИКТ, което ще облекчи и натовареността на учебната програма в 3. и 4. клас, както и за усъвършенстване на методическите насоки и регламентация на

дейностите, свързани с дигиталните компетентности, които се интегрират в учебните програми по останалите учебни предмети. Това би подпомогнало изграждането на солидна основа за бъдещото развитие на дигиталните умения и критичното мислене у учениците.

В контекста на глобализацията и иновациите България би могла да се възползва от опита на страни като Финландия, които използват междупредметния подход, или на страни като Великобритания и Япония, които фокусират обучението върху алгоритмичното и логическото мислене още от най-ранна възраст. Усъвършенстването на подходите и адаптирането им към специфичните нужди на българските ученици ще доведат до по-ефективно образование, което да ги подготви за успешна реализация в технологично ориентирания съвременен свят. Остават отворени въпросите, дали и доколко учителите, учениците и образователните институции в България са готови за подобни реформи. Отговорът на тези въпроси ще бъде потърсен в бъдещи експериментални изследвания.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Гъров, К., Пейкова, Д. (2014). Някои аспекти на STEM обучение в начален и прогимназиален етап на основното образование. *Научна конференция „Иновационни ИКТ за дигитално научноизследователско пространство по математика, информатика и педагогика на обучението“*, 7-8 ноември 2019 г., Пампорово, България. [Garov, K., Peykova, D. (2014). Nyakoi aspekti na STEM obuchenie v nachalen i progimnazialen etap na osnovното образование. *Nauchna konferentsia „Inovatsionni IKT za digitalno nauchnoizsledovatelsko prostranstvo po matematika, informatika i pedagogika na obuchenieto“*, 7-8 noemvri 2019 g., Pamporovo, Bulgaria.]
- Колева, Н. (2019). Началният учител и компютърното моделиране. *Педагогика*, 91, бр. 8, 1183-1200. [Koleva, N. (2019). Nachalniyat uchitel i kompjutarnoto modelirane. *Pedagogika*, 91, Issue 8, 1183-1200.]
- Курин, А. Ю. (2020). Особенности преподавания информатики в начальной школе: Анализ подходов. [Kurin, A.Yu. (2020). Osobennosti prepodavania informatiki v nachalynoy shkole: Analiz podhodov.] https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/9/Kurin.pdf
- Мырадов, М. В. (2019). О подходах к обучению программированию учеников начальной школы – опыт молодого специалиста. XI Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция „Информационные технологии в образовании“, „ИТО-Саратов-2019“, 179-181. [Myradov, M.V. (2019). O podhodah k obucheniyu programmirovaniyu uchenikov nachalynoy shkoly – opyt molodogo spetsialista. XI Vserossiyskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskaya konferentsia „Informatsionnye tehnologii v obrazovanii“, „ITO-Saratov-2019“, 179-181.] https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/sbornik_ito-2019.pdf

- Aleksieva, L. & Racheva, V. (2024a). Vision of Digital Competences of Primary School Students and Teachers in Bulgaria in Educational Documentation of the Subject "Computer Modelling". *Pedagogika-Pedagogy*, 96(3s), 7–28. <https://doi.org/10.53656/ped2024-3s.01>
- Aleksieva, L. & Racheva, V. (2024b). Vision of Digital Competences of Primary School Students and Teachers in Bulgaria in Educational Documentation of All School Subjects. *Pedagogika-Pedagogy*, 96(5), 600–620. <https://doi.org/10.53656/ped2024-5.02>
- Boletín Oficial de La Rioja. (2022). Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X
- Brown, N. (2016). ICT in the Primary Curriculum in the UK. Conference: 2016 *Proceedings of the 2016 International Conference for KSSEE's 30th Anniversary: Future Tasks and Prospects of Elementary Education in the Era of Artificial Intelligence and Information Society*, 150–162. Korean Society for the Study of Elementary Education: South Korea.
- Bustillo, J. & Garaizar, P. (2015). Scratching the Surface of Digital Literacy... But We Need to Go Deeper. *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE*, 2015 February, art. no. 7044224. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044224>
- Chang, C. Y., Panjaburee, P., Lin, H. C., Lai, C. L., Hwang, G. H. (2022). Effects of Online Strategies on Students' Learning Performance, Self-Efficacy, Self-Regulation, and Critical Thinking in University Online Courses. *Educational Technology Research and Development*, 70, 185–204.
- DE – Department for Education. (2013). Statutory Guidance: National Curriculum in England: Computing Programmes of Study. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>
- DE – Department for Education. (2024). The National Curriculum. <https://www.gov.uk/national-curriculum>
- DESI. (2019). The Digital Economy and Society Index. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
- EC/EECEA/Euridyce. (2022). Informatics education at school in Europe. *Luxemburg: Publications Office of the European Union*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8bc1dd11-e8ea-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-bg>
- État de Fribourg. (2023). Plan d'études romand – Cycle 1 – Cycle 2 – Cycle 3. <https://www.fr.ch/formation-et-ecoles/scolarité-obligatoire/plan-detudes-romand-cycle-1-cycle-2-cycle-3>
- ESUL – European Schoolnet and University of Liège. (2012). Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Spain. https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/spain_country_profile_301023EA-DE9A-6380-4D87E57C7E6B6279_49455.pdf

- FinCEED – Finish National Agency for Education. (2024). Exploring Finnish Digital Education. <https://www.oph.fi/en/exploring-finnish-digital-education>
- Folwer, B. & Vegas, E. (2021). How England Implemented Its Computer Science Education Program. Center for Universal Education at Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/01/How-England-implemented-its-computer-science-education-program-FINAL.pdf>
- Garay, I. S. & Quintana, M. G. B. (2018). Creative Thinking in Primary Students with Scratch: Developing Skills for the 21st Century in Chile. 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED), 9405–9412.
- Hasala, V. & Kelly, R. (2020). The Perception and Use of ICT in Education by Primary School Teachers in Finland and Japan. Master's thesis of mathematical information technology, University of Jyväskylä Faculty of Information Technology. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69801/URN%3aNB%3afi%3ajyu-202006094044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hijon-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., Perez-Marin, D. & Gomez-Gomez, M. (2017). An Analysis of the Current Situation of Teaching Programming in Primary Education. International Symposium on Computers in Education (SIIE).
- Hinta, E., Djou, D., Ntelu, A. & Mirnawati, M. (2020). Character Education Comparison of Primary School Students in Indonesia and Japan. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9). <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/4271/4175>
- Jäkobsone, M. (2021). Spain – Digital Program (Educa en Digital). *Digital Skills & Jobs Platform*. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/national-initiatives/national-strategies/spain-digital-program-educa-en-digital>
- Kumano, Y. (2022). Status of STEM/STEAM Learning in Japan: International Perspectives on Preparedness for Society 5.0. In: M. M. H. Cheng, C. Bunting, & A. Jones (Eds.), *Concepts and Practices of STEM Education in Asia*, 1–20. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2596-2_4
- Larke, L. (2019). England's Computing Curriculum: A Clash of Values, Beliefs and Purpose. *BERA Blog*. <https://www.bera.ac.uk/blog/englands-computing-curriculum-a-clash-of-values-beliefs-and-purpose>
- Lu, D. & Xie, Y. N. (2022). Critical Thinking Cultivation in TESOL with ICT Tools: A Systematic Review. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1–2), 222–242. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033788>
- MDESE – Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2019). Massachusetts Curriculum Framework – 2016: Digital Literacy and Computer Science (Grades Kindergarten to 12), 7–8; 14–19; 21–32. <https://www.doe.mass.edu/frameworks/dlcs.pdf>
- MDESE – Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2022). Massachusetts Digital Literacy and Computer Science Curriculum Guide, 19–20; 23–24; 29–32; 43–44; 47–48. <https://www.doe.mass.edu/stem/dlcs/curriculum-guide.pdf>

- MDESE – Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2016). Massachusetts Adopts New Digital Literacy and Computer Science Standards. <https://www.doe.mass.edu/news/news.aspx?id=21760>
- MESH. (2024). <https://meshprj.com/en/education.html>
- MEXT. (2023). Basic Plan for the Promotion of Education. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/20240311-ope_dev03-1.pdf
- Murcia, K., Campbell, C. & Aranda, G. (2018). Trends in Early Childhood Education Practice and Professional Learning with Digital Technologies. *Pedagogika*, 68(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>
- Niemi, H., Kynäslähti, H. & Vahtivuori-Hänninen, S. (2012). Towards ICT in everyday life in Finnish schools: seeking conditions for good practices. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.651473>
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Ofsted. (2022). Research review series: computing. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-computing/research-review-series-computing> (достъпен към: 27.08.2024 г.)
- Paños-Castro, J., Arruti, A., Korres, O. (2022). COVID and ICT in Primary Education: Challenges Faced by Teachers in the Basque Country. *Sustainability*, 2022, 14, 10452. <https://doi.org/10.3390/su141610452>
- Panskyi, T., Rowinska, Z. & Biedron, S. (2019). Out-of-school assistance in the teaching of visual creative programming in the game-based environment – Case study: Poland. *Thinking Skills And Creativity*, Vol. 34.
- Peña-Acuña, B., Navarro-Martínez, Ó. (2023). The Promotion of Originality Perceived in Two Multimodal Storytelling Applications: Storybird and Scratch. *Education Sciences*, 14(1):21. <https://doi.org/10.3390/educsci14010021>
- Plowman, L., McPake, J., Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning. The role of digital media in early education. In: *Contemporary Debates in Childhood Education and Development*, Routledge, London.
- Privalov, N. & Privalova, S. (2021). Current Problems Of Modern Digital Education In Russia. In: N. Lomakin (Ed.), *Finance, Entrepreneurship and Technologies in Digital Economy*, Vol. 103. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 570–579. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.72>
- Rahimi, R. & Grace S. (2024). Rethinking the role of educators in the 21st century: navigating globalization, technology, and pandemics, *Journal of Marketing Analytics*, Palgrave Macmillan, vol. 12(2), 182–197, DOI:10.1057/s41270-024-00303-4.
- Service enseignement et évaluation. (2024). Éducation numérique 1P-2P. Prescriptions cantonales. Éducation numérique 1P-2P, année scolaire 2023–2024. https://edu.ge.ch/enseignement/system/files/2024-04/education-numerique-c1_prescriptions-cantonales.pdf
- Shimabuku, M., Aoki, Y., Kanemune, S. (2024). School-wide Programming Education in a Public Elementary School. *Journal of Information Processing*, Vol. 32, 113–121.

- https://www.jstage.jst.go.jp/article/ipsjjip/32/0/32_113/_article/-char/en
 Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. et al. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Educ Inf Technol* 28, 6695–6726, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- USDE – US Department of Education. (2022). Advancing Digital Equity for All: Community-Based Recommendations for Developing Effective Digital Equity Plans to Close the Digital Divide and Enable Technology-Empowered Learning, Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/files/2022/09/DEER-Resource-Guide_FINAL.pdf
- WEF – World Economic Forum. (2019). Global Competitiveness Report 2019. <https://www.weforum.org/publications/global-competitiveness-report-2019/#economy=CHE>
- Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S. & Danby, S. (2018). Young Children and Digital Technology: Australian Early Childhood Education and Care Sector Adults' Perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 14–22. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.02>

За авторите:

Доц. д-р Любка Алексиева, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата, катедра “Начална училищна педагогика”
 ORCID ID: 0000-0002-7877-5792
 Researcher ID: AAE-4709-2019
 Scopus Author ID: 57205143081
 E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

Гергана Костадинова, студент, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата
 E-mail: gkkostadi1@uni-sofia.bg

Даяна Илиева, студент, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата
 E-mail: dayanavi@uni-sofia.bg

Диляна Кенанова, студент, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата
 E-mail: dkenanova@uni-sofia.bg

About the Authors:

Dr Lyubka Aleksieva, Assoc. Prof., Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Department Primary School Education
 ORCID ID: 0000-0002-7877-5792
 Researcher ID: AAE-4709-2019
 Scopus Author ID: 57205143081
 E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

Gergana Kostadinova, student, Bachelor's Degree Program "Preschool and Primary School Education", Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
E-mail: gkkostadi1@uni-sofia.bg

Dayana Ilieva, student, Bachelor's Degree Program "Preschool and Primary School Education", Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
E-mail: dayanavi@uni-sofia.bg

Dilyana Kenanova, student, Bachelor's Degree Program "Preschool and Primary School Education", Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
E-mail: dkenanova@uni-sofia.bg

FAIRYTALE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Apostolos Georgiou

Abstract: This article aims to underscore the importance of multicultural convergence. It simultaneously explores and elaborates upon the various elements that facilitate the realization of this objective. The article discusses the pivotal role of language in fostering communication and identifying common ground to promote harmonious coexistence. Additionally, it underscores the significance of studying the factors that shape cultural diversity to promote mutual understanding and respect. At the pedagogical level, the article highlights the utilization of literature, particularly fairy tales, as a means to approach interculturalism. It delves into the concept of culture at both intercultural and multicultural levels. Furthermore, it expounds upon strategies for cultivating intercultural awareness and enhancing communication.

Keywords: interculturalism, intercultural communication, intercultural consciousness, fairy tales

ПРИКАЗКИ И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ

Апостолос Георгиу

Резюме: Настоящата статия има за цел да подчертае значението на интеркултурната комуникация. Тя едновременно проучва и разглежда различните елементи, които улесняват реализацията на тази цел. Статията обсъжда ключовата роля на езика за насърчаване на комуникацията и идентифициране на обща основа за насърчаване на хармоничното съжителство. Освен това, тя подчертава значението на изучаването на факторите, които формират културното многообразие, за насърчаване на взаимното разбирателство и уважение. На педагогическо ниво статията подчертава използването на литературата, по-специално приказките, като средство за подход към интеркултурализма. Тя се впуска в концепцията за култура както на интеркултурно, така и на мултикултурно ниво. Освен това разглежда стратегии за култивиране на интеркултурна осведоменост и подобряване на комуникацията.

Ключови думи: интеркултурализъм, интеркултурна комуникация, интеркултурно съзнание, приказки.

INTRODUCTION

Throughout the centuries, population movements, whether individual or mass, have been a common occurrence influenced by various factors such as wars, economic shifts, and natural disasters. These migrations sometimes led to culturally diverse groups coexisting in many parts of the world for extended periods. The challenge in such coexistence has always been to foster harmony, mutual understanding, tolerance, and acceptance of differences. Achieving these objectives has required and continues to require a two-way exchange of knowledge that not only enables coexistence but also makes it mutually beneficial.

Language plays a crucial role in this equation, serving as a practical tool for communication and a conduit for transmitting knowledge about various cultural elements, including religion, morals, customs, history, and music. These elements, rather than erasing the concept of otherness, offer opportunities for individuals to recognize the multitude of commonalities that often outweigh differences (Sofronieva, 2015).

In the realm of values, concepts like mutual understanding, respect, reconciliation, acceptance, cooperation, and humanity are the essential assets that all parties involved must possess. However, in the educational sector, beyond the willingness of migrants, host countries must exert significant effort and implement comprehensive plans.

Language remains a critical element in facilitating intercultural coexistence, and ongoing efforts are dedicated to finding effective ways to address this challenge. Recent years have seen the emergence of various pedagogical practices aimed at promoting interculturalism. Two notable examples are the use of fairy tales as a means of transmitting knowledge and cultural elements and the incorporation of games as enjoyable and effective modes of communication.

The primary objective of this thesis is to foster and nurture students' intercultural consciousness through the use of fairy tales.

Fairy tale and intercultural Communication. September, 2023.

INTERCULTURALISM

The term "interculturalism" primarily serves as a political concept that defines how a state or society, traditionally monocultural, grapples with the presence of one or more cultures breaking through its cultural boundaries (Auerheimer, 1990). Since the 1970s, it has come to represent the acceptance of distinct cultural communities, differing from the dominant population in areas such as culture, customs, language, and attitudes, often facilitated by state institutions or their own organizational structures.

Broadly speaking, multiculturalism encompasses pedagogical theories, political viewpoints, social perspectives, and targeted initiatives within regions where multiple cultural communities coexist (Auerheimer, 1990). However, it's

important to note that the approach to interculturalism varies across different countries, especially in Western nations that, due to their economic prosperity, often serve as destinations for mobile groups.

In the United States, multiculturalism is not only legally enshrined but also ingrained in the consciousness of its citizens. The notion of a monocultural state is fundamentally foreign. The country comprises a multitude of groups, each maintaining their distinct identity while participating in the broader political landscape.

Australia and Canada also embrace multiculturalism, though they often emphasize elements that are palatable and non-disruptive to the dominant culture, particularly in areas related to fashion and cuisine.

Conversely, in older states where historical population movement has been limited, a stronger sense of homogeneity prevails. Coexistence becomes challenging and, when issues like attire, religion, and language surface, explosive. Assimilation may prove extremely difficult, as societies resist integrating mobile groups, asserting their authority in determining what they will tolerate, accept, or reject.

It's essential to acknowledge that mobile groups must also adapt to new cultural dynamics, often at odds with their own values. Perceptions may arise that host countries possess looser moral and family values, resulting in friction. Disparities in the treatment of women and religious practices can further exacerbate tensions. Educational issues, primarily language and moral values (Beleva, 2021), are difficult to address with equality and mutual understanding.

These challenges have dual consequences. Conflicts with local populations escalate, intensifying the difficulties of assimilation and cultural blending. On one hand, mobile populations may believe that their hosts should provide more without demanding cultural changes. On the other hand, mobile populations may perceive themselves as disadvantaged and isolated, believing the host culture to be superior, making it painful and difficult for them to assimilate.

To navigate these difficulties and promote coexistence in multicultural societies, states often implement measures and policies that encourage or even mandate better and fairer conditions. This may include language learning programs and the translation of educational materials into native languages. Cultural, familial, and religious differences are considered in these efforts. Special legislation is also enacted to combat discrimination, professional exclusion, and participation in local institutions or activities. Observatories oversee and collaborate with mobile populations to ensure their integration.

It's worth noting that multiculturalism, as practiced in different states, has garnered both praise and criticism. Critics argue that it can reinforce prejudices, foster stereotypes, fail to address the root causes of discrimination, subject groups to constant social scrutiny, and ultimately create divisions due to the imposition of measures (Georgiannis, 2009).

Finally, it's important to distinguish interculturalism from multiculturalism.

Interculturality is often seen as the result of multiculturalism, emerging after intercultural friction (Damanakis, 1997), on the other hand, posits that interculturality emerges from the convergence of both sides in the host country, representing the result of bilateral assimilation.

DEVELOPING INTERCULTURAL AWARENESS

Individuals tasked with facilitating the harmonious coexistence of diverse cultures at an intercultural or multicultural level undoubtedly encounter numerous difficulties and challenges. Intercultural consciousness, a pivotal determinant of successful reconciliation, necessitates a predisposition to grasp and embrace the reality that such convergence demands substantial effort and persistence.

To cultivate intercultural awareness effectively, it is paramount to possess a deep understanding of the cultures of other individuals and groups. However, acquiring a comprehensive understanding of a culture is often an elusive endeavor. Cultures are in a constant state of flux, influenced by new factors and undergoing mutations, rendering complete comprehension a formidable task. The most prudent approach, given the inherent complexities, involves embracing the culture of others and engaging in ongoing processes of communication and reconciliation.

Byram (2002) identifies three essential elements that characterize effective intercultural awareness. The first element pertains to understanding values and behaviors without resorting to comparative judgments. Instead, success lies in delving into another culture by observing and analyzing it from its own perspective, rather than imposing one's own viewpoint. The second element involves keenly observing how social groups function within a given culture. The third element involves the ability to identify ideas, events, and traits that might lead to misunderstandings in communication between two or more cultures. Byram underscores the significance of these components in the context of foreign language instruction, emphasizing that teachers should convey cultural knowledge through feedback, particularly regarding the functioning and characteristics of social groups. Such aspects encompass geographical location, the prevalence and significance of local narratives, and achievements in intellectual, scientific, and even athletic spheres.

While some elements affecting language instruction can be molded into a structured framework, others demand a more personalized consideration of the situation. These include family dynamics, religious practices, and other daily social interactions (Simeonidou - Christidou, 1997).

Taken together, these factors underscore that effective and comprehensive intercultural awareness necessitates a broad spectrum of knowledge and actions. Achieving this goal requires not only knowledge and skills but also an acknowledgment that this process is demanding, prolonged, and certainly time-intensive.

INTERCULTURAL COMMUNICATION THROUGH LITERATURE

It is widely recognized that literature, with its diverse array of expressive forms and genres, plays a crucial role in nurturing and enhancing various skills, particularly linguistic proficiency. Literature, and notably the genre of fairy tales, holds a special and cherished place for students, regardless of their cultural backgrounds. This is especially true when it comes to fostering understanding and respect for cultural differences and promoting deeper knowledge.

For children from minority backgrounds, the benefits are manifold. These children are provided with a multifaceted experience. Through literature, they come into contact with their cultural heritage and ancestral roots, fostering a sense of pride and preventing them from feeling detached from their cultural milieu. Furthermore, it encourages them to strengthen and develop their connection with the values and beliefs of their respective communities (Griva-Semoglou, 2013).

Fairy tales that incorporate multicultural elements hold particular significance in helping children from host countries gain a better understanding of other cultures. Children come to realize that despite the diverse cultural origins of their peers, there exist many commonalities, such as shared emotions, daily needs, similar aspirations, and a mutual desire to coexist and grow. The essence of harmonious relationships takes center stage. Additionally, as Norton (2006) suggests, these tales offer a pleasant and interdisciplinary approach to enhancing children's encyclopedic knowledge, touching upon subjects like History, Physics, and Geography.

Specifically, these tales impart historical knowledge, often of global importance, introduce noteworthy individuals and historical landmarks, and provide insights into climatic conditions, fauna, flora, dietary preferences, religious practices, and linguistic elements. Ultimately, they enable children to embark on mental journeys to the natural environments of their peers, turning them into explorers and researchers in their own right. These elements might otherwise fail to pique their interest or might lead to misguided perceptions in the pursuit of cultural convergence.

FAIRY TALES AND CULTURE

In contemporary times, the concept of a fairy tale has become closely associated with enchanting narratives set in magical realms, featuring conversing animals and plants, primarily crafted to delight young listeners. However, as underscored by Malafantis (2011), throughout history, fairy tales have served as vehicles of solace, motivation, and instruction.

Fairy tales provide a unique gateway to acquainting ourselves with foreign lands and cultures, thanks to the frequent inclusion of diverse cultural elements within them. In today's world, shaped by modern perceptions and technological advancements, there exists not only a demand for an enjoyable literary genre like the fairy tale to facilitate cross-cultural comprehension but also a recognition of its role within the realm of education. Young readers absorb valuable experiences

and develop aspirations for a better life. They begin to challenge stereotypes while simultaneously embracing diversity. Most importantly, they come to realize that our world has always been and continues to be a rich tapestry where every culture contributes its unique imprint (Manna-Brodie, 1992).

Hazel Rochman (1993) contends that fairy tales enable individuals to break free from the notion that a singular culture prevails, fostering an understanding of other cultures devoid of prejudgment. Simultaneously, the celebration of diversity, as exemplified in fairy tales, transforms from an obligation into a fundamental right (Konstantopoulou, 2000). Surprisingly, even those fairy tales with a multicultural perspective, though they may not initially appear to do so, fortify national self-awareness in numerous ways. Through their interactions with other cultures, children learn to appreciate the distinctive traits of both foreign peoples and their own heritage. Encouraging a critical examination of values can further bolster their appreciation of their own culture. Additionally, these tales facilitate the promotion of cultural coexistence through mutual respect and understanding. Ultimately, children gain a deeper understanding of themselves and their place in the world.

THE EDUCATIONAL VALUE OF FAIRY TALES

As previously mentioned, the fairy tale stands as an exceptionally valuable tool within the educational community, despite being underutilized by some educators. Its influence spans a multitude of areas and functions, leaving a profound impact. It notably enhances various cognitive functions, including memory, perception, and imagination, facilitating a smoother transition into the complexities of real life. Furthermore, it serves as a mechanism for addressing internal dilemmas and as a means of stimulating memory and intellect (Bettelheim, 1976).

Moreover, it renders knowledge more enticing and comprehensible. Within the enchanting realm of the fairy tale, creative knowledge finds expression, harnessing all forms of intelligence, in alignment with Gardner's theory. This multifaceted approach empowers children to cultivate their character and develop a wide array of skills.

Self-definition and the ability to identify with characters and settings represent additional benefits of engaging with fairy tales (Bruner, 1986). It's crucial to underscore the role of fairy tales in creating a secure and open framework during the learning process. When conveyed through the captivating charm of a fairy tale within imaginary worlds, knowledge and creative endeavors become more readily embraced. This is particularly true when presented in a playful and interactive manner, fostering smart activities. Simultaneously, through dramatization and children's active participation, their expression and vocabulary are honed, both in their native tongue and in fields that promote diverse viewpoints. Children are also introduced to the world of art in all its forms, nurturing their aesthetic sensibilities. Lastly, fairy tales offer a pathway

to acquire specialized knowledge such as grammar and history, all the while reinforcing both spoken and written language (Dulia, 2010).

Fairy tales imbue students with the ability to perceive symbols, images, and meanings. Frequently, children identify with the heroes of these tales, a significant facet as the central aim of a fairy tale, aside from providing pleasure, is to instill a sense of justice and morality—concepts generally understood by children who ultimately wish for these principles to prevail. In this way, storytelling guides children through a process of moral reasoning (Salmond, 2006).

Therefore, it becomes crucial for fairy tales to be incorporated into the school curriculum, either as an independent subject or as an additional component within existing subjects like Language and History. Innovative approaches, such as inclusion in the Flexible Zone or Environmental Education initiatives, should also be explored to ensure that the educational potential of fairy tales is fully harnessed (Meraklis, 1999).

THE FAIRY TALE AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN SCHOOLS

The fairy tale has long been recognized as a prominent educational and pedagogical tool, enjoying widespread acknowledgment for its multifaceted contributions to children's language development, moral grounding, knowledge transmission, and, not least, as an exceptional source of entertainment. In the words of Swiss scholar Luthi, the fairy tale serves as a mirror reflecting both our existence and our potential (Anagnostopoulos, 1997).

Recent global demographic shifts have underscored the need for educational tools and programs that facilitate cultural convergence. Especially for young students, fairy tales, as an integral part of children's literature, play a pivotal role and enjoy universal acceptance. They excel in fostering respect and cultural awareness, and on a broader scale, in highlighting the shared characteristics of diverse cultures (Norton, 2007). As Sakellariou notes, one of literature's fundamental roles is to promote and cultivate cooperation, sociability, peace among nations, and the belief in the equality of all people (Sakellariou, 2009). Additionally, literature contributes significantly to enriching a child's vocabulary, nurturing psycho-spiritual growth, enhancing socialization, fostering imagination (Beleva, 2018), critical thinking, and cultural literacy (Govaris, 2013).

Fairy tales, in particular, hold a catalytic role in facilitating communication between different cultures, promoting tolerance for differences. Their educational value spans various domains, primarily by serving as a bridge connecting disparate cultures. This is achieved by identifying common elements crucial for human existence, such as material possessions, daily activities, spiritual pursuits, and emotional needs. The recognition of these shared elements and their continual interplay reinforces the idea that humans are not isolated entities but integral components of a diverse and interconnected world (Moussiu, 2001, as cited in Antoniogianni, 2014).

The teaching of literature must form an integral part of an educational process aimed at shaping and embracing cultural identity while respecting diversity (Paparousi, 2005). Intercultural literature, aligning with contemporary needs, explores the concept of otherness and guides child readers towards acceptance of the Other (Tsilimeni, 2003). For Papadatos (2012), intercultural literature encompasses all books that feature heroes from different nationalities and explore the relationships they form, emphasizing intercultural contact and interaction, fostering connections, solidarity, dialogue, cross-cultural communication, and respect for differences. Through literature and related activities like dramatization and role-plays, students engage in a process extending beyond monocultural boundaries, becoming "active receivers" of an intercultural experience characterized by intertwined relationships, mutual understanding, and respect for diversity (Papadatos, 2012).

Fairy tales, particularly folk tales, serve as a means of preserving a people's cultural heritage and a source of knowledge. They serve as a bridge between the present and the past, bridging the gap between contemporary events and history. While fairy tales have evolved over time, taking on new, often independent narratives, they retain elements like characters, events, and motifs, thereby establishing a connection between tradition and modern reality. In essence, they adapt and evolve to fit different contexts, ensuring their continued relevance as educational and entertainment mediums. The language used in fairy tales also plays a significant role in communication. The language should convey a desire for understanding and unity (Sofronieva, 2012). To achieve this, the language must be universal, subtly unifying while simultaneously accommodating differences, thereby respecting cultural diversity (Kaplanoglou, 2009, as cited in Bausinger, 2009).

Hence, it is evident why fairy tales, both in Europe and across the globe, are regarded as a primary educational tool for fostering multicultural awareness. Fairy tales, presented in their unique manner, foster an environment of interaction and co-creation, all the while stimulating the imagination and improving comprehension skills while developing oral language. In essence, they serve as a medium that enhances communication and bridges cultural divides (Griva-Kostelidou, 2012, as cited in Griva and Lazaridou, 2014).

The achievement of fairy tale objectives, primarily knowledge and entertainment, exerts a profound impact on the relationships among students from diverse cultural backgrounds. The elements conveyed through these tales contribute to a more harmonious and creative school environment. Simultaneously, they create conditions for enhancing interpersonal relationships and discovering common ground among students. In other words, fairy tales promote understanding and mutual respect while cultivating interest in the new and different.

COMMUNICATION IN INTERCULTURAL AND CROSS-CULTURAL CONTEXTS

Communication in intercultural and cross-cultural contexts presents numerous challenges, particularly in today's technologically advanced society. These challenges encompass both social issues when dealing with groups and interpersonal challenges when addressing individuals.

Communication within a culture is a two-way process, where individuals actively engage, creating dynamic relationships. This active role makes communication a crucial variable in cultural interactions among different groups. According to Banks (2000), cultural environments encompass verbal and nonverbal communication, which includes behaviors, language, values, and skills taught through education.

In a broader sense, communication involves constructing, understanding, and using symbols and information, both verbally and non-verbally, to shape behavior. It is influenced by emotional factors, moral values, life attitudes, and established goals. Perceptions of others and personal experiences also play vital roles in shaping communication. Therefore, it involves the comparison of behaviors and motivations that influence an individual's intentions (Searle, 1999).

Effective communication requires a sender and a receiver, with successful transmission occurring when the receiver interprets messages accurately. Vocal elements such as tone, intensity, fluctuations, and speech speed are essential components that can enhance communicative intentionality (Papadakis - Michaelidis, 1996).

Communication is a complex interplay of society, culture, and personality, all crucial elements for intercultural communication (Bolten, 1993). Multiple fields, including anthropology, sociology, psychology, politics, education, technology, and linguistics, must address the challenges of intercultural communication (Nicolaou, 2005).

Cross-cultural issues often create tensions, and effective communication can mitigate these consequences. Cultural education can facilitate the equal interaction of different cultures, remove obstacles, and foster cultural enrichment through mutual exchange (Hohmann, 1989). However, communication does not always yield the desired results, as successful communication hinges on the accurate and understandable use of language. Many organizations and states, such as the European Union through programs like Socrates - Comenius, prioritize the continuous education of mobile groups, especially children, to combat discrimination and xenophobia (Socrates Program, 1997-2000).

Schools play a pivotal role in addressing communication challenges arising from the coexistence of culturally diverse groups. Educational institutions must offer equal learning opportunities and create conditions that promote inclusivity, regardless of students' backgrounds (Engels-Kritidis, 2022; Kapetanidou, 1996). However, various obstacles, including existing barriers within host communities

and incomplete teacher training, can complicate these efforts. Attempting to eliminate differences can sometimes lead to unintended consequences, and inherent aggression among children can exacerbate conflicts (Tsiakalos, 1982).

CONCLUSIONS

The fairy tale serves as an accessible tool for children to engage with and understand other cultures within the framework of the intercultural approach. The primary objective of the intercultural approach is to foster equal opportunities in education and society, achieved through organized efforts to combat stereotypes, prejudices, racism, and discrimination.

Utilizing fairy tales in the educational process offers multiple benefits to students of all ages. Through storytelling, analysis, and retelling, students can learn, practice, and enhance various skills. Importantly, these activities occur in a playful and enjoyable environment, creating a positive educational experience for children.

REFERENCES

- Anagnostopoulos, B. D. (1997). Art and technique of the fairy tale. Kastaniōtīs.
- Banks, J. A. (Ed.). (2012). Encyclopedia of diversity in education. Sage Publications.
- Bausinger, H. (2009). Popular culture in the world of technology. M. Kaplanoglou and A. Kontogiorgis, Patakis, Athens.
- Beleva, C. (2018). Language and Imagination in Early Childhood. In B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostub, & R. Osad'yan (Eds.), Specific Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia, 425-433. Sofia: "St. Kliment Ohridski" University Press.
- Beleva, C. (2021). Proektsii na нравственото въображение върху полето на orbazovaniето. Eticheski izsledvaniya, 6, 104-111. ISSN (online):2534-8434 [Белева, X. (2021). Проекции на нравственото въображение върху полето на образованието, Етически изследвания, issue:6, pp. 104-111], ISSN (online):2534-8434
- Bettelheim, B. (2010). The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales. Vintage.
- Bolten, J. (1993). Life-World games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. European journal of education, 28(3), 339-348.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Damanakis, M. (1997). The education of returnees and foreign students in Greece. Intercultural Approach, Athens: Guttenberg.
- Dulia, A. (2010). Teaching through fairy tales: Possibilities-Limits-Perspectives. Proceedings of the Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education (ELL. IEP EK.), 5, 7-9.
- Engels-Kritidis, R. (2022). Detskiyat uchitel v lichnostnoznachimoto pedagogichesko

- vzaimodeistvie. In R.Engels-Kritidis (Ed.), 140 godini preduchilishtno obrazovanie v Bulgaria: posticheniya i horizonti. Yubileen sbornik po sluchai 14-godishninata ot otrkivaneto na pyrvata detska gradina v Bulgaria, 114 – 123. Sofia: “St. Kliment Ohridski” University Press [Ензелс-Крумугус, Р. (2022). Демският учител в личностнозначимото педагогическо взаимодействие. В Р. Ензелс-Крумугус (ред.), 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти. Юбилеен сборник по случай 14-годишнината от откриването на първата детска градина в България, 114-123. София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”]
- Govaris, X. (2013). Teaching and learning in the Intercultural school. Athens: Gutenberg.
- Griva, E., & Semoglou, K. (2013). Foreign language and play: Motor activities of creative expression in primary education. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Hohmann, M., Reich, H. H., & Luchtenberg, S. (1989). Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Waxmann.
- Kapetanidou, M. (1996), Text comprehension and production: theoretical and practical approaches, Alexandroupoli.
- Konstantopoulou, X. (2000). Introduction: Reference to the concept and aspects of modern blockades. In X. Konstantopoulou, D. Germanos, L. Maratou, & T. Oikonomou We and the Others–Reference to Trends and Symbols. Athens: Typhothito–D ardanos.
- Lazaridou, I. & Griva, E. (2014). I play, communicate and know the world through the fairy tale: a project of creative expression and multicultural awakening in kindergarten. 5th Panhellenic Conference, Drama Education Science Society, Creativity in Education, 28-29/11/14. Drama
- Malafantis, K. (2011). The fairy tale in education: Psychopedagogical dimension and utilization. Athens: Interaction.
- Manna, A. L., & Brodie, C. S. (1992). Many Faces, Many Voices: Multicultural Literary Experiences for Youth. The Virginia Hamilton Conference (Kent, Ohio). Highsmith Press, W5527 Highway 106, PO Box 800, Fort Atkinson, WI 53538-0800.
- Meraklis, M. G. (1999). The folk tale. Texts of fairy tales. Athens: Hellenic Letters publications, Critical Interdisciplinary Library.
- Norton, D. (2007). Through the eyes of a child. Introduction to children's literature. F. Kaptiki-S. Kazantzi, Trans.). M. Souliotis (Ed.). Thessaloniki: Epikentro. (The original work was published in 2003).
- Papadatos, G. (2012). Children's book and love of reading. TEXTS on research, theory, criticism and teaching of Children's and Adolescent Literature.
- Paparousi, M. (2005). The Structure of Literary Narrative: Thoughts on a Didactic Use. TEXTS on research, theory, criticism and teaching of Children's and Adolescent Literature.
- Rochman, H. (1993). Against borders: Promoting books for a multicultural world. (No Title).
- Salmond, E. (2006). The Pedagogical Importance and Utilization of the Folktale for the Child with Special Educational and Social Needs and Capabilities. 1st Educational

- Conference: Popular Culture and Education. 29/9-1/10, 2006. Volos.
- Searle, J. (1999). *Mind. Brain and Science*, University Press of Crete, 2nd edition, Heraklion.
- Sofroniewa, E. (2015). Measuring Empathy and Teachers' Readiness to Adopt Innovations in Second Language Learning. In S. Mourão & M. Lourenço (Eds.), *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theory and Practice*, 189-203, Routledge, London
- Sofroniewa, E. (2012). Empathy and Magic Teachers. In J. Zacharová & L. Sokolová (Eds.), *Developing Children's Foreign Language Skills at School and in a Family Environment. Let's become a bilingual family! Let's become a multilingual society!*, 95 – 105, Bratislava: Havava, s.r.o.
- Tsiakalos, G., & Tsiakalos, S. (1982). *Ausländische Kinder im Kindergarten: ihre Umwelt, ihre Probleme, pädagogische Hilfen*. Herder.

За автора:

Апостолос Атанасиос Георгиу
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата
ORCID: 0009-0003-6402-5039
E-mail: georgiou19945@hotmail.com

About the Author:

Apostolos Athanasios Georgiou
Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
ORCID: 0009-0003-6402-5039
E-mail: georgiou19945@hotmail.com

ФОРМИРАНЕ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА 6-7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА В КОНСТРУКТИВНАТА ИГРА

Боян Иванчев

Резюме: В статията се определя понятието „конструктивно-техническа компетентност“ и се представят показателите на диагностична процедура за оценяване на нейните параметри сред 6-7-годишни деца. Изведени са основни характеристики на конструктивната игра, които дават основание тя да се приеме за основна среда за формиране и развитие на конструктивно-техническата компетентност в предучилищна възраст. Представя се структурата на експериментален модел за развитие на конструктивно-техническата компетентност в четвърта възрастова група.

Ключови думи: конструктивно-техническа компетентност, конструктивна игра, диагностика, експериментален модел, предучилищна възраст, детска градина

CONSTRUCTIVE AND TECHNICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN 6-7-YEAR-OLD CHILDREN IN CONSTRUCTIVE PLAY

Boyan Ivanchev

Abstract: The article defines the concept of “constructive-technical competence” and outlines the indicators of the diagnostic procedure for assessing its parameters among 6-7-year-old children. The main characteristics of constructive play, which justify its acceptance as the basic environment for the formation and development of constructive-technical competence in preschool age, are highlighted. The structure of an experimental model for the development of constructive-technical competence in the kindergarten is presented.

Keywords: constructive-technical competence, constructive play, diagnostics, experimental model, preschool age, kindergarten

Формирането на конструктивно-техническа компетентност в предучилищна възраст изисква прилагане от учителя на богатство от методи на педагогическо взаимодействие в тяхната динамика. Манипулирането с предмети и обекти (чрез предметно-оперативни методи) води до изпробване на личен опит в ситуации, които са съобразени с детската насоченост (практико изпробващи методи). Следва преобразуване на значимата информация чрез познавателни стратегии (информационно-познавателни методи) и се достига до изразяването на този опит в играта (игрово преобразуващи методи). Гъвкавото педагогическо взаимодействие, от една страна, дава възможност на децата за прилагане на собствени стратегии, без да се придържат към схема, а от друга страна, осигурява индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие (Гюров, 2006).

Конструктивно-техническата компетентност е динамична система от представи, умения и отношения, която детето от предучилищна възраст прилага за ефективно разрешаване на познавателни проблеми в практико-приложен план. Тя се изразява в манипулиране и опериране с предмети и обекти, практически и познавателни умения за работа по проекти и с различни схеми и изображения, планиране и реализиране на идеи, както и тяхното представяне в екипен план. Познаването на правилата за безопасност е иманентна част от конструктивно-техническата компетентност. От значение в подготвителна група е универсалността на конструктивно-техническия опит на децата, т.е. възможностите им да използват ефективни стратегии при разрешаване на проблеми в сходни ситуации. Увереността в собствените възможности е предпоставка за нейното формиране, което, наред с вътрешната мотивация като друга предпоставка, прави играта ценна среда за развитие на конструктивно-техническа компетентност в предучилищна възраст. В играта децата самостоятелно комбинират различни материали по собствен замисъл или чрез договаряне със съизграчи, което води до творческо преобразуване на модели и схеми. Инициативността и предприемчивостта, както и дигиталната компетентност, се приемат за част от конструктивно-техническата компетентност (Наредба № 5, 2016).

Реализирането на преходи между обучаващите, практическите и игрово-познавателните ситуации чрез многообразието от методи осигуряват формиране на знания, умения и отношение в тяхното единство. Тези основни форми за организация на педагогическото взаимодействие преминават в допълнителни форми, което осигурява надграждане, задълбочаване, разширяване и усъвършенстване на знанията и уменията на децата, заедно с формиране на положителни нагласи към конструктивната дейност, изразени в поведението на децата (отношение).

Като се има предвид значението на играта в предучилищна възраст, конструктивната игра би могла да се определи като основна среда за развитие на конструктивно-техническата компетентност в предучилищна възраст. Нейните основни характеристики са (Park, Han, 2007):

- манипулиране с материали за създаване на предмети и обекти: пясък, художествени материали (бои, големи тебешери, глина, хартия), вода, дърводелски дейности, пръчки и камъни и разнообразие от различни по размер и вид блокове;
- организирана целенасочена игра, в която децата използват игрови материали, за да пресъздават свои идеи;
- наличие на отворен край – проучване и постепенно развиващ се функционален характер, като играта еволюира до въображаеми трансформации;
- в процеса на игра децата могат да превключват между конструктивна игра и игра-драматизация или сюжетно-ролева игра;
- включва изследване и откриване, тактилна стимулация, решаване на проблеми, социално взаимодействие, ангажираност и концентрация, внимание към процеса и резултатите. Децата представят своите идеи, знания и интереси в мултимодален транспорт, сгради, планове и скулптури;
- чрез конструктивна игра децата могат да се научат да четат, да пишат, да се изразяват правилно и да изслушват. Чрез нея те се ориентират и вникват в практическото приложение на научни концепции;
- конструктивната игра често включва сътрудничество в съвместно обучение, което помага на децата да се развиват в емоционален и социален план.

Показателите за диагностика на проявите на децата в конструктивната игра са разработени на основата на критериите за качество на конструктивната игра, изведени от Дж. Парк (Park, 2019).

1. Време: продължителност на участие на детето в конструктивна игра

2. Разнообразие

2.1. Брой на конструкциите, които детето създава в играта

2.2. Видове конструкции, които детето създава в играта

3. Организация: връзка между темата на играта и конструкциите

4. Дизайн: степен на изработка и комплексност на конструкцията

5. Въображение

5.1. Генериране на алтернативи на съществуващите предмети и обекти в реалността

5.2. Използване на аксесоари (съществуващи в реалността или измислени – хора, животни, знаци, дървета и предмети)

6. Концентрация: фокус на вниманието в конструктивната игра

7. Сътрудници с другите при конструкция по общ замисъл

Разработеният експериментален модел за развитие на конструктивно-техническата компетентност на децата на 6–7-годишна възраст в условията на педагогическо взаимодействие включва 18 тематични проекта, всеки от които е с продължителност две седмици.

Моделът е обособен в две части. Първата част е фокусирана върху очакваните резултати от ядрата **Конструиране и моделиране** и **Грижи и инициативност** от образователно направление „Конструиране и моделиране“:

- самостоятелно довършва модел по образец, като подбира разнообразни материали и инструменти;
- предлага, представя и обяснява идея или решение при изработване на модел;
- оценява по собствени критерии модели и изделия и ги включва в изрови дейности;
- участва в малък общ проект в детската градина;
- сътрудничи с другите при работа по общ замисъл.

В тази част децата работят с Лего и други произведени конструктивни материали.

Очакваните резултати във втората част са от образователните ядра „Обработване на материали, съединяване и свързване“ и „Грижи и инициативност“:

- подбира и използва хартия и картон в зависимост от свойствата им, когато при изработката на модел или изделие прилага късане, залепване, намокряне, намачкване, оцветяване;
- реже хартия и картон, като използва шаблон;
- прегъва последователно неколккратно хартия и картон;
- съединява елементи, като залепва, преплита и завързва;
- участва в малък общ проект в детската градина;
- сътрудничи с другите при работа по общ замисъл.

В тази част децата работят с хартия и картон, плат, дърво – отпадъчни и природни материали.

Етапите, през които преминават тематичните проекти, са идентични в двете части на модела. Те са разработени според етапите за организиране на продуктивна игра, изведени от Б. Оерс и Д. Дуйкерс (Oers, Duijkers, 2013).

Всяка седмица учителят избира нова тема, превръщаща се в

социокултурна практика, в която децата могат да поемат роли, да използват обвързаните с тях инструменти и да научат за правилата и материалите в контекста на тази игра. Изборът на тема може да има различна основа – събития и празници в групата или специфични детски интереси. В преобразуването и разработването на дейностите, свързани с темата, децата участват възможно най-много: те помагат при организацията на средата (например офиса на туристическата агенция), включват се в избора на значими материали, в поставянето на конкретни цели, в дефинирането на подходящи правила, в измислянето на сюжета, който да се разиграе, и т.н.

Учителят поема множество роли: на асистент (когато децата поискат помощ), на наблюдател (задава въпроси и фокусира вниманието им по естествен начин), на съизграч. В играта учителят може да взаимодейства с всички деца, с малка група от деца или с отделни деца.

Етапи за реализиране на тематичен проект:

– Първи етап. Ориентиране – първа ситуация; първа седмича

Учителят изследва ситуацията и свързаните с нея дейности заедно с децата и фокусира вниманието им върху конкретни аспекти или действия. Например в ролевата игра „В лекарския кабинет“ учителят изследва личния опит на децата, докато те се фокусират върху детайлите: „Какво се случва там?, Какви предмети и инструменти са необходими?, Кои роли са включени?“ и т.н. Чрез тази ориентация децата се включват в подготовката на сценария на играта.

Допълнителни изисквания в този етап:

- използват се нагледни материали, за да се актуализира детският опит (презентации, изображения, свързани с темата на играта);
- четат се приказки или истории, свързани с темата на играта;
- избират се материалите, които децата ще направят, дават се инструкции за начина, по който ще се изработят;
- изготвят се материалите.

– Втори етап. Структуриране и задълбочаване – втора ситуация; първа седмича

Предоставянето на тема и пространство не е достатъчно за въвеждане на конструктивната игра. Децата се нуждаят от отворени структури, за да се включат в ролеви дейности. Учителят разработва сценария с децата, като се позовава на обща история или като започва сцената с конкретно действие, например влиза в сцената като загрижен родител с болно дете, което е със счупен крак. Като цяло учителят се опитва да създаде сцената с децата, като им представи проблем и обсъди какво трябва да се направи, какви материали са необходими. Такива въпроси дават повече подробности, структура и дълбочина на играта.

Допълнителни изисквания в този етап:

- разработените материали се включват в сюжетно-ролева игра.
- Трети етап. Разширяване – трета ситуация; втора седмица**

Този етап има за цел да свърже сюжетно-ролевата игра с други дейности и умения на децата. В играта на лекар децата се насърчават да мислят за чакалнята и как да я украсят, например с листовки, реклами или информационни плакати и предупреждения. Тази дейност въвлеча децата в писане и рисуване на специфични текстове. В играта „Туристическа агенция“ децата могат да се включат в събирането или изработването на листовки за различни (екзотични) страни, но също и в изготвянето на справка с атласи, изчисляване на цени на пътувания и т.н. Успешното разширяване на детската дейност винаги се усеща като принос към конструктивната игра.

Допълнителни изисквания в този етап:

- изработват се допълнителни материали по същата тема;
- отново се дава възможност на децата да играят с разработените през първия етап материали заедно с разработените през този етап.

– Четвърти етап. Принос – втора седмица

Важни иновации в детската игра могат да бъдат постигнати чрез въвеждане на нови материали, които отговарят на специфични потребности на децата. В играта „В лекарския кабинет“ например лекарката и нейният асистент искат да измерят височината на всички деца в групата. Те записват всички цифри на хартия и след това учителят демонстрира начин за графично представяне на резултатите чрез линии с различна дължина – включването на схематизиране в детската игра е значим принос с положителни ефекти върху развитието на конструктивно-техническата компетентност.

- графично и схематично представяне на направените от децата модели или ако не е възможно – на някакъв аспект, който е по темата;
- работа по познавателната книжка.

РЕФЛЕКСИЯ – ПО ВРЕМЕ И СЛЕД ВСЯКА СИТУАЦИЯ

По време на играта учителят непрекъснато въвлеча децата в кратки моменти на рефлексия: „Можете ли да го направите по друг начин? Какво означава това? Сигурни ли сте?“. Тези въпроси стимулират децата да мислят за своите действия и да ги аргументират, включително водят до възникване на нови въпроси. Подобни рефлексии имат важни функции за оценката на дейността, но също и за започването на нови активности, които могат да доведат до допълнителни разширяващи и задълбочаващи представите на децата дейности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеният в статията експериментален модел предстои да бъде реализиран в практиката на предучилищните образователни институции под формата на формиращ експеримент, който е част от дисертация на тема „Педагогически технологии на изгрово взаимодействие за развитие на конструктивно-техническата компетентност на децата на 6–7-годишна възраст“. Основната хипотеза на дисертационния труд е свързана с положителното влияние на модела върху съдържателните параметри на конструктивно-техническата компетентност на децата.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Гюров, Д. (2006). Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система детска градина–училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- НАРЕДБА №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г., <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136850647>
- Oers, B., Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45: 4, 511–534.
- Park, J. (2019). The Qualities Criteria of Constructive Play and the Teacher's Role. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. January 2019, Vol. 18, issue 1, 126–132.
- Park, J., Han, S. (2017). Exploring the pretending elements in block play. *International Journal of Early Childhood Education*, 23(2), 2017, 23–38.

За автора:

Боян Иванчев, Софийски университет “Св. Климент Охридски”, Факултет по науки за образованието и изкуствата
ORCID: 0009-0006-5755-3652
E-mail: bojanivancev@mail.bg ivamchev@uni-sofia.bg

About the Author:

Boyan Ivancev PhD student, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts
ORCID: 0009-0006-5755-3652
E-mail: bojanivancev@mail.bg ivamchev@uni-sofia.bg

ENHANCING TEACHER COMPETENCE IN MULTICULTURAL CLASSROOMS

Konstantina - Panagiota Loukopoulou

Abstract: This article explores the pivotal role of intercultural competence and readiness in teachers operating within multicultural school contexts. It delves into how a teacher's personal history, including their family background, educational journey, and encounters with diverse cultures, significantly influences their ability to effectively engage with and teach students from a variety of cultural backgrounds. Highlighting the importance of comprehensive teacher education programs, the discussion emphasizes the need for curricula that not only impart knowledge of diverse cultures but also foster the essential skills and attitudes for promoting intercultural understanding, empathy, and respect in the classroom. The article argues that fostering such competencies is crucial for creating inclusive educational environments that recognize and value cultural diversity, thereby enhancing the learning experience for all students and preparing them for a globally interconnected world.

Keywords: Intercultural Competence, Multicultural Education, Teacher Readiness

ПОВИШАВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТТА НА УЧИТЕЛИТЕ В МУЛТИКУЛТУРНИ КЛАСНИ СТАИ

Константина - Панайота Луконул

Резюме: Статията разглежда ключовата роля на межкултурната компетентност и готовност при учителите, работещи в мултикултурна училищна среда. Тя се впуска в подробности за това как личната история на учителя, включително семейното му минало, образователният му път и срещите му с различни култури, оказва значително влияние върху способността му да общува ефективно и да преподава на ученици от различни културни среди. Подчертавайки важността на всеобхватните програми за обучение на учители, дискусията акцентира върху необходимостта от учебни програми, които не само предават знания за различни култури, но и развиват основните умения и нагласи за насърчаване на межкултурното разбирателство, емпатията и

уважението в класната стая. Насърчаването на такива компетенции е от решаващо значение за създаването на приобщаваща образователна среда, в която се признава и цени културното многообразие, като по този начин се подобрява учебният опит на всички ученици и те се подготвят за един глобално взаимосвързан свят.

Ключови думи: межкултурна компетентност, мултикултурно образование, подготовка на учителите

INTRODUCTION

The role of a teacher extends beyond the simple transmission of knowledge; it embodies a dynamic and evolving responsibility shaped by societal expectations, legal frameworks, and the diverse needs of students. Traditionally, a teacher's function has been defined by structured behaviors and prescribed duties within educational institutions. However, as societies become increasingly multicultural, the expectations placed upon educators have expanded significantly, requiring them to adopt new pedagogical approaches and cultural competencies to effectively engage with diverse student populations. (Konstantinou, 2015).

In today's globalized world, classrooms are microcosms of cultural diversity, reflecting the complexities of contemporary societies. Teachers are no longer just conveyors of subject matter; they are facilitators of inclusive learning environments that nurture intercultural understanding, empathy, and respect. This shift demands that educators possess not only a deep knowledge of their subject areas but also the skills and attitudes necessary to accommodate and celebrate cultural differences (Fykaris, 2014). An effective educator in a multicultural setting is one who acknowledges and integrates the varied cultural, national, and religious backgrounds of students into their teaching practices. By fostering an environment of inclusivity, educators can mitigate academic disparities, prevent social marginalization, and encourage all students to reach their full potential. This requires a proactive approach—one that challenges biases, promotes equity, and instills democratic values within the classroom. To meet the demands of increasingly diverse educational landscapes, teachers must develop intercultural competence and readiness (Konstantinou, 2015). This entails a commitment to continuous self-reflection, professional development, and innovative teaching methodologies that respond to the unique needs of all learners. Interculturally competent educators do not merely adapt to diversity; they leverage it as a strength, creating enriching educational experiences that prepare students for active participation in an interconnected world.

Adapting to the unique challenges of diverse educational landscapes, teachers are now tasked with meeting contemporary sociocultural and educational demands. This shift necessitates interculturally competent educators who can adeptly

navigate the complexities of varied student populations (Hagan & McGlynn, 2004). Their pivotal goal is to foster inclusive educational experiences, ensuring every student, irrespective of their background, is integrated into the educational and societal framework, thereby enhancing their learning outcomes. The educator's attitudes, beliefs, and methodologies are critical in this endeavor (Banks, 2014).

An effective educator in a multicultural setting is one who addresses the individual needs of all students, thereby circumventing academic failure and social marginalization. Such educators must acknowledge and incorporate the diverse cultural, national, and religious backgrounds of their students into their teaching methodologies, leveraging these unique attributes to enrich the learning experience. They are expected to set high standards for all students, encouraging them to realize their full potential, while also being mindful of the diverse needs and perspectives that students bring to the classroom. This includes proactively addressing and preventing discriminatory practices and fostering a school environment characterized by mutual respect and effective communication. The teacher's role extends to critically assessing the curriculum and fostering an educational atmosphere that transcends the limitations imposed by conventional educational frameworks, thus preparing students for a multicultural world. This involves a commitment to reflective practice, innovative pedagogy, and ongoing professional growth, ensuring that teaching methods are continually refined and responsive to the diverse needs of the student body (Debbağ & Fidan, 2020; Kesidou, 2008). Effective educators are also aware of the potential for bias in disciplinary practices and strive to cultivate a learning environment where students are encouraged to engage with diverse forms of knowledge and communication (Thompson, 2013).

To realize these objectives, it's crucial for educators to challenge their own biases and foster democratic values and a positive outlook towards diversity. Engaging in self-reflection to enhance one's value system is deemed essential for ensuring that all students have access to equal educational opportunities (Sharma, 2005).

Moreover, a teacher's effectiveness in a culturally diverse classroom hinges not just on their intercultural attitudes and perceptions but also on their mastery of relevant theoretical knowledge and their proficiency in applying this knowledge practically. Effective teaching in ethnically and culturally mixed classrooms requires educators to possess both intercultural competence and readiness, which are indispensable for fulfilling the aims of intercultural education (Papachristos, 2010).

INTERCULTURAL COMPETENCE AND READINESS OF EDUCATORS

Educating within the diverse context of a multicultural school necessitates teachers having a substantial command over methods and practices for addressing diversity effectively. This requires them to embrace an inclusive and adaptable

approach to education, catering to the varied needs of every student in the classroom (Coelho, 2007). Yet, for educators to effectively meet these diverse needs, it's essential they develop both intercultural competence and readiness (Miliou, 2013).

There exists a broad theoretical and conceptual framework surrounding these notions, often leading to confusion due to the perceived overlap or conflation of the two terms. This ambiguity largely stems from the cultural specificity of these concepts, which are shaped by the educational objectives and the intercultural education frameworks unique to each country (Barros, 2008).

In both Greek and global academic discourse, the term "adequacy" is broadly interpreted, thereby broadening its definition and sometimes merging it with other distinct concepts, which can lead to misunderstandings or a distorted view of reality. "Adequacy" can imply two main things: one being the quantitative sufficiency of resources, like food, and the other being the sufficiency related to an individual's capabilities, where qualitative attributes are also considered, such as knowledge proficiency. Within the educational sphere, this term is associated with teachers' pedagogical competence, as defined by the Ministry of Education. It pertains to the essential skills and knowledge educators must possess for effective teaching, validated through a formal certification that endorses their qualification to teach a specific subject legally in the educational system (Georgoyiannis, 2009).

In the educational discourse, "intercultural competence" or "intercultural skill," was first introduced in American academic discussions during the 1960s (Kesidou & Papadopoulou, 2008). This term has since been intertwined with a variety of related but distinct concepts such as cultural sensitivity, culturally sensitive teaching, culturally relevant pedagogy, intercultural adaptation, intercultural sensitivity, cultural intelligence, cultural communication, and intercultural awareness. These variations often reflect the diverse terminologies and emphases placed on the concept in different national contexts (Romijn, Slot & Leseman, 2021). Intercultural competence in educators signifies their formal education and training in intercultural matters, encompassing theoretical, scientific, and practical aspects of teaching in diverse cultural settings.

Koehn and Rosenau (2002) expanded on this concept, detailing four dimensions of intercultural competence:

- Analytical competence involves understanding and appreciating the beliefs, values, practices, and traditions of diverse groups, aiming for effective intercultural interactions.
- Emotional competence is about embracing and respecting diversity, fostering positive intercultural exchanges, and managing diverse identities.
- Creative competence focuses on collaborative problem-solving that leverages diverse cultural perspectives to find universally acceptable solutions.
- Behavioral competence includes mastering effective intercultural

communication skills, such as understanding and appropriately using languages, recognizing non-verbal intercultural cues, deciphering varied cultural messages, and conducting meaningful dialogues while preventing miscommunications.

An interculturally competent educator is therefore one who can effectively navigate and contribute positively to intercultural educational and social environments. This involves developing a deep socio-cultural understanding, embracing the diversity of students, and leveraging this diversity as a pedagogical tool. Such educators are skilled in crafting educational experiences that build on and extend students' existing knowledge bases, advocating for educational adaptations to meet the evolving needs of students, addressing discriminatory practices proactively, and engaging closely with students and their families to enrich their understanding of diverse cultural backgrounds (Aslanidou & Derri, 2013; Deardorff, 2011).

INTERCULTURAL READINESS OF EDUCATORS

Discussions around intercultural preparedness emphasize several key aspects: integrating intercultural perspectives into educational content, identifying and addressing cognitive biases that foster prejudice and discrimination, employing strategies and pedagogical models to mitigate such biases, and engaging in fair educational practices that enhance the achievements and experiences of success for students from immigrant backgrounds. The importance of a flexible educational structure that supports and validates the involvement of these students in school life is also highlighted. Specifically, a teacher who is ready for intercultural engagement is seen as someone who (Baros, 2008):

- Acknowledges the capacity of individuals to ascribe meanings to cultural symbols and interpret social realities in ways that might diverge from the normative narratives of their original cultural settings.
- Analyzes personal behavioral patterns for their cultural underpinnings, while being open to recognizing both deviations from and alignments with established cultural norms.
- Utilizes the challenges and ambiguities encountered in cross-cultural communication as opportunities for critical reflection on both his own and his students' culturally influenced belief systems.
- Is skilled in dismantling conventional thought, interpretation, and behavioral patterns that conform to cultural stereotypes, and in reevaluating them from the standpoint of cultural alterity.
- Reflects on his potential role in generating conflicts due to his adherence to rigid cultural behaviors.
- Demonstrates adaptability in using the scope offered by educational policies to foster solutions that respect the needs of all involved in the educational context.

- Recognizes the adverse effects of overlooking cultural distinctions and shared histories, while also understanding the limits of self-assessment, thus valuing collaborative professional reflections to navigate complex educational scenarios.

These considerations outline distinct yet interconnected competencies essential for educators in multicultural settings, aiming to create inclusive environments that embrace a diverse student body. Effective teaching in such contexts requires both intercultural competence and readiness, underpinned by intercultural sensitivity – the capacity to perceive, appreciate, and adapt to cultural differences. This implies a genuine interest in other cultures, an acute awareness of cultural distinctions, and a readiness to adjust one's own behaviors in a manner that respects diverse cultural backgrounds (Georgiannis, 2009).

Research of Stunell (2021) refers that both teachers and teacher educators have concerns about the language and cultural diversity that is becoming more and more prevalent in European schools. This specific study was conducted on students and teachers in schools in France, exploring their readiness to face the challenges of the multicultural classroom. Their perspectives on the linguistic and cultural diversity of their classes, as well as their ability to do more than just "manage" the situation, are examined. The findings imply that the rich opportunities to foster positive attitudes toward inclusion and interculturality provided by the presence of multilingual and multicultural children in primary school classrooms will continue to be disregarded in the absence of significant changes in approach at the levels of teacher education, school administration, and within schools themselves.

Also, Huda & Bakar (2024) aimed to analyze interracial teachers' everyday interactions in the classroom to gain a critical understanding of the strategic approach of culturally responsive and communicative teaching (CRCT). Ten interracial teachers were interviewed in order to gather the empirical data. To get a lot of information from the interviews, a theme approach was used for the analysis. The results demonstrate that efforts to fully understand CRCT are realized through regular interaction in a multicultural school setting, which leads to the internalization of responsive awareness regarding social engagement in global learning, the construction of emotional and social development on cultural awareness, and the embedding of self-awareness of cultural competence in a multicultural classroom.

Besides, in today's globalized world, culturally responsive and communicative teaching serves as a critical approach to ensuring that students from all backgrounds feel valued, understood, and engaged in the learning process. Culturally responsive teaching (CRT) is an educational framework that acknowledges and incorporates students' cultural identities into the teaching and learning process (Markey et al., 2021). Developed as a response to the increasing diversity in education, CRT emphasizes the importance of recognizing students' unique

cultural backgrounds, experiences, and perspectives as valuable assets rather than barriers to learning. This approach goes beyond merely acknowledging diversity; it actively integrates cultural knowledge, traditions, and communication styles into the curriculum and instructional practices. In addition to cultural responsiveness, communicative teaching plays a vital role in fostering integration in multicultural settings (Berlian & Huda, 2022). Effective communication is the foundation of a successful learning environment, especially in classrooms where students may have different linguistic abilities and communication styles. Communicative teaching emphasizes interaction, dialogue, and meaningful exchanges between students and teachers, helping to bridge cultural and linguistic gaps (Lau & Shea, 2024).

At its core, culturally responsive teaching relies on three fundamental principles:

Cultural Awareness – Educators must develop a deep understanding of their own cultural perspectives and biases while also striving to learn about the cultural backgrounds of their students. Self-reflection is essential in dismantling stereotypes and fostering an inclusive mindset.

Student-Centered Pedagogy – Instruction should be designed to reflect students' lived experiences, languages, and values. This may include incorporating diverse literature, examples, and teaching materials that resonate with students' identities.

Inclusive and Equitable Teaching Methods – Teaching strategies should promote active participation and engagement for all students, ensuring that marginalized voices are heard and validated. This may involve differentiated instruction, cooperative learning, and the use of multilingual resources (Berlian & Huda, 2022).

In addition, according to Chahar Mahali & Sevigny (2022), many teachers lack the courage to accommodate cultural diversity and have little cross-cultural awareness when they first walk into the classroom. Teachers must therefore possess culturally responsive teaching self-efficacy (CRTSE) in order to instruct a diverse group of students. The findings of the study on the variables influencing instructors' self-efficacy in instructing diverse students have been conflicting. In the same research Tests of political orientation, CRTSE, cross-cultural experiences, and teacher burnout were completed by 110 preservice teachers from a medium-sized public Canadian university. Lower levels of emotional exhaustion, a major component of burnout syndrome, and more frequent cross-cultural encounters during childhood and adolescence were associated with higher levels of preservice teachers' CRTSE.

INTERCULTURAL DIMENSION IN TEACHER TRAINING

The intercultural aspect of teacher education emphasizes the transformation of an educator's perspective, a process intricately tied to both educational and life experiences accumulated over time. Teacher training encompasses initial and continuous education, focusing on three main areas: cognitive, emotional,

and pedagogical skill development. The cognitive aspect involves acquiring knowledge through formal education. Educators are encouraged to learn about the life circumstances of immigrant communities, comprehend their challenges, and explore effective multicultural management strategies, essentially acclimating to societal cultural diversity.

Emotionally, training programs should enhance awareness of multicultural issues, encourage the embrace of diversity, and foster the rejection of discriminatory beliefs while equipping teachers to handle cultural conflicts. Pedagogically, the training aims to equip teachers with the flexibility and adaptability necessary to acknowledge and respect the varied cultural, linguistic, and social backgrounds of their students. This includes tailoring teaching materials and approaches to suit a multicultural classroom setting (DeJaeghere & Cao, 2009).

Additionally, a scholarly perspective suggests that teacher training for multicultural settings should integrate three foundational elements: a theoretical framework, an understanding of linguistic and cultural diversity, and practical experience (Sharma, 2005).

The literature suggests that initial university education for prospective teachers, focusing on intercultural education, predominantly consists of pedagogical and teacher training courses. However, the development of such programs is often hindered by the evolving nature of Intercultural Pedagogy, a lack of comprehensive educational policies on multiculturalism, and the unclear definition of the competencies required for managing multicultural educational settings (Liakopoulou, 2007).

This foundational education should be supplemented with continuous training, addressing both the intra-school context—emphasizing collaborative learning within the school community—and the inter-school context, involving training provided by external organizations. The effectiveness of these programs may vary based on whether they are delivered in-person or online, their format (blended learning that combines theoretical training with practical application), the training approach (directive or facilitative), and the level of learner autonomy (Papanou, 2014).

Nonetheless, it is emphasized that theoretical knowledge alone is insufficient without practical experience. Teachers need hands-on training to effectively navigate real-world multicultural situations, manage conflicts, and collaborate with peers, thereby achieving genuine intercultural competence and readiness (Leeman & Ledoux, 2003).

Choi & Mao (2021) refers that as classroom diversity grows, educators are expected to be able to effectively instruct pupils in multicultural settings. Globally, professional development in multicultural education (PDME) has been adopted to give educators the tools they need to effectively address the educational demands of a varied student body. The Teaching and Learning International Survey 2018 data from 47 nations is used in this study to demonstrate how PDME supports teachers' growth in self-efficacy in multicultural classrooms. The same study discovered that the positive association between PDME and TSMC

is strengthened by instructor classroom autonomy. This study has implications for teacher learning and development, multicultural education, and school organization, acknowledging that diversity in schools will only grow.

In addition, Koirala (2021) focuses on the methods used by a Nepalese public secondary level science teacher who was specifically chosen to teach science in a culturally diverse classroom. It emphasizes the dynamic, innovative, cooperative, and inclusive nature of science instruction in this science teacher's classroom. Also, the paper describes how multicultural science knowledge can be developed and expanded in the educational setting. In addition to observations of his science teaching activities in the classroom that were recorded in a diary, a 50-minute in-depth interview was conducted and transcribed. The researcher transcribed and coded classroom observation notes and interview transcriptions into English. After analyzing all the data, it was determined that the secondary science teacher's efforts were not culturally relevant since they were impacted by institutional, pedagogical, and environmental issues. In a classroom with a diverse student body, a strong focus on the national scientific curriculum is ruining the teaching methods of the teachers.

INFLUENCES OF TEACHERS' PERSONAL HISTORIES ON THEIR INTERCULTURAL COMPETENCE

The concept of biography in this context refers to the cumulative experiences and influences throughout an individual's life that shape their personality, perspectives, attitudes, and beliefs. Central to these influences are the experiences stemming from one's family background and educational journey, both as a student and a professional. Family plays a crucial role initially, imparting ethno-cultural values and attitudes through upbringing and the transmission of specific cultural values and norms. Literature suggests that a person's cultural background—including values, beliefs, traditions, and social norms—profoundly shapes their attitudes towards diversity. This background is crucial for understanding an individual's responses to cultural differences (Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019). Teachers from diverse ethno-cultural backgrounds tend to exhibit greater intercultural sensitivity and are often more adept at navigating cultural differences in educational settings (Sotiropoulou, 2016). Research by He (2013) highlights that teachers with immigrant experiences or who have studied abroad demonstrate enhanced empathy and effectiveness in teaching diverse student populations.

Moreover, educational experiences are pivotal in developing a teacher's positive attitudes towards diversity and their intercultural competence and preparedness, essential for implementing intercultural education effectively (Papachristos, 2010). Literature supports the notion that teacher education programs fostering exposure to diverse cultures, promoting democratic values, equality, and respect, can empower teachers to recognize and address institutional racism and contribute

to building interculturally enriched learning environments (Sotiropoulou, 2016). Engaging with diverse groups and experiencing multicultural settings, including travel, are highlighted as transformative experiences that cultivate empathy and a positive orientation towards diversity (Beutel & Tangen, 2018).

CONCLUSION

The intercultural competence and readiness of teachers are pivotal for the effective functioning of multicultural school environments. The synthesis of a teacher's personal and professional experiences, including their upbringing, education, and exposure to diverse cultures, fundamentally shapes their ability to engage with and educate students from varied backgrounds. The literature underscores the significance of a teacher's ethno-cultural background and educational experiences in cultivating a nuanced understanding of multiculturalism, empathy towards students' diverse experiences, and the ability to implement intercultural education principles. Teachers who possess a rich background of diverse cultural experiences or who have actively engaged with different cultures through education or personal experiences are often more adept at fostering inclusive, empathetic, and understanding educational environments.

Furthermore, the necessity for targeted educational programs that enhance teachers' intercultural competencies is evident. Such programs should not only focus on imparting knowledge about diverse cultures but also on developing teachers' skills in recognizing and combating institutional biases and promoting equity within the classroom. The development of intercultural competence and readiness involves a continuous process of learning, reflection, and application, enabling teachers to effectively navigate the complexities of multicultural classrooms. Ultimately, equipping teachers with the necessary intercultural skills is not just about improving educational outcomes but also about fostering a school culture that respects, celebrates, and incorporates the richness of diverse cultural backgrounds, thus preparing students to thrive in a globally interconnected world.

REFERENCES

- Aslanidou, M., & Derri, V. (2013). Attitudes, Knowledge and Practices of Classroom and Physical Education Teachers regarding Otherness and Cultural Pedagogy and Teaching. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 11(1), 8-19.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Baros, W., & Michaleli, A. (2008). Intercultural Readiness in educational practice. Action research as an empirical tool and method of teacher self-observation and self-evaluation. In *New Educational Material of the Ministry of Education - Evaluation and Administration of Primary and Secondary Education. Proceedings of the International Conference*, Volume II, Arta, March 14-16, 2008. Patras: 978-960-8206-39-7 (pp. 258-273). Typocenter.

- Berlian, Z., & Huda, M. (2022). Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education sciences*, 12(5), 295.
- Beutel, D., & Tangen, D. (2018). The impact of intercultural experiences on preservice teachers' preparedness to engage with diverse learners. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(3), 168-179.
- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2022). Multicultural classrooms: Culturally responsive teaching self-efficacy among a sample of Canadian preservice teachers. *Education and Urban Society*, 54(8), 946-968.
- Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105, 101711.
- Coelho, E. (2007). *Teaching and learning in multicultural schools*. Tressou, E. & Mitakidou, S. (Ed.). Mitakidou, S. (intro.). Athens: Epicentro.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65.
- Debbag, M., & Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 111-122.
- DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 437-447.
- Fykaris, I. (2014). *Limits and possibilities of modern teaching*. Thessaloniki: Despina Kyriakidis Publications.
- Georgoyiannis, P. (2009). Educational, intercultural competence and preparedness of primary and secondary education teachers. Scientific series: Steps for a change in education, Volume 1, Patras.
- Hagan, M., & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: Promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15(3), 243-252.
- He, Y. (2013). Developing teachers' cultural competence: Application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher development*, 17(1), 55-71.
- Huda, M., & Bakar, A. (2024). Culturally responsive and communicative teaching for multicultural integration: qualitative analysis from public secondary school. *Qualitative Research Journal*, (ahead-of-print).
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), pp. 383-393.
- Kesidou, A., & Papadopoulou, B. (2008). The intercultural dimension in basic teacher education: necessity and applications. *Educational Review*, 45, 37-55.
- Koehn, P. H., & Rosenau, J. N. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International studies perspectives*, 3(2), 105-127.
- Koirala, K. P. (2021). Multicultural classroom teaching in Nepal: perspectives and practices of a secondary level science teacher. *Cultural Studies of Science Education*, 16(4), 1163-1182.

- Konstantinou, X. (2015). *The good school, the competent teacher and the appropriate education as pedagogical theory and practice*. Athens: Gutenberg.
- Lau, W. S., & Shea, M. (2024). Empowering English learners in the classroom through culturally responsive social-emotional teaching practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(7), 2880-2897.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291.
- Markey, K., O'Brien, B., Kouta, C., Okantey, C., & O'Donnell, C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 258-262.
- Miliou, O. (2013). The awareness of teachers towards cultural otherness: theoretical and empirical approach. *Pedagogical review*, 56.
- Papachristos, K. (2010). Continuing intercultural education: the pedagogical and didactic readiness of the teacher in the modern Greek school (Doctoral dissertation, National and Kapodistrian University of Athens (EKPA). Department of Elementary Education Pedagogy).
- Papanaum, Z. (2014). *Supporting the professional development of teachers: principles and practices of in-service training*. In Papanaoum, Z. & Liakopoulou, M. (eds.) *Supporting the professional development of teachers*, 13-20.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5).
- Sotiropoulou, P. (2016). Examining the factors influencing pre-service teachers' multicultural competence in Greece: Towards the construction of an explanatory model.
- Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European journal of teacher education*, 44(2), 217-233.
- Thompson, F. T. (2013). Multicultural dispositions: A viable tool for teacher training. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(3), 72.

За автора:

Константия-Панайота Лукопулу, докторант в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата

ORCID: 0009-0001-5202-2995

E-mail: konaloukopoulou@hotmail.com

About the Author:

Konstantia Panagiota Loukopoulou, PhD student, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Educational Studies and the Arts

ORCID: 0009-0001-5202-2995

E-mail: konaloukopoulou@hotmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за педагогически и социални изследвания

Книжка № 2, 2024

Година IV, том 8

EDUCATIONAL AND SOCIAL STUDIES

Biannual journal for Educational and Social Studies

Issue No 2, 2024

Volume 8, Year IV

ISSN 2738-8298