

MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART



2022

<http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg>

UNION OF SCIENTISTS IN BULGARIA — BRANCH BLAGOEVGRAD



РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ:

South-West University "Neofit Rilski"- Blagoevgrad, Bulgaria

- ❖ Assoc. Prof. Krasimira Marulevska, PhD
- ❖ Prof. Nikolina Ognenska, PhD
- ❖ Prof. Ilija Giujdenov, PhD
- ❖ Prof. Raia Madgerova, PhD
- ❖ Prof. Vaska Stancheva – Popcostadinova, PhD
- ❖ Prof. Boris Manov, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Emilia Patarchanova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. , Elena Stavrova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Valentin Vasilev, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Atanas Chapkanov, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Viara Kiyrova , PhD
- ❖ Assoc. Prof. Ivanka Georgieva, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Tatiana Dzimbova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Daniela Tuparova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Snejanka Rakova, PhD
- ❖ Professor Assistant Milena Levunlieva, PhD
- ❖ Professor Assistant Magdalena Lobutova, PhD
- ❖ Professor Assistant Radoslava Topalska, PhD

National Research University Higher School of Economics – Moscow, Russia

- ❖ Prof. D.s. Elena Nikolaevna Knyazeva

Cherepovets State University - Cherepovets, Russia

- ❖ Prof. D.s. Nataliia Vitalyevna Ivanova
- ❖ Prof. D.s. Elena Viktorovna Yakovleva

Goce Delcev University – Stip, Republic of North Macedonia

- ❖ Prof. Sonja Petrovska, PhD



University of Niš, Faculty of Arts of Niš, Niš, Serbia

- ❖ Prof. Danijela Ilić, PhD

Korkyt Ata Kyzylorda State University – Kazakhstan

- ❖ Assoc. Prof. Almakul Abdimomynova Shakirbekovna, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Kuralai Djrauova Serikovna, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Timur Ibraevich Kenshinbai, PhD

Aleksander Xhuvani University – Elbasan, Republic of Albania

- ❖ Assoc. Prof. Altin Idrizi, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Lindita Durmishi, PhD

**СЪДЪРЖАНИЕ**

МОТИВАЦИЯ И ИЗБОР НА ПРОФЕСИЯ СОЦИАЛЕН РАБОТНИК <i>ВЕСЕЛА ИВАНОВА</i>	5
CRITICAL THINKING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH DIGITAL GAMES AMONG STUDENTS <i>FARID A. HAMDAN, EMILIA PATARCHANOVA</i>	17
LONG-TERM ENVIRONMENTAL AWARENESS AND ATTITUDES AMONG ISRAELI JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS <i>FARID A. HAMDAN, EMILIA PATARCHANOVA</i>	33
FORMATION OF PERSONAL REFLECTION IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE <i>YOANNA VLADIMIROVA BARYAKOVA-KONDEVA</i>	47
ФОТОВИЙС - КАЧЕСТВЕН МЕТОД ЗА ИЗСЛЕДВАНИЯ В ОБЩНОСТТА <i>СИЛВИЯ МИТЕВА</i>	54
САМООПРЕДЕЛЯНЕТО В СОЦИАЛНАТА РАБОТА С ЛИЦА С ПСИХИЧНИ РАЗСТРОЙСТВА <i>МАРИЯ СТОЙКОВА</i>	58
THE IMPACT OF EXTRACURRICULAR AND AFTER-SCHOOL ACTIVITIES ON THE LEARNING AND UPBRINGING OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENT <i>VALENTINA DRUNCHILOVA</i>	64
ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК ЧРЕЗ ПРИЛАГАНЕ НА ИНТЕНЗИВНИ МЕТОДИ (МНЕНИЕ НА УЧИТЕЛИ, ПРЕПОДАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В 1-4 КЛАС) <i>МАРИЯ МЛАДЕНОВА</i>	68



Мотивация и Избор на Професия Социален Работник

Весела Иванова

докторант в докторска програма „Организация и управление на социалните дейности“, катедра „Медико-социални науки“

РЕЗЮМЕ

Статията е част от дисертационен труд „Крос-културно проучване на обучението по социална работа в България и Румъния“. Основната цел е да представи влиянието на социодемографски показатели върху мотивацията за избор на специалност, като и предпочитани области за кариерна реализация сред 239 студенти от 9 университета в България. Мотивацията за избор на ПН 3.4. при голяма част от студентите е свързана с желанието да се реализират като специалисти в помощ на другите и до известна степен като възможност за професионална реализация в чужбина.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: социална работа, мотивация, кариерна реализация

ABSTRACT

The article is a part of the PhD thesis "Cross-cultural comparison of social work education in Bulgaria and Romania". The objective of the study, which is conducted among 239 students from 9 universities in Bulgaria, is to research the influence of socio-demographic variables on the motivation for choosing a major in Social Work, as well as to point students' preferred career fields. The motivation for choosing a degree in the professional field of Social Work for a large number of students is associated with their desire to pursue a career as professionals helping people in need and to some extent as an opportunity for professional development abroad.

KEYWORDS: social work, motivation, career development

Въведение

Още през 50-те години на XX в. въпросът за избор на професия е вълнувал редица изследователи, като общоприетият метод е бил да се съпоставят качествата на индивида с факторите на работата.

Според Holland (1959) в момента на избора на професия човек има набор от адаптивни ориентации или характерен "стил на живот", който той съотнася към шест основни направления професионална среда. Той прави заключението, че способността на индивида да се впише в най-подходящата професионална среда се основава на неговата степен/ ниво на интелигентност и самооценка. Докато Holland поставя професиите в определени класификации, Bordin, Nachmann и Segal (1963) смятат, че е по-смислено да се установят редица ключови личностни измерения, които да образуват матрица /диаграма, в която да се поставят професиите. Личностните измерения, изложени под формата на диаграма, се проследяват до ранните физиологични функции, които могат да обяснят всички видове удовлетвореност, които предлага работата.

Мотивация за избора на професия в областта на социалната работа

През 1932 г. Niebuhr описва "средностатистическия социален работник като човек, у който традиционната религия вече не буди интерес, смутен от моралното мракобесие, в което е облечено традиционната религия, или объркан от интелектуалните проблеми, пред които е изправен религиозният мироглед в нашата съвременна научна култура; но този човек вероятно избира тази професия именно защото тази професия за него е най-логичното средство да изрази мисията си към човечеството“ (Niebuhr, 1932: 47).



Общото описание Niebuhr поставя основа за много изследвания, фокусирани върху на характеристиките и чертите на социалния работник, мотивацията за избор на точно тази професия и удовлетвореността от нея. Едно от първите проучвания на факторите, които влияят при избор социалната работа като професия е публикувано от Kadushin (Kadushin, 1958). Резултатите от изследването на Kadushin, проведено сред 1200 студенти от специалност социална работа, сочат, че изборът на професия се асоциира с различни причини, които според същия автор са: желание за работа с хора - 50 %; сигурност на работното място - 21 %; 3) желание да се работи за подобряване на социалните и икономическите условия - 15 %; 4) интерес към по-добро разбиране на поведението, нагласите и взаимоотношенията между хората - 12 %; и убеденост, че личната им квалификация е най-подходяща за социална работа - 8 %. (Encyclopedia of Social Work, 1965). Според Kadushin разликите в произхода и средата изискват диференциран подход, подчертавайки, че: акцентът върху вътрешната удовлетвореност е необходим, за да се привлекат студенти от семейства от средната работническа класа, докато за привличане на студенти от малцинствени групи, акцентът трябва да е върху естеството на професията, т. нар. административна или „професия на бялата якичка“ (Kadushin, 1958). Kadushin смята също, че в началото на своето обучение по социална работа студентите трябва да са водени не само от желание, но и възможност за придобиване на необходимото образование, защото „каквито и фактори да пречат на обучението му в университет, те ще пречат и на реализацията в професията. И не на последно място, жените са по-склонни да се насочат към социалната работа в сравнение с мъжете, защото реакциите, които се асоциират с дейността на добрия социален работни, се считат за женски - ... нежни, деликатни, топли, приемащи, неагресивни действия. (Kadushin, 1958).

По отношение на това кога се прави изборът на професия в областта на социалната работа, Kadushin (1958) предполага, че той идва сравнително късно, като се основава на предпоставката, че социалната работа не изисква определена подготовка от гимназиите и различните средни училища. По отношение на удовлетвореността от обучението и професията, той смята, че социалната работа е по-вероятно да се хареса на представители от по-зряла група. Други важни изводи, които прави Kadushin са, че 1) завършилите училища за социална работа е по-вероятно да развият "професионално дълголетие", отколкото незавършилите; 2) придобиването на образование и последваща работа в областта на социалната работа не "имунизира" жените срещу примамливата роля на съпруга и майка; 3) заплащането е решаващ фактор за задържане на мъжете в социалната работа; и 4) "проблемът с набирането на персонал в социалната сфера" може да не е проблем на набирането на кадри, а по-скоро проблем на задържането. (Samler, 1961, 107). Според Kadushin: „Лицето, което най-вероятно може да бъде привлечено от професионална реализация в областта на социалната работа е: жена с интелигентност над средната, от средната класа, живееща в голям град, чиито професионални ценности и интереси се въртят около желанието да работи с хора, за да им помогне чрез използване на своите вербални умения. (Underhill 1966: 67).

Един от основните изводи, които Kadushin прави на базата на своите изследвания, а именно, че най-важният мотив за започване на обучение в областта на социалната работа е желанието да се помага на други хора, е потвърден от редица съвременни автори (Lauri, M. 2016, Bradley et al., 2012; Campanini & Facchini, 2013; Christie & Kruk, 1998; Csikai & Rozensky, 1997; Duschinsky & Kirk, 2014; Freund et al, 2013.; Furness, 2007; Hackett et al., 2003; Liedgren & Elvhage, 2015.; Stevens et al., 2010 г.; Stoltzfus, 2017.; Toros & Medar, 2015; Wilson & McCrystal, 2007 г.).



Различните автори деноминират този мотив по различен начин, но много от тях го обозначават като алтруистичен мотив (например в Csikai & Rozensky, 1997; Hirsbrunner et al., 2012; Perry, 2003). В по-ранни изследвания алтруистичните мотиви са формулирани като "искам да помагам на други хора" (Hackett et al., 2003) или "възможност да направя нещо различно" (Moriarty & Murray, 2007). В изследването на Osteen (2011) учениците обясняват мотивите си, като се позовават на убеждения, ценности или специални случаи в живота си, които са ги накарали да почувстват, че искат да направят "нещо важно, да направят нещо добро" (пак там стр. 429). Stevens et al. (2010) пишат, че може да се очаква студентите по социална работа да заявяват алтруистични мотиви, тъй като това е в съответствие с общественото мнение за социалните работници като грижовни хора. Liedgren and Elvhage (2015), по подобен начин, смятат, че студентите може да са склонни да отговарят по начин, който възприемат като очакван от тях. Необходими са задълбочени дискусии за това как да се определят алтруистичните мотиви. Идеята за "помагане на другите" се състои от широк набор от дейности, които могат да се разглеждат по различен начин в зависимост от контекста и гледната точка (Smith, 2008).

Друг важен мотив е професионалният стремеж, който се свързва с постигането на професионален статус или квалификация и произтичащите от това стимули (Christie & Kruk, 1998; Csikai & Rozensky, 1997; Duschinsky & Kirk, 2014; Hackett et al., 2003;

Liedgren & Elvhage, 2015; Osteen, 2011). Студентите, за които професионалните мотиви са водещи, най-често определят социалната работа като професия с много възможности за избор на работа (Toros & Medar, 2015), възможност за кариера (Furness, 2007; Stevens et al., 2010; Stoltzfus, 2017) и стабилна работа (Facchini & Giraldo, 2013; Hackett et al., 2003). При изследването на мотивите много студенти подчертават интереса си към въпроси, свързани с различни области на социалната работа (Boehm & Cohen, 2013; Liedgren & Elvhage, 2015), напр. социална политика, права на човека и застъпничество за гражданско-политическите права на другите (Bradley et al., 2012), но не последно място заявяват интерес към развиване на уменията си и разширяване на знанията си в областта на социалната работа (Toros & Medar, 2015).

Проведени са и редица изследвания, в които се дискутира мотивът за личните преживявания, свързани със социални проблеми и минали травматични събития. Проучванията показват, че около 50-60 % от студентите по социална работа съобщават за травми в детството си, като емоционални проблеми, болест или смърт в семейството, злоупотреба, злоупотреба /зависимости с вещества (Wilson & McCrystal, 2007, Pearson, 1973). Някои студенти посочват като мотив за избор на специалност Социална работа предишен опит като потребители и срещи със социални работници, докато други са били вдъхновени от роднини или приятели, които упражняват професията социален работник (Buttny, 1993, Toros & Medar, 2015). Изглежда, че както положителният, така и отрицателният опит може да повлияе на мотивите за започване на обучение по социална работа. В едни случаи – студенти са били третирани лошо от социални работници и искат да предотвратят това да се случи на някой друг, а в други –имат положителни спомени за социални работници от миналото си и чувстват, че те са проправили пътя за техния избор на кариера (Papadaki, 2001, Moriarty и Murray, 2007, Duschinsky и Kirk, 2014).

Резултати от проучване (Black et al., 1993) показват, че студентите по социална работа съобщават за значително по-високи нива на семейни травми в ранния живот в сравнение



със студентите по бизнес. Olson и Royse (2006) подлагат това на дискусия, изразявайки резерви по отношение на твърдението, че по-голямата част от студентите по социална работа са били изложени на травма в детството.

Материал и методи:

Проведено е анкетно проучване сред 239 студенти от професионално направление 3.4. Социални дейности, ОКС „Бакалавър“ от 9 университета в България.

Целта е да се установи влиянието на социодемографски показатели (възраст, пол, курс на обучение, наличие на медицински проблем или преживяно травматично събитие, предишен професионален опит в социална услуга /организация, вид завършено средно училище), върху мотивацията на респондентите за избор на специалност, както и предпочитани области за кариерна реализация.

Резултати и дискусия

Разпределението на респондентите по университети и курс на обучение в ПН.3.4 Социални дейности е показано в таблица 1.

Таблица 1. Студенти, участващи в проучването, разпределени по университети по университети (N=239)

Университет	Брой	Курс на обучение	
Технически университет – Варна	59	Първи	23
		Втори	11
		Трети	13
		Четвърти	12
Великотърновски университет "Св. Св. Кирил и Методий"	66	Първи	11
		Втори	5
		Трети	31
		Четвърти	19
Медицински университет – Плевен	20	Първи	11
		Трети	9
Технически университет - Габрово	27	Втори	7
		Трети	20
Пловдивски университет "Паисий Хилендарски"	17	втори	10
		Трети	7
Русенски университет "Ангел Кънчев"	25	Първи	4
		Втори	6
		Трети	7
		Четвърти	8
Югозападен университет "Неофит Рилски"	13	Втори	4
		Трети	2
		Четвърти	7
Софийски университет "Св. Климент Охридски"	12	Втори	12

Социално-демографски характеристики

Представена е информация относно следните социодемографски характеристики: възраст, пол, етническа принадлежност, степен, курс на обучение, предишен



професионален опит, вид средно училище, друга степен за висше образование, медицинско състояние и травматично преживяване.

Разпределението по възрастов признак показва, че най-голям е броят на студентите на възраст между 20-22 г., а най-малък - над 50 г. По-голямата част от респондентите 211 (88.7%) са жени, а 25 (10.5%) са мъже. Най-голям е броят на студентите от трети курс на обучение (таблица 2).

Таблица 2. Демографски характеристики на респондентите (N=239)

		N	%
Възраст	17-19 г.	17	7.1
	20-22 г.	79	33.1
	23-25 г.	27	11.3
	26-30 г.	27	11.3
	31-39 г.	41	17.2
	40-49 г.	42	17.6
	> 50 г.	6	2.5
	Общо:	239	100.0
Пол	мъж	3	8.8
	жена	215	90.0
	предпочитам да не отговарям	21	1.3
	Общо:	239	100.0
Курс	I курс	49	20.5
	II курс	55	23.0
	III курс	89	37.2
	IV курс	46	19.2
	Общо:	239	100.0

В социалната работа винаги са преобладавали жените (Whitaker et al., 2006), което съвпада с данните от нашето изследване. Сходно със световната тенденция, в България студентите, които се обучават в тази професия са предимно жени (88.7%, n=215).

Студентите започват своето обучение в университет с различна теоретична и практическа подготовка. Повече от две трети от анкетирания студенти 61.5% са завършили професионални гимназии, профилирани гимназии с профил природни или хуманитарни науки са посещавали малко над една пета (21.7%), а най-малко студенти има от спортни гимназии – 1.3% и училища по изкуства – 4.3% (табл. 3)

Таблица 3. Вид на завършено средно училище, гимназия (N=239)

Вид средно училище /гимназия	N	%	Валиден %
Професионална гимназия	147	61.5	61.5
Гимназия с разширено изучаване на обществени науки	24	10.0	10.0
Гимназия с разширено изучаване на природни науки	28	11.7	11.7
Спортно училище	3	1.3	1.3
Училище по изкуства	6	2.5	2.5
Друго - СУ	31	13.0	13.0
Общо:	239	100.0	100.0



За по-голямата част от респондентите – 86% (n=203), настоящето обучение в съответното висше училище е за придобиване на тяхната първа ОКС, а останалите 14% (n=33) имат и друга степен за висше образование.

По отношение на предишен опит в социалната работа, приблизително две трети (65.1%) от анкетиранияте заявяват, че не са работили или участвали като доброволец в социална услуга или организация. Малка част от студентите съобщават, че имат реален професионален опит (табл. 4).

Таблица 4. Професионален опит в социална услуга/организация (N=239)

Работили ли сте или сте били доброволец в социална услуга/организация?	N	%	Валиден %
Да, работа на пълен работен ден	24	10.0	10.1
Да, работа на непълен работен ден	10	4.2	4.2
Да, доброволческа работа	49	20.5	20.6
Не, не съм.	155	64.9	65.1
Total	238	99.6	100.0
Липсващ отговор	1	0.4	
Общо:	239	100.0	

Една четвърт от респондентите съобщават за наличие на медицински проблем (2,5%) или преживени различни травматични събития (23,5%), а малка част (8,8%) предпочитат да не отговорят (табл. 5).

Таблица 5. Преживяно травматично или медицински проблем (N=239)

	n	%	Валиден %t
Травматично преживяване	45	18.8	18.9
Медицинско проблем, с допълнителни средства, за да се обучавате.	6	2.5	2.5
Не	156	65.3	65.3
Предпочитам да не отговарям	21	8.8	8.8
Друг отговор загуба травма инцидент	11	4.6	4.6
Total	239	100.0	100.0

За определяне нивата на мотивация за избор специалност е приложена дескриптивна статистика.

В таблица 5 е представено разпределението на средните стойности за общата мотивация за избор на специалност, както и нейните субскали.

Мотивацията за избор на специалност Социална работа като обща оценка (M=3.01, SD=0.74) и мотивацията в една от нейните субскали Професионална реализация в чужбина (M=3.13, SD=0.74) може да се определи като средна, докато нейните субскали - Професионална реализация в помощ на другите (M=3.67, SD=0.92) има висока оценка, а Влияние на социалната среда (M=2.22, SD=0.85) – ниска.

Табл. 5. Мотивация за избор на специалност в ПН 3.4. Социални дейности

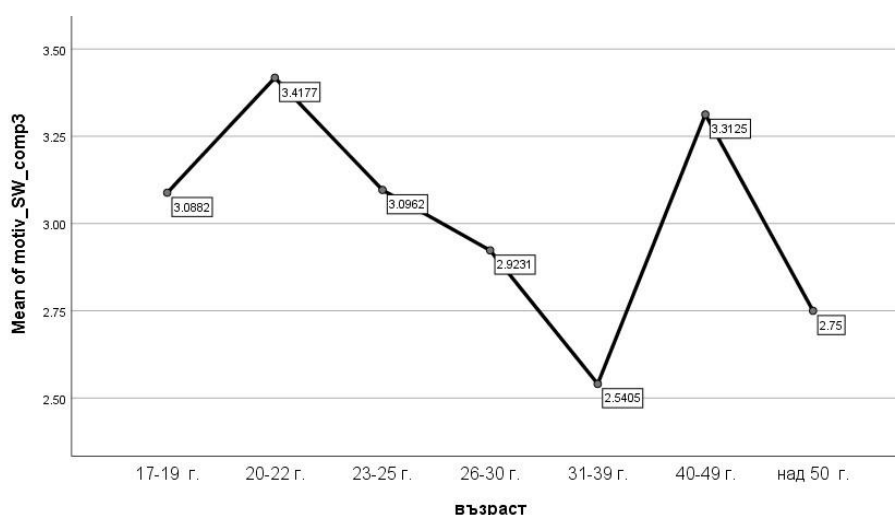


Мотивация за избор на специалност	N	Мин.	Макс.	Сре дна	SD
Мотивация за избор на специалност в ПН 3.4 – обща оценка	238	1.00	5.00	3.01	0.74
Субскала 1 <i>Професионална реализация в помощ на другите</i>	232	1.00	5.00	3.67	0.92
Субскала 2 <i>Влияние на социалната среда</i>	230	1.00	5.00	2.22	0.85
Субскала 3 <i>Професионална реализация в чужбина</i>	231	1.00	5.00	3.13	1.20
Валиден брой	225				

Проучено е влиянието на пол, възраст, наличие на медицински проблем/травматично преживяване, предишен професионален опит, вид на завършено средно училище върху мотивацията за избор на специалност като обща оценка и включените в нея субскали. Приложен е t-test за независими извадки и серия от дисперсионни анализи,

Резултатите показват, че има статистическо значимо различие между средноаритметичните стойности за мъжете ($M = 2.95$, $SD = 1.08$) и за жените ($M = 3.75$, $SD = 0.85$) по отношение на субскалата (Професионална реализация в помощ на другите), при компонента 3 (Професионална реализация в чужбина) - за мъжете ($M = 2.37$, $SD = 1.13$) и за жените ($M = 3.21$, $SD = 1.19$), както и общата оценка за мотивация за избор на специалност - мъже ($M = 2.50$, $SD = .83$) и жени ($M = 3.07$, $SD = 0.71$). Не е установена статистическа разлика между средноаритметичните стойности за двете групи по отношение на изследваната субскала влияние на социалната среда, където мъже ($M = 1.87$, $SD = 0.66$) и жени ($M = 2.25$, $SD = 0.85$).

По отношение на фактора възраст се установи, че тя оказва влияние единствено върху мотивация, отнасяща се до професионална реализация в чужбина ($F = 2.714$; $p < 0,05$), което е показано на фиг. 1. При сравнения между всеки две средни в рамките по критерия на Бонферони се установява статистически значима разлика ($p < 0.05$) само между средните скалови стойности за възрастова група 20 – 22 г. и 31 – 39 г.



Фигура 1. Влияние на фактора възраст върху мотивация за избор на специалност в област 3 (професионална реализация в чужбина)

Не е установено влияние на изследваните фактори медицински проблем и преживяно травматично събитие върху мотивацията за избор на специалност като обща оценка и включените в нея субскали. Направен е допълнителен анализ, използвайки критерия на



Бонферони, като добавихме и средните стойности на респондентите, които са посочили, че нямат медицински проблем или не са преживявали травматично събитие.

Чрез приложения еднофакторен дисперсионни анализи за оценка влиянието на професионалния опит върху мотивацията за избор на специалност като обща оценка и включените в субскали бе установено влияние на миналия професионален опит върху общата мотивация за избор на специалност ($F= 2.854$, $p<0.05$). Използвайки критерия на Бонферони за сравнение между всеки две средни, не се установи статистически значима разлика между отделните групи в нито една от отделните области.

Видът на завършено средно училище, също не оказва влияние върху мотивацията за избор на специалност като обща оценка и включените в нея субскали.

Кариерна реализация

Резултатите от проучването сред студентите в България показват, че найпредпочитани области за реализация са социални услуги за деца, административна работа в държавната администрация, както и реализация в сферата на социалното подпомагане. Най-слабо предпочитани са длъжностите в сферата на образованието

(университети, гимназии и основни училища) и социални услуги за хора с увреждания, (табл. 6)

Таблица 6. Предпочитани области за кариерна реализация според респондентите

	N	Мин.	Макс.	Средна	SD
Социални услуги за деца	228	1.00	5.00	3.45	1.12
Административна работа в държавната администрация	231	1.00	5.00	3.43	1.16
В сферата на социалното подпомагане	229	1.00	5.00	3.28	1.15
В областта на здравеопазването	228	1.00	5.00	3.27	1.09
В НПО сектора	224	1.00	5.00	3.08	1.09
В здравни заведения	226	1.00	5.00	3.08	1.16
Социални услуги за възрастни	229	1.00	5.00	3.02	2.28
Социално предприемачество	229	1.00	5.00	2.97	1.16
Основно училище	223	1.00	5.00	2.90	1.10
Средно училище гимназия	225	1.00	5.00	2.79	1.02
социални услуги за хора с увреждания	226	1.00	5.00	2.67	1.07
висше учебно училище	226	1.00	5.00	2.612	1.04
Валиден брой	215	1.00	5.00		

Според отговорите на студентите, които инат силна удовлетвореност от обучението, най-предпочитаната област за реализация е административна длъжност в държавната администрация, услуги за деца и в сферата на здравеопазването, а наймалко предпочитани са услуги за хора с увреждания, работа с възрастни, както и реализация в системата на образованието (табл. 7).



Таблица 7. Разпределение на отговорите на респондентите според удовлетвореност от теоретична подготовка и професионална реализация в предпочитана област на социалната работа /дейност.

Удовлетвореност обща оценка	В сферата на социалното предпомагане	не бих желал	Средна	SD	%	N	Валиден N
		бих желал	4.27	0.66	43.2	99	99
		възможно е	3.90	0.77	33.2	76	76
		Total	3.93	0.82	100.0	229	229
	Социални услуги за хора с увреждания	не бих желал	3.68	0.85	50.0	113	113
		бих желал	4.31	0.65	22.1%	50	50
		възможно е	4.04	0.74	27.	63	63
		Total	3.92	0.82	100.	226	226
	Социални услуги за деца	не бих желал	3.86	0.84	17.	40	40
		бих желал	4.06	0.82	47.	108	108
		възможно е	3.78	0.76	35.1	80	80
		Total	3.93	0.81	100.0	228	228
	Социални услуги за възрастни	не бих желал	3.76	0.84	40.2	92	92
		бих желал	4.15	0.71	28.4	65	65
		възможно е	3.96	0.81	31.0	71	71
		Total	3.93	0.81	100.0	229	229
	В областта на здравеопазването	не бих желал	3.69	0.96	23.7	54	54
		бих желал	4.16	0.70	40.4	92	92
		възможно е	3.83	0.76	36.0	82	82
		Total	3.93	0.81	100.0	228	228
	В здравни заведения	не бих желал	3.68	0.87	33.6	76	76
		бих желал	4.21	0.69	36.3	82	82
		възможно е	3.87	0.78	30.1	68	68
		Total	3.93	0.81	100.0	226	226
	Висше учебно заведение	не бих желал	3.78	0.91	47.8	108	108
		бих желал	4.23	0.58	18.1	41	41
		възможно е	3.97	0.72	34.1	77	77
		Total	3.92	0.81	100.0	226	226
	Средно училище - гимназия	не бих желал	3.85	0.88	40.4	91	91
		бих желал	3.98	0.77	21.3	48	48
		възможно е	3.97	0.77	38.2	86	86
		Total	3.92	0.81	100.0	225	225
	Основно училище	не бих желал	3.91	0.89	35.4	79	79
		бих желал	3.96	0.76	27.4	61	61
		възможно е	3.90	0.78	37.2	83	83
		Total	3.92	0.81	100.0	223	223
	В НПО сектора	не бих желал	3.88	0.95	27.7	62	62
		бих желал	3.87	0.74	34.8	78	78
		възможно е	4.00	0.77	37.5	84	84
		Total	3.92	0.81	100.0	224	224
	Административна работа в държавната администрация	не бих желал	3.72	0.99	20.3	47	47
		бих желал	4.05	0.71	50.2	116	116
		възможно е	3.87	0.80	29.4	68	68
		Total	3.93	0.81	100.0	231	231
	Социално	не бих желал	3.84	0.95	35.4	81	81



предприемачество	бих желал	4.01	0.69	34.1	78	78
	възможно е	3.95	0.77	30.6	70	70
	Total	3.93	0.81	100.0	229	229

Заклучение

Сред студентите по социална работа в България преобладават жените; като част от тях имат и друга степен за висше образование. Преобладаващата част постъпват без никакъв предишен досег със специалността, което означава, че тяхното отношение към професията ще се сформира в процеса на обучение, придобити знания и умения, както и собствената оценка за готовност за включване в реална социална работа.

Мотивацията за избор на ПН 3.4. Социални дейности при голяма част от студентите е свързана с желанието да се реализират като специалисти в помощ на другите и до известна степен като възможност за професионална реализация в чужбина, което е най-силно изразено сред респондентите от възрастова категория 20-22 г.

Има редица проучвания, насочени към изследване на социодемографски характеристики и фактори, които оказват влияние върху мотивация на студентите, избрали да се обучават в специалност Социална работа (Abell & McDonell, 1990;

Christie & Kruk, 1998; Hackett, Kuronen, Matthies, & Kresal, 2003; Stevens et al., 2012; Stoltzfus, 2017; Wilson & McCrystal, 2007). Такива изследвания са важни, защото това дава възможност да се направят програми и учебни планове, които да отговарят на нуждите на студентите, да решават морални въпроси, да подготвят по-ефективно студентите за практиката, като по този начин ще се осигури и предоставянето на по-ефективна подкрепа за самите потребители (Christie & Kruk, 1998).

Литература

- Abell, N., & McDonell, J. R. (1990). Preparing for practice: Motivations, expectations and aspirations of the MSW class of 1990., *Journal of Social Work Education*, 26(1), 57-64.
- Black, P. N., Jeffreys, D., & Hartley, E. K. (1993). Personal history of psychosocial trauma in the early life of social work and business students. *Journal of Social Work Education*, 29(2), 171–180.
- Bordin E. S., Nachmann B., Segal J. (1963). An Articulated Framework for Vocational Development, " *Ibid.* , pp. 156- 171.
- Bradley, C., Maschi, T., O'Brien, H., Morgen, K., & Ward, K. (2012). Faithful but different: Clinical social workers speak out about career motivation and professional values. *Journal of Social Work Education*, 48(3), 459–477. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201000043> [Google Scholar]
- Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication*. Sage Publications.
- Campanini, A., & Facchini, C. (2013). Values and motivations in BA students of social work: The Italian case. *Social Work and Society*, 11(1), 1–17.
- Christie, A., & Kruk, E. (1998). Choosing to become a social worker: motives, incentives, concerns and disincentives. *Social Work Education*, 17(1), 21-34.



- Csikai, E. L., & Rozensky, C. (1997). "Social work idealism" and students' perceived reasons for entering social work. *Journal of Social Work Education*, 33(3), 529–538. <https://doi.org/10.1080/10437797.1997.10778891> [Google Scholar]
- Duschinsky, R., & Kirk, G. (2014). I've come to this course to learn how to be politically minded: Political discourses among students entering a social work programme. *European Journal of Social Work*, 17(4), 587–599. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.829804>.
- Encyclopedia of Social Work, (1965), 15th Issue, New York: 'National Association of Social Workers.
- Hackett, S., Kuronen, M., Matthies, A.-L., & Kresal, B. (2003). The motivation, professional development and identity of social work students in four European countries., *European Journal of Social Work*, 6(2), 163-178.
- Hirsbrunner, L. E., Loeffler, D. N., & Rompf, E. L. (2012). Spirituality and religiosity: Their effects on undergraduate social work career choice. *Journal of Social Service Research*, 38(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.645411>, [Google Scholar]
- Holland, J. L. (1959), A Theory of Vocational Choice, *Journal of Counseling Psychology*, 35-44.
- Kadushin, Alfred., 1958, Determinants of Career Choice and Their Implications for Social Work, *Social Work Education*, VI (no. 2, 1958), 17 ... 26.
- Kadushin, A. (1958), Determinants of Career Choice and -Their Implications for Social Work, *Social Work Education*, VI, 19.
- Lauri, M. (2016). Narratives of governing. Rationalization, responsibility and resistance in social work. [Google Scholar]
- Liedgren, P. S., & Elvhage, G. V. (2015). Social work of the future: Motives and expectations among social work students in Sweden. *International Journal of Social Sciences Studies*, 3(6), 121–129. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v3i6.1139>
- Liedgren, P. S., & Elvhage, G. V. (2015). Social work of the future: Motives and expectations among social work students in Sweden. *International Journal of Social Sciences Studies*, 3(6), 121–129. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v3i6.1139>
- Moriarty, J., и Murray, J. (2007). Who wants to be a social worker? Using routine published data to identify trends in the numbers of people applying for and completing social work programmes in England. *British Journal of Social Work*, 37(4), 715–733. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch3>
- Niebuhr O. Reinhold, (1932), *The Contribution of Religion to Social Work* (New York: Columbia University Press), p. 61.
- Osteen, P. J. (2011). Motivations, values, and conflict resolution: Students' integration of personal and professional identities. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 423–444. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900131>
- Papadaki, V. (2001). Studying social work: Choice or compromise? Students' views in a social work school in Greece. *Social Work Education*, 20(1), стр. 137–147. <https://doi.org/10.1080/02615470020028436>
- Pearson, G. (1973). Social work as a privatised solution of public ills. *British Journal of Social Work*, 3(2), стр. 209–280.
- Perry, R. (2003). Who wants to work with the poor and homeless?, *Journal of Social Work Education*, 39(2), стр. 321-341. <https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779138>
- Samler, J., (1961), "Psycho-Social Aspects of Work: A Critique of Occupational Information, II Personnel and Guidance Journal, 458-65.
- Smith, R. (2008). *Social work and power*. Palgrave Macmillan. 27.



Stevens, M., Moriarty, J., Manthorpe, J., Hussein, S., Sharpe, E., Orme, J., Mcyntyre, G., Cavanagh, K., Green-Lister, P., & Crisp, B. R. (2010). Helping others or a rewarding career? Investigating student motivations to train as social workers in England. *Journal of Social Work*, 12(1), 16–36.

<https://doi.org/10.1177/1468017310380085>

Stoltzfus, K. M. (2017). The motivation of Russian Federation social work students for pursuing a social work degree., *International Social Work*, 60(4), 847-860.

Toros, K., & Medar, M. (2015). Undergraduate students' motives for studying social work: The case of Estonia. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 3(2), 45–51. [Google Scholar]

Underhill, Ralph, 1966, Values and Post College Career Change, II *American Journal of Sociology*, LXXII, 163- 72.

Wilson, G., & McCrystal, P. (2007). Motivations and career aspirations of MSW students in Northern Ireland. *Social Work Education*, 26(1), 35–52.

<https://doi.org/10.1080/02615470601036534>



Critical Thinking in Environmental Education Through Digital Games Among Students.

Farid A. Hamdan¹; Emilia Patarchanova²

¹National Coordinator of International Environmental Projects.
Ministry Of Education. ²SOUTH-WEST UNIVERSITY "NEOFIT RILSKI" – BLAGOEVGRAD

ABSTRACT

In recent years, we are aware of the importance of digital games-based learning environments among young learners. In order to produce a sustainable environmental education that is interactive, persuasive, and action-oriented, it should be interactive and persuasive. Digital games are being adopted and implemented into environmental education. This article explains the insights gathered during the teaching of cognitive knowledge, engaging students emotionally through the demonstration of the consequences of destructive environmental behavior in this article. Many studies show that knowledge acquisition in digital games has a significant impact on collaborative learning compared to individual digital game playing. This method study has been examined among 50 students in a high school in environmental education trend in Jaffa –Tel Aviv, who played a game individually (n=50), a collaboratively group (n=40) and a control group (n=38). During the designed digital games, the students were asked to complete an open-ended questionnaire to identify their thinking skills. A higher level of attitude learning was observed from games compared to traditional pedagogical methods and pro-environmental behavior was achieved.

KEYWORDS: Environmental Education, Digital games, Game Developer, Pro-environmental behavior. Eco-awareness.

Introduction

Nowadays, one of the most significant challenges for EE (Environmental Education) is strengthening professional development for teachers, including pro-environmental attitudes and behaviors. According to Woodhouse and Knapp, Environmental and cultural preservation and degradation are addressed through sustainable development education and by focusing on the study of the ecological and cultural integrity of places people inhabit. (Woodhouse and Knapp 2000). The ability to understand, listen to one another and live in harmony with one's local environment is essential to the sustainability of culture and the local economy.

A combination of relevant technological knowledge and education is required for both workplace and education requirements. An effective teacher's role in facilitating student achievement in the use of technology and technology competence concludes an essential requirement. A game-based learning approach is becoming increasingly popular among educators looking for tools for online environments. Learning through play and being exposed to the digital world, in which students already play video games outside of class, is one of the most effective ways for students to learn. One's effective involvement in society depends on one's digital skills, which are related to one's educational level. The aim of this study is to examine how online game generators can be used to create educational games that enhance high-order thinking skills in junior high school students.

This research was conducted as part of a program to promote higher order thinking skills through the incorporation of game generators into learning. The most important concern in this case is that playing computer games takes up (wastes) time that could be spent on schoolwork, free study, or exercise (Durkin & Barber, 2002). Furthermore, games promote scientific



problem solving which are intrinsically motivating which are therefore suitable for environmental studies. Many prior studies using educational games showed that collaborative efforts are more beneficial in learning compared to individual efforts (Hsiao et al. 2014; Prez and Guzmán-Duque 2014), while some studies contradict that (Plass et al. 2013; Weinberger et al. 2005).

This has not been studied in attitudinal learning using environmental education games. A qualitative approach was used in this study to provide an effective pedagogical tool. Students' contributions to game creation were identified by analyzing the documentation.

The findings indicate students' skills and performance have been improved in three main areas: (1) thinking skills and cognitive functioning, (2) performance and behavioral aspects (3) emotional aspects. Yet, students with learning disabilities can benefit from online game generators as tools to improve their learning skills, according to the study. Teenagers are fascinated with digital eco-games, so they spend a lot of time playing. In fact, these games exhaust both their minds and their bodies as they require a lot of nerve energy and mental focus. (Motahari, 2005). Teenagers who were exposed to various features of digital eco-games had a tendency to be intrinsically motivated by these eco-games. Even so, digital games play a crucial role in enhancing motivation and immersion in gameplay, especially in particular. There is a greater level of anxiety associated with this type of game due to two factors: first, how much time the child spends playing it, and second factor- game characteristics.

Digital games-based learning and attitude change

It has been found that attitudes of individuals influence environmental decisions in a variety of ways. Attitudes have also been directly linked to behavioral change in a number of studies. Attitudes have been directly related to behavioral change. Furthermore, it is interesting to mention that in addition to broad areas of knowledge (knowledge of issues, knowledge of actions strategies = cognitions) in relation to environmental education, the importance of values, ethics, attitudes and behaviors in pedagogic conditions, thus giving the teaching of environmental education a perspective not always found in other fields. (Kamradt, T. F et al.1999). Additionally, social learning influences attitudes through interaction with other participants. Due to the fact that many people are eco-aware, but cannot control pro-environmental behaviors, intentions have not been translated into actions. Teaching pro-environmental behavior in the classroom through digital games can serve as a powerful tool for encouraging environmentally conscious behavior among young people. However, educators do not often use games since they consider them too time-consuming and there are not enough devices to accommodate all students.

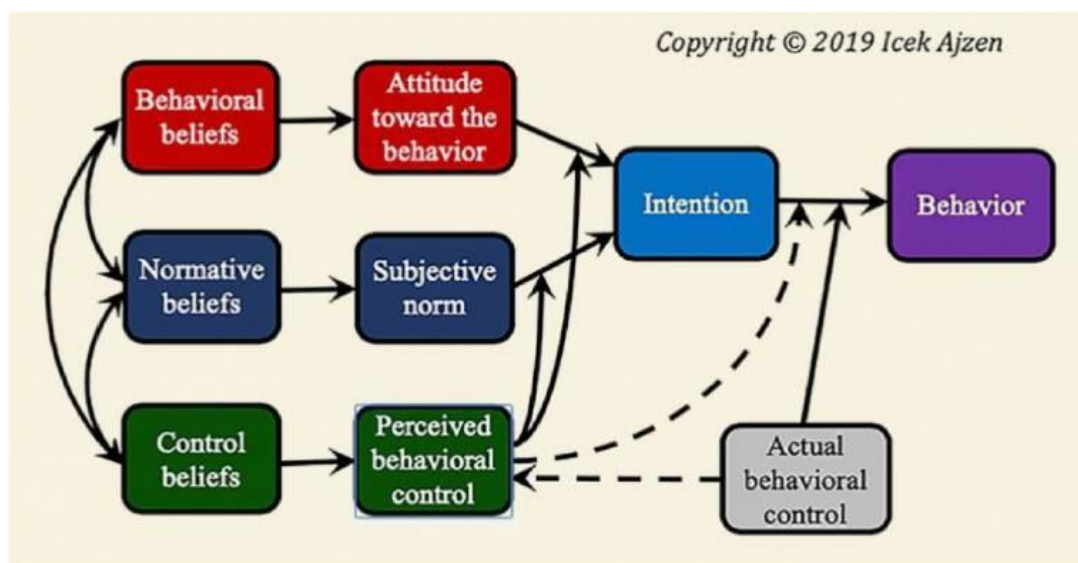
On the other hand, games foster players' knowledge of sustainability issues and make them think and highly motivated about sustainable development strategies. Furthermore, games often encourage players to take actions that contradict their existing attitudes but slightly match the target attitudes. (Jasper N. M et al.2018).

Games-based learning (DGBL) is more effective at attitudinal learning than traditional methods because learners are enabling to test their behaviors and see the consequences of non-environmental behavior immediately through the game environment., There is no doubt that digital games-based learning (DGBL) is more effective at changing attitudes.

The game used in the two studies, called weather changes and pollution in our environment and developed for ESE, that included all the three elements of attitudinal learning besides simplifying social learning. Concerning collaboration, when two or more people collaborate, they can collaborate and construct together knowledge while trying to solve an environmental issue. In comparison with individual efforts, collaboration is crucial to promote inquiry learning, problem solving, and critical thinking, as well as enabling students to explain their reasoning. Collaboration in games can be distinguished by two types: (1) team members are able to engage in the virtual space and interact on multi-player multi-modal display screens (Hsiao et al. 2014; Rick et al. 2009). Collaboration can also happen virtually in an online game when players are represented within the game. (2) team members engage in the real space to take decisions, while taking turns to operate the mouse to perform actions on the game screen that the team agrees upon (Stanton and Neale 2003).

Using the Theory of Planned Behavior(TPB) by Ajzen explains that three types of considerations guide any human behavior : a. an attitude toward a behavior that is influenced by beliefs about its likely consequences (behavioral beliefs) that generates a positive or negative attitude toward the behavior ; b. Perceived social pressure is caused by normative expectations of others and c. Behavioral control beliefs are beliefs that make us perceive that we have control over how we behave (control beliefs) that arouse to perceived behavioral control .(PBC).

The scheme presents that attitudes and social pressure can moderate the effect of perceived behavioral control (PBC) on intention to predict behavior.



Methodology

The purpose of this case study was to test the influences of digital games (when played collaboratively and individually) in promoting pro-environmental attitudes and behaviors, using parts of the Theories of Planned Behavior. (TPB; Ajzen 2019).The objective of this study was to examine any differences between collaborative players and individual players in attitudinal and behavioral learning from a game anticipated for Environmental Studies (EVS) between collaborative game players and individual game players, and between game players



and a control group. Participants' perceptions of their learning experience during collaborative and individual games were also examined.

Participants

Using traditional methods of instruction, this research consists methods study investigated the teaching of Environmental Studies at a high school in Israel. At first stage, using the theory of planned behavior and the attitude learning instrument, I have investigated the efficiency of digital games in influencing pro-environmental behaviors when played collaboratively (n = 40) and individually (n = 50). Secondly, the effectiveness of games in Environmental Studies (EVS) was tested by comparing all game players (n = 50) with a control group (n = 38), that did not play the game. Furthermore, EVS must include all three components of attitude to be effective in producing pro-environmental behavior. This study's quantitative findings were supported by an interview analysis that shed light on game play experience and its influence on attitudes and behaviors.

Research Questions

What is the most effective way to influence pro-environmental behaviors through digital games?

Do digital games work better when played collaboratively or individually?

How did students perceive their game play experience?

Hypothesis

H1: Influence of ATB (attitude towards behavior), S1 & S2 for social pressure (SOP) on INT

(Behavioral intentions) after three weeks of game play is greater for Collaborative players comparing to Control players.

H2: Influence of PBC (perceived behavioral control) on INT (Behavioral intentions) after three weeks of game play is greater for Collaborative players comparing to Control players.

H3: Influence of SOP (social pressure) on AFF (Affective learning) after three weeks of game play is greater for Collaborative players comparing to Control players.

Game Context and Activity

One of the most impressive points described by researchers and game developers is to transform and to integrate educational environmental content in game-based contexts, into a fun and engaging activity to learn. Games are developed using a variety of programming languages depending on the platform (console, computer, or mobile) and the scope of the game.

Teacher-student materials will be hosted on the U-IN-GAME website

This site is approved by the Ministry of Education of Israel for teaching game programming.

Teachers guide their students during the activity :



-They facilitate collaborative work and consult in the game's relevancy to the environmental science issues

Teachers do not have to be game developers; they have received a game kit.

-Students develop digital literacy skills through games based on one of these:

-Prior knowledge in game programming.

-A kit specially created for environmental contexts guide students step by step to create games in this case clouds identification concerning weather crisis and pollution in our environment.

How to Get Started in Game Development in several steps

Instructions to start the game:

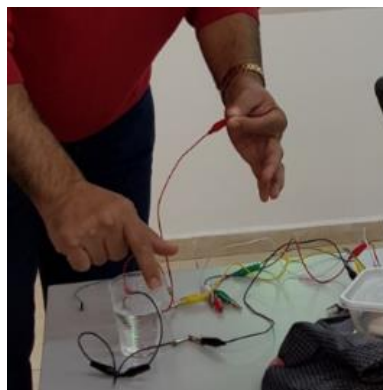
Step 1: Learn to Write Code. The students were exposed to understand the most popular languages (C++, Java, Html5, Java Script). In addition to writing scalable and robust code, these professionals possess the necessary technical abilities to build these games.

Step 2: Design a Small Game.

The students' developers have to design their first game by presenting the coding skills they've learned (building a game from scratch) and it is recommended starting with a small JavaScript game as a portfolio once they've finished.

Step 3: Create a Game Design Portfolio.

A portfolio is used by students to show people their best and most relevant game designs when they ask for samples. You should ensure your portfolio reflects the field of game design that you're interested in, whether that be level design, systems design, interface design, or another discipline.





Data Collection and Analysis

Data was collected through a survey, with items based on TPB (Theory of Planned Behavior,) that was administered to all three groups simultaneously. (Individual group, Collaborative group and Control group).

Table 1 -TPB Measurement Model Assessment (Individual Vs Collaborative A3, A4 are index survey items in the TPB survey, related to attitude towards behavior (ATB), S1 & S2 for social pressure (SOP), and B2 & B3 for perceived behavioral control (PBC). ATB, SOP and PBC explain the Behavioral intentions (BI) after four weeks of playing the game. I1 & I4 are indicator survey items for BI (Behavior Intentions).

Index Code	Construct/Indicator (survey items)	Individual (n = 40)		Collaborative (n = 50)		Loading
		Mean	SD	Mean	SD	
Attitude towards behavior (ATB)						
A3	It was an amazing and learning experience for every one as a team	4.88	0.81	3.91	1.08	0.77
A4	Our team has enjoyed taking part in the development of a digital game.	4.75	1.05	3.15	1.02	0.81
Social pressure (SOP)						
S1	I got stressed not to play for a while to learn more characteristics about the game .	3.58	1.12	2.85	1.40	0.4
S2	My verbal expression has been enriched, and I have acquired new tools in research, in communication that I wasn't aware before.	3.4	1.01	2.55	1.2	0.27
Perceived behavioral control (PBC)						
B2	It is entirely up to me to decide whether to play the game when not in use.	3.58	1.13	3.23	1.28	0.83
B3	When I leave a room, I am responsible for turning off the lights.	3.07	1.05	3.07	1.31	0.72



Behavioral intention (BI)						
BI1	I am interested to plan a flexible learning schedule	4.25	1.3	4.3	1.1	0.77
BI2	Whenever I am not using my laptop, I intend to turn it off.	3.35	.88	3.4	1.29	0.81

Table 2

TPB Measurement Model Assessment (Game players Vs Control group). With the TPB, individual and collaborative game players' data were combined (n = 90) and compared with the control group's data (n = 38) in order to investigate pro-environmental behaviors on the part of game players and the control group. The sample size, item reliability, internal composite reliability, construct validity, and discriminant validity were based for the measurement model.

Index Code	Construct/Indicator (survey items)	Game (n = 90)		Control (n = 38)		Loading
		Mean	SD	Mean	SD	
Attitude towards behavior (ATB)						
A3	It was an amazing and learning experience for every one as a team.	4.56	0.45	4.22	0.90	0.55
A4	We have enjoyed taking part in to develop a digital game .	4.78	0.54	4.51	0.85	0.96
Social pressure (SOP)						
S1	I got stressed not to play for a while to learn more characteristics about the game	3.28	1.23	2.68	1.15	0.95



S2	My verbal expression has been enriched, and I have acquired new tools while playing such as communication that I wasn't aware before.	3.60	1.40	3.83	0.86	0.43
Perceived behavioral control (PBC)						
B2	Whether or not I choose to continue playing the game when it is not in use is entirely up to me.	3.95	1.26	3.85	0.85	0.81
B3	When I leave a room, I am responsible for turning off the lights.	3.79	1.28	3.78	1.04	0.68
Behavioral Intention (BI)						
BI1	I am interested to plan a flexible learning schedule	4.50	0.86	3.83	0.82	0.84
BI2	Whenever I am not using my laptop, I intend to turn it off.	3.93	1.02	4.23	0.74	0.86
Index Code	Construct/Indicator (survey items)	Game (n = 90)		Control (n = 38)		Loading
		Mean	SD	Mean	SD	
Attitude towards behavior (ATB)						
A3	It was an amazing and learning experience for every one as a team.	4.56	0.45	4.22	0.90	0.55
A4	We have enjoyed taking part in to develop a digital game .	4.78	0.54	4.51	0.85	0.96
Social pressure (SOP)						
S1	I got stressed not to play for a while to learn more characteristics about the game	3.28	1.23	2.68	1.15	0.95



S2	My verbal expression has been enriched, and I have acquired new tools while playing such as communication that I wasn't aware before.	3.60	1.40	3.83	0.86	0.43
Perceived behavioral control (PBC)						
B2	Whether or not I choose to continue playing the game when it is not in use is entirely up to me.	3.95	1.26	3.85	0.85	0.81
B3	When I leave a room, I am responsible for turning off the lights.	3.79	1.28	3.81	1.04	0.68
Behavioral intention (BI)						
BI1	I am active socially about environmental sustainability in my neighborhood	4.50	0.86	3.83	0.82	0.84
BI2	Whenever I am not using my laptop, I intend to turn it off.	4.33	0.72	4.23	0.74	0.86

Table 3

TPB Model - Reliability Values

Constructs	No. of items	Composite reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Attitude towards behavior (ATB)	2	0.81*	0.67*
Social pressure (SOP)	2	0.68	0.48*
Perceived behavioral control (PBC)	2	0.83*	0.68*
Behavioral Intention (INT)	2	0.86*	0.71*

*Correlation is significant at the 0.05 level



In order to demonstrate the extent to which construct measures were converging, the average variance extracted (AVE) values were higher than the recommended value of 0.50.

Several evidences were collected: (1) Observations when participants played digital games such as weather changes and pollution in our environment, (3) Interviews conducted after the surveys and scorecards generated at the end of the game. Participants were selected for interviews based on their scores and gender. Five girls and five boys, each gender had one high scorer and one low scorer were selected from both individual and collaborative groups (n = 10). All interviews were stored on password-protected computers.

Results And Validity

Using a variety of data, including surveys, interviews, and digital artifacts, to analyze and report on the study ensured data triangulation. (Denzin 2012; Patton 2015).

Tables 1 presents the Spearman Correlation Coefficients for Individual Vs Collaborative according to TPB Measurement Model Assessment. Table 2 presents the Spearman Correlation Coefficients for Game players Vs Control group according to TPB Measurement Model Assessment.

Table 4 present the TPB Model - Reliability Values for Game players Vs Control group by the mentioned constructs above.

Multi-Group Analysis was performed to test any differences based on TPB (Theory of Planned Behavior) between the game players and control group. Therefore, Behavior intentions were significantly influenced by attitude towards behavior for those who played the game compared to those who did not play. (Table 4).

Table 4: TPB Measurement Model Results (Game players Vs Control group)

Hypotheses	Path Coefficients	Path difference (Game Vs Control)	Coefficient (Game Vs Control)	p value (Game Vs Control)	Accept/reject hypotheses
H1	ATB > INT	0.82		0.00**	Accept
H2	PBC > INT	0.15		0.43	Reject
H3	SOP > AFF	0.51		0.17	Reject

ATB – Attitude towards behavior

PBC - Perceived behavioral control

INT - Behavioral

SOP - Social pressure

AFF -

Affective

learning

**Correlation is significant at the 0.01 level



Collaborative players read and discussed instructions in the game from beginning to end, expressed complete engagement, and discussed their strategies from the beginning. As they discuss minor decisions and laugh at mistakes, they have read the instructions and information on the game screen. In social learning, when a member performs a wrong action by mistake, the other points it out to oppose it. Team members supported each other's efforts as a result of active communication, which improved information processing.

They have collaborated with other teams as well, to present a new compensation they had gained. The classroom was active due to discussions, and players have enjoyed.

Furthermore, I have been revealed to analyze information from the game helped the players to change decisions by seeing the impact of their decisions instantly during the game. Participants have learned that human activities on nature were harmful "because it would have a strong impact on climate changes." They were worried about the environmental pollution (air pollution, soil pollution, water pollution and other environmental hazards). Performing an action that was detrimental to the environment lowered scores, changed the color of the green tree icon, changed the smiley faces from happy to sad, and resulted in other indicators showing a negative outcome. Monitoring these indicators constantly enable players to decide whether to continue with their actions or correct their mistakes immediately. Ultimately, due to the mentioned results, we can understand that only the first hypothesis has been accepted : $(ATB > INT = 0.82$ Path Coefficient difference: Game Vs Control).

This result emphasizes that the game has shown cognitive learning and has emotionally overwhelmed participants, to be connecting them to reality. Collaboration was used to make decisions when environmental resources were depleted and actions were reversed to find friendly solutions and to minimize the damages. On the other hand, individual players were totally engaged on the game although most of them played the game before reading the instructions thoroughly have showed frustration when their actions did not produce desired results. During play, they looked at the monitors, and tried reversing their actions.

The roles they played were taken seriously. In the classroom, there was a minimal noise and little interaction. They have understood that wrong actions produced undesirable effects on the environment as was indicated by the monitors. By doing this stage, they were able to take corrective action as soon as possible. I can summarize that according to my findings, both groups showed similar attitudes and behaviors, even though they strategized differently.

Collaboration with team members, sharing knowledge, participating in joint actions, and reflecting on actions with each other increased the fun and learning experience. There was a serious commitment to the role played by each player and they relied on their own judgment and knowledge to succeed. Taking first-person perspectives immersed them in the game.

Each participant mentioned different learning outcomes from the game, several learning outcomes were mentioned by participants, demonstrating that a single game can incorporate several lessons. All participants mentioned the harmful environmental effects of human-caused (anthropogenic) activities. Actually, the participants from the three groups are enable to express their responsibility towards their near environment after being exposed to digital environmental game and pedagogy, depending on what is taught in Environmental Studies (EVS), personal behavioral options that will promote sustainable lifestyles and a respect for nature may or may not be fostered.



Discussion and Implications

This study has clearly presented that gaming as an industry has an economic gain that has been persistently increasing in different disciplines, especially in environmental education. Games cannot be considered as the only educational tool for ESE (Environmental Sustainability Education) due to the fact the use of games enhances learning when they are supervised and managed by instructors. Actually, selecting a game for a class, instructors have to test if the game is adjusted with the objectives of the specific discipline. The purpose of using games is to keep the players focused on learning goals and avoid prompts that could lead to a more critical approach to sustainability issues. In this study PBC (Perceived behavioral control) facilitate SOP (Social pressure) and ATB (Attitude towards behavior). An impact on behavioral intentions for all game players combined that is statistically significant.

A quantitative analysis showed that perceived behavioral control (PBC) predicts behavior or an individual's perception of their ability to perform a given behavior, depending on the factors that may facilitate or delay it.(Ajzen 2019; Cooke et al. 2016). Regardless of how weather changes and pollution in our environment games were played, collaboratively or individually, since the game acted as objects-to-think-with, attitude towards behavior (ATB), social pressure (SOP) and perceived behavioral control (PBC) all influenced pro-environmental behavioral intentions (INT). (Holbert and Wilensky 2019). These games have fostered players to believe and being motivated that players were actively engaged in successful pro-environmental behaviors within each game, which improved their perceived control (perceptions of external barriers to behavior) and self-efficacy (confidence in their ability to perform behaviors) (Ajzen 2002).

Before playing these games, the presence of social pressure pro-environmental behaviors was not achieved. Furthermore, at first stage, participants have believed that they did not have the ability to make a meaningful step. However, after playing they believed that even small actions could have significant consequences on their environment.

According to Ajzen (2019), PBC (Perceived behavioral control) produced behavioral intentions that can anticipate actual behaviors. This indicates that "how weather changes and pollution in our environment " were positively influenced by individual and collaborative game players that promoted pro-environmental behavior. Considering the games players and the control group (were exposed only to traditional instructional methods of EVS- Environmental Studies): according to game players, beliefs about the consequences of the behavior caused a favorable attitude toward the behavior and influenced behavioral intentions (pro-environmental behaviors (ATB)) significantly more than a control group.

Since this study had measured not only cognitive knowledge gain, but also affective, behavioral, and social learning from games, this could be a unique study for attitudinal learning from games. Furthermore, games were more effective in EVS -Environmental Studies than traditional methods according to the theory of planned behavior, although no differences were found in prediction of behavioral intentions across the three groups. The findings are useful for implementing attitude learning games in classes where there is a lack of technology facilities versus the number of students. Interviews have presented that all game players believed that fast-paced construction activities showed rapid development, before playing "how weather changes and pollution in our environment" games. However, these environmental games have shown the participants that loss of green cover, plants growth depended on abiotic



environmental factors, and weather changes activities affect the environment and citizens' satisfaction. Both collaborative and individual game players have mentioned the effects of climate change, its causes, and how they can reverse its harmful effects. Therefore, the participants players have expressed their anxiety towards extreme precipitation events that can disturb plant growth, and make plants more vulnerable to flooding and soils to erosion. Players attempted to foster an eco-friendly lifestyle in each game; they were able to see the resulting results immediately, so that participants plan to adopt more eco-friendly practices in their everyday lives. What is important to mention that collaborative players felt a sense of insurance while learning together as beginners, while talking and thinking aloud, and hence had more fun (Räder et al. 2014). There are times when one player misses a clue when using the game screen, so that discussions helped social learning (Watson et al. 2018). Using the partner's expertise in information processing, we were able to strategize more effectively. As part of the team, members also provide verbal cues that guide the action and share the total working memory resources that are required for the task at hand (Leahy and Sweller 2011).

Conclusions and Future Research

In this case study, digital technologies provide opportunities for enhancing teaching and learning can improve professional development (PD) of participants and educators too. Rather than accumulating knowledge, education focuses on what people do with that knowledge, and for that reason, attitudinal instruction should provide learners with experience of actions and consequences. This study emphasizes that gaming on environmental topics was shown to be a more effective way to influence pro-environmental behaviors than traditional EVS (Environmental Studies) training. Within a game, action can be taken visually, decisions can be made, actions can be performed virtually, and results can be seen and understood. This is difficult to perform in traditional EVS (Environmental Studies) instruction. In both collaborative and individual eco-games, attitudes were changed and pro-environmental behaviors were influenced by the game. According to the results, collaborative players are more likely to use social learning, while individual players are more likely to use perspective taking. While designing a game intentionally can help educators incorporate meaningful lessons into one game, all of them experienced attitudinal learning from the game covering different aspects, showing that it is possible to combine meaningful lessons into a game in an intentional manner. It can be completed that "how weather changes and pollution in our environment" games that enhanced players' eco-awareness and saturated them in an authentic plot that allowed them to see the implications of their actions shortly.

It would be helpful to replicate the structural model based on the theory of planned behavior, as well as measures of attitude learning based on the attitudinal learning instrument in the future research. Besides the need to assess prior attitudes, this study needs more information regarding attitudinal learning and behavioral intentions that would have been helpful for developing an assessment of attitudinal learning and behavioral intentions.

It would be interesting that games could be evaluated to determine their effectiveness in producing durable behaviors; longitudinal studies are needed that observe participants' behaviors rather than rely on self-reports. The use of computer games as a pedagogical tool for teaching students about the proper attitudes and behaviors toward the environment makes sense as these games become more popular. After completing the program, the students were asked to fill out an open-ended questionnaire aimed at identifying how they used their thinking skills.



According to the findings, students used higher order thinking strategies such as decision-making, problem solving, reflection, investigation, and creativity during the program.

"Decision making" is the most significant found category. Study results show that game generators enable users to apply diverse thinking skills. Digital technologies that provide opportunities for enhancing teaching and learning can improve professional development (PD) of educators.

After completing their professional development (PD) program for "Adapting the Education System to the 21st Century," 174 Israeli ICT leaders shared what they had learned about themselves as self-directed learners during the PD (professional development) program. Ultimately, I can conclude that games provide a transformative pedagogy that makes them more persuasive in ESE (Environmental Sustainability Education) than traditional instructional methods.

Appendix 1

1. I have been enriched to plan new ideas about environmental sustainability. (Attitude towards behavior (ATB)-A1.
2. the topic of environmental sustainability is very exciting and creative for me. (Attitude towards behavior (ATB)-A2.
3. It was an amazing and learning experience for every one as a team. (Attitude towards behavior (ATB)-A3.
4. We have enjoyed taking part in to develop a digital game. (Attitude towards behavior (ATB)-A4.
5. I feel more expert about environmental sustainability. (Attitude towards behavior (ATB)-A5.
6. I have learnt something new concerning to environmental sustainability. (Attitude towards behavior (ATB)-A6.
7. Collaboration with team members, sharing knowledge, and reflecting on actions with each other increase learning experience Perceived behavioral control (PBC) –B1
8. My decision to stop playing the game when not in use is entirely my own. Perceived behavioral control (PBC) –B2
9. I am responsible for turning off the lights when I leave a room. Perceived behavioral control (PBC) –B3
10. As a person who is passionate about environmental sustainability, I am comfortable discussing it with others. Perceived behavioral control (PBC) –B4
11. "How weather changes and pollution in our environment" games have upgraded players to eco-awareness where they immediately see the consequences of climate crisis into actions. Perceived behavioral control (PBC) – B5
12. I got stressed not to play for a while to learn more characteristics about the game. (Social pressure (SOP) –S1.
13. My verbal expression has been enriched, and I have acquired new tools while playing such as communication that I wasn't aware before. (Social pressure (SOP) –S2.
14. It is very difficult for me not to leave the computer running after a while in order to save energy. (Social pressure (SOP) –S3.
15. I connect with other people regarding environmental sustainability. (Social pressure (SOP) –S4.
16. I intend to plan a flexible learning schedule. Behavioral intention (BI)-I.



17. It is my intention to turn off my laptop when I am not using it. Behavioral intention (BI)- 2.
18. I feel I have developed an environmental responsibility while I have spent several hours while playing digital game. Behavioral intention (BI)-I3.
19. I feel enthusiastic to keep a less polluted environment. Behavioral intention (BI)-I4.
20. I am active socially about environmental sustainability in my neighborhood. Behavioral intention (BI)-I

References

- Ajzen, I. (2019). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. Retrieved from <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>. Accessed 7 July 2020.
- Chen, C. H., Wang, K. C., and Lin, Y. H. 2015. The comparison of solitary and collaborative modes of game-based learning on students' science learning and motivation. *Journal of Educational Technology & Society*, 18, 2 (2015), 237-248.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Computer game play and positive adolescent development. *Applied Developmental Psychology*, 23, 373-392.
- Holbert, N., & Wilensky, U. (2019). Designing educational video games to be objects-to-think-with. *Journal of the Learning Sciences*, 28(1), 32–72. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1487302>.
- Hsiao, H, S., Chang, C, S., Lin, C, Y., Chang, C, C., & Chen, J, C. (2014). The influence of collaborative learning games within different devices on student's learning performance and behaviours. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.347> .
- Jasper N. Meya and Klaus Eisenack. 2018. Effectiveness of gaming for communicating and teaching climate change. *Climatic change*, 149, 3-4, 319-333.
- Janakiraman, S., Watson, S.L. & Watson, W.R. (2021). Exploring the Effectiveness of Digital Games in Producing pro-Environmental Behaviors when Played Collaboratively and Individually: A Mixed Methods Study in India. *TechTrends* 65, 331–347. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00571-8>
- Kamradt, T. F., & Kamradt, E. J. 1999. Structured design for attitudinal instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 563-590). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leahy, W., & Sweller, J. (2011). Cognitive load theory, modality of presentation and the transient information effect. *Applied Cognitive Psychology*, 25(6), 943–951. <https://doi.org/10.1002/acp.1787>.
- Motahari, M. (2005). *Guidelines for educational games selection*. Tehran: Alborz.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Plass, J. L., O'keefe, P. A., Homer, B. D. 2013. The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105, 4, 1050-1066.
- Räder, S. B., Henriksen, A. H., Butrymovich, V., Sander, M., Jørgensen, E., Lönn, L., & Ringsted, C. V. (2014). A study of the effect of dyad practice versus that of individual practice on simulation-based complex skills learning and of students' perceptions of how and why dyad practice contributes to learning. *Academic Medicine*, 89(9), 1287–1294.
- Rick, J., Rogers, Y., Haig, C., & Yuill, N. (2009). Learning by doing with shareable interfaces. *Children, Youth and Environments*, 19(1), 321–342.
- Stanton, D., & Neale, H. R. (2003). The effects of multiple mice on children's talk and interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 229–238. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00023.x>.
- Sunnie L. Watson, William R. Watson, and Louis Tay. 2018. The development and validation of the Attitudinal Learning Inventory (ALI): A measure of attitudinal learning and instruction. *Educational Technology Research and Development*, 66, 6 (2018), 1601-1617.
- UNESCO (2020.). Education for Sustainable Development. Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.
- Woodhouse, J. & Knapp, C. (Eds). (2000). Place-based curriculum and instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-00-6).
- Watson, W. R., Watson, S. L., Fehrman, S. E., Yu, J. H., & Janakiraman, S. (2020). Examining international students' attitudinal learning in a higher education course on cultural and language learning. *Journal of International Students*, 10(3), 664–687.



Long-term environmental awareness and attitudes among Israeli Junior High school students

Farid A. Hamdan¹; Emilia Patarchanova²

¹National Coordinator of International Environmental Projects.
Ministry Of Education. ²SOUTH-WEST UNIVERSITY "NEOFIT RILSKI" – BLAGOEVGRAD

ABSTRACT

At present, many countries have multiple problems related to environmental awareness and environmental care. In 2015, the United Nations General Assembly established through the 2030 Agenda a total of 17 Sustainable Development Goals to achieve a more sustainable future for all societies. Several of these are directly related to environmental education. The objective of this study is to know the impact of an excursion to promote care for the environment influences the development of environmental responsibility of students and to what extent. This article is a case-study about relationship between environmental ethics and environmental responsibility among young students in Israel. The basic question of this case study was whether and to what extent environmental values influence environmental responsibility development? To meet this objective, a case study has been carried out on the relationship between environmental ethics and environmental responsibility among young students in Israel. Specifically, the changes in environmental awareness among the ninth grade participants (N=40) in the Hiriya Visitors Center, the landmark of garbage in Israel, taking an excursion to said center, have been examined. The main result was a greater knowledge of students about environmental concepts and awareness of the local environment with significant improvements. It was also found one year after the excursion that the students recalled what they had seen and heard and had developed a perceived pro-environmental attitude towards the environment and became agents of change towards the environment compared to a control group (N = 30 students) who had not disclosed any environmental responsibility in additive environmental activities. A strong correlation has been found between values and environmental responsibility in 9th grade students, and values are directly related to the development of environmental responsibility.

KEYWORDS: environmental education, field trips, Hiriya Open Space, environmental awareness. Sustainable Development Goals

Introduction

Environmental awareness has recently been increased due to cooperative international systems about global environmental issues, which are cross-border and growing with the globalization of the economy. Furthermore, the efforts made by individual countries alone are insufficient when it relates to environmental education. In order to promote environmental education internationally, a cooperative system is needed. It has become increasingly clear that problems such as inappropriate development, poverty, population growth, food production, natural resource and energy consumption, human rights, and gender issues are directly related to environmental issues in recent years. In 2015, the United Nations General Assembly established through the 2030 Agenda a total of 17 Sustainable Development Goals to achieve a more sustainable future for all societies. Several of these are directly related to environmental education.

The goal of Environmental Education (EE) is to generate citizens who are aware and more experienced about the biophysical environment and its problems, enable to find solutions to those problems which can be found through a variety of strategies and actively engaged in working toward their solution.



A traditional focus of EE has been implemented to teach children about polluted or abandoned environments. For metropolitan and rural kids, this frequently implies study hall gaining from books and wall diagrams or long transport rides to nature centers and preserves. The literature suggests that supporting kids' environmental knowledge and concern is most effective when they are in close contact with a particular place. The current EE practices may not be the best pedagogical approach to creating genuine environmental awareness. In a recent study, Haluza Delay (2001) found that EE programs that emphasize wilderness or desert experiences, can actually hinder environmental responsibility in suburban students because they tend to separate the students from their home environments by reinforcing the separation of pristine nature from their homes. This finding implies that there is a strong sense of caring and connection to a place can be developed by teaching children about positive aspects of their local environment.

Literature Review

An environmental educator's main aim is to develop environmentally literate and responsible citizens who change their behavior towards the environment. Therefore, teachers play a key role in developing environmental literacy (EL) in the next generations. By promoting pro-environmental values and increasing understanding of the environment, environmental education is a sequential process that seeks to motivate citizens to act individually and collectively in an environmentally conscious manner that balances today's economic, social, and ecological needs while ensuring those of the future. (Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990).

Actually, Israel is a densely populated country experiencing rapid development, industrialization, and urbanization. Environmental issues In Israel, infusion and imposition approaches have been integrated into the national education curriculum since the 1970s, in elementary and junior high school. Using an infused approach, environmental topics and units are integrated into other curriculum subjects (science and technology, homeland studies, social studies, geography, and environmental and agricultural studies). The study of environmental topics and units in high school is associated with various environmentally oriented subjects, including geography, life sciences, and agriculture.

Since 1983, the Israeli Ministry of Education, Culture, and Sport has declared that environmental studies (nowadays environmental science) in high schools as an independent elective subject toward the matriculation exams. There has been a significant increase in awareness and acceptance of environmental quality among schools in Israel that incorporate environmental quality as an essential discipline in their curriculum. One of the main objectives is to promote environmental awareness among students' pro-environmental behaviors.

Actually, environmental awareness has been emphasized in the literature on environmental stewardship. Yet, a personal relationship with nature may be associated with pro-environmental behaviors (PEBs).

PEB- pro-environmental behaviors engagement was more strongly associated with connection to nature than psychological restoration and environmental attitudes. (Whitburn, J., Linklater, W. L., & Milfont, T. L. (2018). Second objective which was taken into consideration, is to assess the impact of the Visitor Center at Hiriya on the intermediate participants student's awareness of amenities in the visitor center and their response to suggest solutions to our waste problem technological. Furthermore, in this study, we



have focused on children's ecological knowledge and their awareness of the form and features of their local environment comparing to the Recycling Park, Hiriya.

This case study is also based on a model in which environmental knowledge, environmental values, and environmental responsibility all predicate pro-environmental intentions, which then have an impact on pro-environmental behaviors in the long term. More recently, using the Tbilisi Declaration as a basis for environmental education, researchers have developed a framework to understand how ecological education translates into practice. Mostly, we have examined the interest of seventh-grade students to the Visitor Center at Hiriya, Israel's trash landmark.

During the tour for high school students, the students were revealed in Hiriya site where they face larger waste problem in Tel Aviv. Yet, they were exposed to current data on the amount and composition of waste in Israel by volume and weight. They had a workshop where three technological possibilities for dealing with waste – recycling, burning, and dumping – were discussed. The question which was raised whether additive solutions were operated to the waste problem technological solutions.

Yet, researchers in this center collect data to compare with the same environmental issue especially in urban metropolitan city like Tel-Aviv comparing to other countries within 10 years. A must experience for high school and ecology students. Regarding the term awareness as an important variable when assessing how a place-based environmental education program will impact on junior high students to develop an environmental responsibility. However, awareness is extremely vast definition. For example, it may be explained to mean awareness of issues rather than awareness of conveniences.

In this study, we have conducted our focus on children's ecological knowledge and their awareness of the characteristics and form of their local environment, in comparison to the Recycling Park.

This emphasize is aligned with Henita R. (2020) research, which suggests that school students are not improved to face significantly with main environmental issues.

Due to the fact that the urban ecosystem contains both natural and built forms, this study examines awareness both of the natural environment (flora and fauna, soil, water resources, rocks, etc.) and of the built environment (playground equipment, buildings, etc.). Furthermore, the Environmental Education Field Trip (Hiriya Park, is an environmental alert and recycling theme park for young, putting into a global concern, admits students' need for sustainable development education. Yet, current literature has suggested that through environmental education, participants acquire a personal ecological knowledge base and develop pro-environmental attitudes and behaviors. Within a series of sequential steps, it should offer a range of techniques and characteristics. Some suggested characteristics are : (a) direct aesthetic experience with the natural environment, (b) environmental restoration activities to increase participant ownership (Hartig, Kaiser, & Bowler, 2001), (c) sensitive or emotional content (Armstrong & Impara, 1991; Pooley & O'Conner, 2000), (d) a multi-sensory learning environment to promote student engagement (Liobikienė, G., & Poškus, M. S. (2019) , and (e) relevant and personal information that promotes empowerment and ownership (Hungerford, 1996; Kals, Schumacher, & Montada, 1999).



Theoretical Framework

As a part of environmental education, the sequential mode involves educators using varying types of experiences and skills to educate students about the environment to turn change agents in the future. The most common form of these experiences is the out-of-school field trip, a short-duration field experience that occurs in the schoolyard during a single class period or as part of a residential curriculum. Many researchers have investigated the immediate effect of short-duration field experiences (Knapp & Barrie, 2001; Knapp & Poff, 2001; Palmberg & Kuru, 2000), but few have studied the long-term effect of such programs. Therefore, we regarded that Environmental education field trips should be evaluated for their long-term effects on students in order to determine their sustainability and usefulness in different outdoors environmental programs such as exploring the long-terms effects on seventh-grade students of a field trip that took advantage of Hiriya - A Mountain of Waste, turned to a green and flourishing recycling park. In accordance with the recommendations in the literature, the experience satisfied the following elements of environmental education where they have gained ecological knowledge and have understood their roles in the environment as a result of a variety of experiences. Because of the short duration and site-based program, the trip was similar to other short-term field experiences. Due to the short duration and the site-based nature of the program, the trip was similar to other short-term field experiences. The objective of this study is to know the impact of an excursion to promote care for the environment influences the development of environmental responsibility of students and to what extent.

Methodology

Participants:

The participants were 40 students in the seventh-grade class at a public intermediate high school in an urban town in Tel-Aviv-Jaffa, who in 2020 took an all-day field trip to Hiriya, National Park. Class members primarily had Jewish cultural heritage (91.8%). In 2020, 550 students attended the school; 60% were girls, and 40% were boys. 70 students were in the seventh grade. The control group consists (N=30 participants) comparing to the active participants (N=40).The day's activities included a visit to Hiriya - a mountain of waste, turned to a green and flourishing recycling park, hands-on learning activities about recycling garbage, utilizing biological subsystems to reduce municipal waste weight by over 90% and generate biogas to create electricity, while also recovering glass and metal .It is through the sale of methane gas from the mound that Hiriya earns a portion of the funds it needs for its development (the rest comes from contributions and matching government funding) ; the gas is sold and piped to a nearby textile factory. The student has been exposed to the recycling plant for tires plan; another for building material and yet another that turns plant pruning into ground cover that Israelis are encouraged to use instead of water-guzzling grass. Ultimately, students have discussed recycling, pollution, environmental impact, and conservation behavior that could help to address the problem. An environmental values scale and a personal environmental responsibility scale were included in the preliminary questionnaire, which contain 10 items.

Methods – Data Used

A) Student Interviews:

We have focused informally, in-depth interviews in the fall of 2020, to explore the students' long-term memories of the field trip experience, from a total of 40 that participated in the



program where a qualitative analysis was conducted. Students were contacted initially to explain why they had been contacted; we and the teachers have planned the interviews a week later, to give the students more time to be ready for the interview by undertaking to remember this significant program. The unlimited interviews started with the following citation: " Are you able to inform the details of the field trip you took part to Hiriya National Park last year?"

Teachers' subsequent statements or questions aimed at clarifying or elaborating a student's experience. Yet, participants have controlled the path of the interviews, including the range of fields discussed, as part of participant-centered interviews. Following up with follow-up questions only for summaries of content and clarification of the students' responses, the interviewer gave minimal encouragement to students' responses. For each of the 20 students, the interviewer adhered to the same strategy of not having a preplanned agenda of questions for the interview. The student interviewer terminated the interview when the student did not present any new materials or themes... the interview duration varied from 15 to 45 min.

B) Phenomenological Case Study Analysis

A phenomenological analysis was conducted on each interview, asking for the essence of the phenomenon, for what makes it what it is. (Van Manen, 1990, p. 10). Phenomenology further seeks for researchers with open minds so they may attempt to present the world as expressed by the participants (McClelland, Dahlberg, & Plihal, 2002). A common method in phenomenological research is the use of in-depth interviews. It has been shown that in-depth interviews can provide a more accurate representation of the actual experiences of participants than experimental methodologies. (Rennie, Feher, Dierking, & Falk, 2003). As Rennie et al. mentioned that trying to follow the learning process is difficult, since getting inside the learner's head is akin to going inside his or her mind, in fact, is a challenge. In order to accomplish this, new techniques must be developed beyond questionnaires and pencil-and-paper tests. A variety of techniques have been used for this purpose, such as structured and open-ended interviews, think aloud techniques, audio recordings, and video recordings. Yet, audio recordings, video recordings, structured interviews, and think-aloud exercises have all been used to achieve this goal. By studying phenomenology, researchers are able to clarify perceptions and experiences, mainly the subjective meaning of events, concepts, and problems (Mabry, 2000). As part of this process, participants' experiences are examined and recognized as having a connection with the phenomena they are experiencing (in this case the environmental education experience) (Patton, 2002). Although both aspects are noted, it is the differences in structure that emerge from individual experiences that are crucial. Ultimately, the emergent themes are constructed through the responses of the individuals.

Therefore, the themes illustrate the different ways in which a particular group experiences the phenomenon. Phenomenological data analysis contained three first research stages: (a) analysis of the experience itself (in this case participant recall of an environmental education field trip to Hiriya National Park,), (b) description of general aspects of the phenomena, and (c) presentation of crucial relationships among the chapters.

In order to complete the analysis, we have followed a three-step coding and data checking process. First, we have displaced an interview data from each participant interview by identifying and coding categories of data. Secondly. We have analyzed each transcript and broke it down into short phrases in order to understand any student's memory of the program and the trip to the park. Diverse activities such as four types of pollution air, water, land, and



noise, ecological terminology, environmental issues, mentioned during the program were recalled. We can't ignore that clusters of data have been derived from the statements, revealing chapters that were common to all descriptions of the participants. These clusters of chapters were approved by setting the authentic transcripts. Finally, the chapters were reviewed, the categories were analyzed and the textual features have been compared to the original transcripts. The researcher Patton had mentioned that the qualitative inquiry was conducted in accordance with the following protocol: Three researchers experienced with qualitative research, analysis, and coding cross-validated and cross-checked the themes and delineated data in order to establish greater credibility. (Patton, 2002, p. 545). The discrepancies were then discussed and re-evaluated as to their reliability.

Prior to using the specific coded data within the respective themes, consensus was reached among the authors on descriptive themes. As a result, any discrepancies were discussed and the reliability of those items was re-evaluated.

C) Questionnaire

An assessment of students' environmental knowledge was conducted a week before and then a week after they participated in the program using a brief (20-item) questionnaire. The questionnaire was administered orally and written responses were not required. As a result of the significant differences in reading and writing skills within classes, we have chosen this method to deal with the substantial variation.

Students were asked questions about the main subjects of the program in an attempt to determine whether they gained knowledge from them, such as ecosystem function, recycling process, culture of consumption, water quality, types of urban pollution and the interrelation of ecosystems.

Results

There are four themes associated with the students' long-term memories regarding the environmental education center field trip to Hiriya National Park emerged through our interpretation of the analysis of the interview data: (1) student practice and general content knowledge, (2) ecological and environmental knowledge, and (3) perceived pro-environment attitude.

1. Student Actions:

The field trip experience was described by all twenty students using action words or phrases. The recollections of participants were consistent of the Hiriya Visitor Center Program using different environmental activities such as recycling, dumping, observing, drawing and measuring implied by other words. Terms such as studying and learning, memorizing, measuring (air and soil temperature), aligning air pollution, graphing, working on project, and making activities during their field trip. Participants remembered active cognitive skills from their interviews such as - "We would follow the footprints on paper." "We would write down the questions on the piece of paper".

One student said: We were using the plastic bags and materials that surround us: fabrics, newspapers, ". Another participant mentioned distinctly the action of recycling and making compost. Other students said:" Climate change, air pollution and dealing with waste is in high



priority nowadays. On the other hand, thirteen students used different stages to describe the walking, drawing, studying different aspects of the program. Some students recall walking up a steep hill and visiting the Hiriya Visitor Center during the action component of the program. There were other recollections that linked personal movement with distinct action verbs, such as "everything we created had to be made from a wide range of materials."

Program information, knowledge gained, and learning derived from educational activities are the three components of educational content and learning associations. One year later, students were still able to recall this content in a descriptive manner. Some students mentioned the activity -"Creating a puppet from socks "-a response characterizing the activity of using human-made materials. Another student responded by saying, " A variety of techniques were used to work with plastic bags, cardboard and paper wrapping, plastic containers, and leftover fabrics. Twelve students cited the waste problems in general, and on organic waste in particular. They had deepened their understanding of the processes that occur during composting, and learnt different methods for creating compost on different scales. Furthermore, those students had conducted lab examinations of compost, and had learnt the differences between different compost types, and their uses for gardens, trees, or agriculture.

2. Ecological and Environmental Knowledge:

It is important to mention that participants consistently have used ecological literacy and terminology while they have described their visit at Hiriya park center. During the program, eight participants have expressed an interest in ecological and environmental aspects. Moreover, 19 students among the twenty students have remembered in details ecological terms and have emphasized environmental knowledge. Observations of participants that conceptualize that knowledge are depicted in the theme of ecology and the environment.

Among the terms used by participants in response to concepts on ecology and the environment were compost preparation, invasive species in Hiriya Park. In order to describe learning and impressions associated with program-associated environments. The effects and outcomes of human actions were incorporated. The most commonly used terminology was waste pollution, recycling and reused materials. Another participant stated the difference between recycling, reducing and reusing.

3. Perceived Pro-environmental Attitude:

Responses were received from six students on the topic of perceived pro-environmental attitudes. Attending environmental education may have fostered the ecological-based attitude demonstrated in these responses in the Visitor Center in Hiriya. Interviewees mentioned things such as taking the environment more seriously, treating it more carefully, preventing waste accumulation, preserving electricity, conserving water and taking care of our national parks. Yet, a student explained further: "There is a need for more care to be taken with our environment, along with an awareness of waste pollution in the field. "Some students emphasized their understanding of air pollution in the park: "We can avoid air pollution in the park by not driving everywhere; for instance, we could walk a mile to the store instead of driving everywhere. Also, we can save water and preserve electricity to save energy, make a clean environment and to take care of our park avoiding pollution." Another student mentioned same attitude concerning pollution: "If we ignore pollution , then bad gases will be emitted with a bad smell, and all trees will be extinct in our near environment , and a climate crisis will



be held here Actually , we can understand by these quotations that by focusing on psychological antecedents to environmental behavior instead of its environmental impact, 'pro-environmental behavior' (PEB) has become a more prominent concept than environmental impact alone .The use of PEB scales assumes that all the included behaviors are linked by a common psychological construct (Kristian S. Nielsen, Viktoria ,C.,Florian ,L.(2021).

Student Activity	Questionnaire	Percentage (%) Agree	Percentage (%) Disagree
A. Student's activity during work with group	1. Enthusiastic to be exposed in diverse environmental activities in the field.	99	1
	2. Recording information during team work together.	100	0
	3. Feel convinced to treating the environment more carefully by preventing waste accumulation, preserving electricity, conserving water	98	2
B. Student's activity during gather information and student interest after the field trip activities	4. Gain knowledge of new information about Hiriya Visitor Center using different environmental activities.	94	6
	5. Understanding the consequences of pollution sources on the environment in direct observation in Hiriya.	88	12
	6. Difficult to use ecological literacy and terminology during their visit in different stations.	75	25
	7. Difficult to know the status protected, rare & endangered species due to pollution.	88	12
	8. Were exposed to a variety of techniques were used to work with plastic containers /bags and paper wrapping.	100	0



C. Interested in effort to save the environment.	9. Environmental sustainability has become a task to achieve daily.	98	2
D. Interested in becoming responsible for overseeing the environmental performance of public, private, or even voluntary organizations.	10. I comprehend the importance of conserving water and energy and feel responsible to increase public awareness of environmental hazards and sustainability in my community.	94	6

Table 1. Questionnaire of student activities during and after field trip activities.

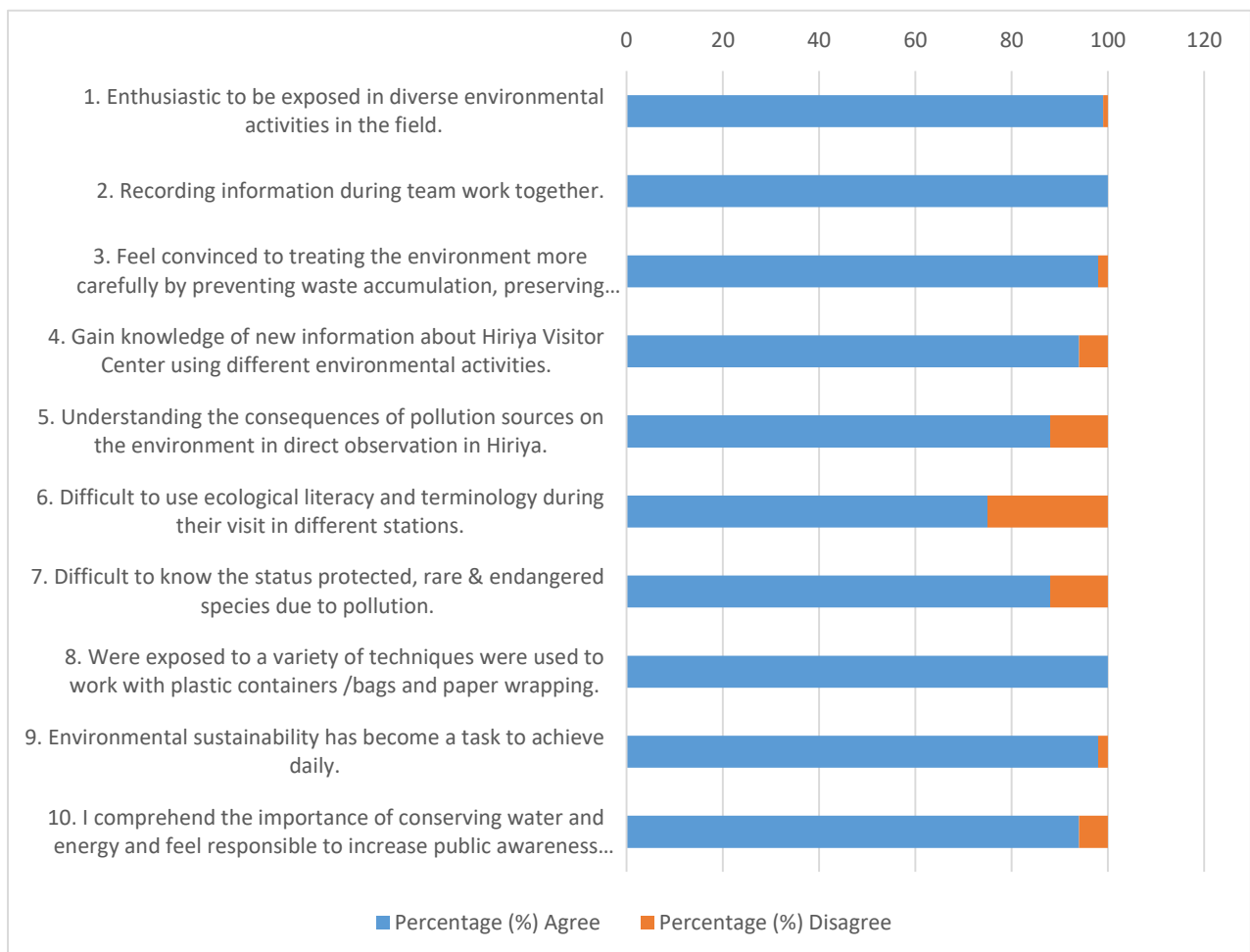




Table 1 compares four categories that emerged from students interviews during work with group and students' interest after the field trip activities. Analysis of the percentage of the different categories indicates that sustainability is perceived mainly in bio-technological terms during student visit in Hiriya Center. For the whole categories, there is a prominent difference by students. Differences were clearly presented for the perception of the environment in terms of environmental pollution, and environmental responsibility which has become a task to achieve daily in their near environment. Students identified factual information during a field trip, such as listing the number of diverse environmental activities in the field. Furthermore, students have been interviewed about the reason they visited to Hiriya Visitor Center. The contexts of variety of techniques were used to work with plastic containers /bags and paper wrapping have acquired students to a significant daily achievement protecting their near environment. A small percentage of students wasn't really interested in this field trip but at least in the various technology.

Discussion

There are many research studies that support positive outcomes over the long term among participants. This case study, however, has reported outcomes of the environmental experience. In our case study, We did not find any studies evaluating how environmental education field trips impact students long-term (more than six months). One of the main goals of this field (EE) is, mentioned by Knapp is to produce an environmentally literate and responsible citizen, one who can make decisions that will help check many of the environmental problems that will arise in the 21st century. (Knapp, 2000, p.34). According to researchers, environmental education aims to promote the skills necessary to participate in ecological conservation and preservation as well as encourage a pro-environmental attitude and behavior by fostering relationships between people and the outdoors. (Braun, T., Cottrell, R., & Dierks, 2018).

One of the main elements is to foster pro-environmental citizenship behavior (Hungerford & Volk, 1990). On the other hand, Fang (2021) has proposed the concept of citizens with environmental literacy concerning residents who tend to be activists and enable to promote behavioral change for environmental responsibility and to plan pro-environmental decisions so that they can improve environmental quality. Researchers found that several students maintained long-term environmental and ecological content and expressed an increase in pro-environmental attitudes after completing this study, comparing to the control group which didn't express any important contribution to the learning process in this outdoor trip. Eighteen of the participants who have discussed different ecological and environmental issues, such as waste dumping on Hiriya Mountain and turn it into a transfer station, and also into a green and flourishing park that would lead environmental change worldwide comparing to the control group which didn't show any interest. Actually, We have revealed pro-environmental attitude by evaluating outstanding comments of 22 out of 40 students collected by their interviews for: "I believe that we need to be more concerned about our environment and to take more environmental actions." "We have to minimize environmental damage and to give garbage a second life as raw materials."

In order to promote an environmentally responsible consumer behavior there are different ways like purchasing environmentally friendly products (recyclable packaging, ozone-friendly materials) as well as encouraging to reuse plastic bags and printed paper." As well as demonstrating long-term knowledge, the statements might also be indicating a commitment to



the environment. Furthermore, we believe that the findings that students perceive recycling activities separately may reflect Israel's environmental agenda.

Waste recycling is one of the focal points of environmental efforts at a national level, as reflected in legislation, media exposure, and investment in infrastructure (Ministry of the Environment, 1999; Ministry of the Environment, 2003). Yet, we believe it should be also considered some of the students' ethnicity (newcomers to Israel) which can show the gaps between knowledge or attitudes and behavior should be sought out and examined as it had been revealed in Klockner, 2018 research.

Environmental education philosophers support the notion that a personal ecological understanding (Hungerford, 1996), the belief and understanding of how to make a direct personal contribution (Hartig, Kaiser, & Bowler, 2001), an affinity to the place (Kals, Shumacher, & Montada, 1999), and a hands-on approach (Pomerantz, 1986) all work to foster pro-environmental attitudes or behaviors. Some student obtained each of those elements that foster pro-environmental attitudes or behaviors. Another case study by Harahap, 2018 has pointed out how green buying behavior is influenced by knowledge, social impact, and perception value of green products. A cross-sectional, quantitative research was conducted on junior high school students in Jakarta using an observational approach.

A cross-sectional study was conducted on junior high school students in Jakarta with a quantitative and observational approach. According to results, knowledge of the product correlates with green buying behavior. This case study emphasizes the value of recycling so that the students are relatively well exposed to this environmental subject.

Despite this, because household waste recycling actions are still mostly voluntary in Israel and not rewarded economically, individual investment where there is still a high level of commitment to the environment in this behavior category. because household waste recycling actions are still largely voluntary and not encouraged by economic incentives. During the interviews, students directly relayed their experiences at the park. During the field trip, their statements were directly related to their deeds and experience. By using direct language about actions or events, we interpret the memories as being taken from the field trip itself rather than from later experiences. As the conversation shifted away from the students' field trip experience at Hiriya Park, there were evident attempts to redirect the conversation to the park's activities and the field trip experience. On the other hand, the problem that has been raised is the absence of a profile students' attitude in waste management.

Finally, highlight the results of a study carried out on a sample of 84 secondary school teachers where it was found that opportunities for practice in environmental issues, theoretical and practical information are not sufficiently provided to students, field trips are not financed. , current environmental practices leave the subjects untouched and, as a result, the curriculum becomes inadequate to educate students as environmentally sensitive individuals.

Conclusion

The development of tools in environmental education, such as smart trash, is therefore necessary based on the environmental attitudes of students (Henita R, Ilmi, Z. Ichsan1 & Vina, O. (2020). Actually, we can't ignore the opportunity that earlier or later classroom experiences may have a significant impact on student perception, growth, and learning, towards the environment despite the efforts to discover only the recollections derived from the field trip



program at Hiriya Park. Knowledge retention can be enhanced through classroom experiences before and after a field trip. We have figured out that a significant unknown variable regarding the current study is the frequent use of classroom experiences in conjunction with field trips. However, reviewing the interview data multiple times, We have revealed there isn't any mention of earlier or later classroom experiences.

While we don't rule out earlier and later classroom experiences, we believe that due to the clarity and strength of the direct memories of the field trip experience, this case study is useful for elucidating subjective memory retention. Therefore, the value of field trips lies in the ability to introduce students to concepts, ideas, and experiences that cannot be provided in a classroom setting. Teaching and learning in transdisciplinary areas, like science and environmental education, is particularly important. Educational research paints a more complex picture of the value of field trips than educators and students believe. Field trips generally help students learn and are viewed by educators as a valuable alternative to classroom instruction. Yet, it is important to mention there is often a wide gap between field trip theory and practice at a time when school systems demand proof of field trips' educational value. However, a clear advantage of field trips is that students get to experience real-world situations firsthand, away from the classroom.



Making anything into a creation

A Series of Workshops on Creating from a Variety of Materials

Different ways in which the participant is enabled to work with plastic bags, cardboard wrappings, plastic containers, and leftover fabrics (students –parents-teachers).

References:

- Armstrong, J., & Impara, J. (1991). The impact of an environmental education program on knowledge and attitude. *The Journal of Environmental Education*, 22, 36-40.
- Barney, E., Mintzes, J., & Yen, C. (2005). Assessing knowledge, attitudes and behavior toward charismatic megafauna: The case of dolphins. *The Journal of Environmental Education*, 36(2), 41-55.
- Braun, T., Cottrell, R., & Dierkes, P. (2018). Fostering changes in attitude, knowledge and behavior: demographic variation in environmental education effects. *Environmental Education Research*, 24(6), 899–920. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1343279>



- Ben-Hur, Y., & Bar, H. (1996a). Environmental quality in school: Attitudes of teachers and principals towards the subject and its implementation. Jerusalem: The Gunman Institute of Applied Social Research, Hebrew University (in Hebrew).
- Brody, M. (2002). Park visitors' understandings, values, and beliefs related to their experience at Midway Geyser Basin, Yellowstone National Park, USA. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1119-1141.
- Dianno, C., & Hilton, S. (2005). High school students' knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education unit on nonnative plants. *The Journal of Environmental Education*, 37(1) 13-23.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenberger, K. (2003). Policy statement of the "informal science education" ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.
- Fang, S.C (2021). The pro-environmental behavior patterns of college students adapting to climate change. *Journal of Baltic Science Education*.20 (5). 700-715.
- Fang, S.C (2021). Understanding students' intention and actual eco-friendly behavior: A qualitative research in university. *Technium Social Sciences Journal*. (22) .152-170
<https://doi.org/10.47577/tssj.v37i1>
- Gotch, C., & Hall, T. (2004). Understanding nature-related behaviors among children through a theory of reasoned action approach. *Environmental Education Research*, 10(2), 157-177.
- Haluza-Delay, R. (2001). Nothing here to care about: Participant constructions of nature following a 12-day wilderness program. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 43-48.
- Harahap, A., Zuhriyah, A., Rahmayanti, H., & Nadiroh, N. (2018). Relationship between knowledge of green product, social impact and perceived value with green purchase behavior. *E3S Web of Conferences*, 74, 4002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20187404002>
- Hart, R. (1997). Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environment care. London: Earthscan.
- Hartig, T., Kaiser, F., & Bowler, P. (2001). Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior. *Environment and Behavior*, 33(4), 590-607.
- Head, L., Klocker, N., & Bielschowsky, I. A. (2019). Environmental values, knowledge and behaviour: Contributions of an emergent literature on the role of ethnicity and migration. *Progress in Human Geography*, 43(3), 397-415. <https://doi.org/10.1177/0309132518768407>
- Henita R, Ilmi , Z. Ichsan I & Vina ,O.(2020) . Environmental Attitude for Smart City Technology: Need Assessment to Develop Smart Trash in Environmental Education. *International Journal of Advanced Science and Technology* Vol. 29 (3). 8374 – 8383.
<http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/21880>
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178-202.
- Kristian S. Nielsen, Viktoria ,C., Florian ,L.(2021).The case for impact-focused environmental psychology.*Journal of Environmental Psychology* , 24 . DOI:10.31234/osf.io/w39c5.
https://www.researchgate.net/publication/348741189_The_case_for_impact-focused_environmental_psychology .
- Knapp, D. H., & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357.
- Knapp, D. H., & Poff, R. (2001). A qualitative analysis of the immediate and short-term impact of an interpretive program. *Environmental Education Research*, 7(1), 55-65.



- Kruse, C., & Card, J. (2004). Effects of a conservation education camp program on camper's self-reported knowledge, attitude, and behavior. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 33-45.
- Liobikiene, G., & Poškus, M. S. (2019). The Importance of Environmental Knowledge for Private and Public Sphere Pro-Environmental Behavior: Modifying the ValueBelief- Norm Theory. *Sustainability*, 11(12), 3324. 1
- Lai, K. C. (1999). Freedom to learn: A study of the experience of secondary school teachers and students in a geography field trip. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8 (3), 239-255.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*.
- Pooley, J., & O'Conner, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Rahmayanti, H., Oktaviani, V., & Syani, Y. (2018). The implementation of smart trash as smart environment concept. *E3S Web of Conferences*, 74, 6003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20187406003>
- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), p.112-120.
- Simmons, B. (1993). Facilitating teachers' use of natural areas: Perceptions of environmental education opportunities. *The Journal of Environmental Education*, 24, 8-16.
- United Nations General Assembly: A/RES/70/1 - Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 1–35 (2015). <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Accessed on 12 Feb 2023 .
- Uzun, N., & Saglam, N. (2007). The environmental education in secondary school and teachers' opinions on environmental education programs. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 7(26), 176-187.
- Vaske, J. J., & Kobrin, K. C. (2001). Place attachment and environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 16-21.
- Whitburn, J., Linklater, W. L., & Milfont, T. L. (2018). Exposure to Urban Nature and Tree Planting Are Related to Pro-Environmental Behavior via Connection to Nature, the Use of Nature for Psychological Restoration, and Environmental Attitudes. *Environment and Behavior*, 1–24. <https://doi.org/10.1177/0013916517751009>



Formation of Personal Reflection in Students of Primary School Age

Yoanna Vladimirova Baryakova-Kondeva

Southwest University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad, Bulgaria

ABSTRACT

The article deals with issues related to the importance of personal reflection for optimizing the educational process. The self-concept theory is examined as a basis for understanding personal reflection. Operational equivalents of theoretical views of personal reflection are presented. A model is given, in which are outlined the stages of reflection, through which the individual passes. Key concepts are clarified.

KEYWORDS: personal reflection, self-concept, self-knowledge, self-assessment, education

Формиране на личностна рефлексия у учениците в начална училищна възраст

Йоанна Владимирова Барякова-Кондева

Югозападен университет „Неофит рилски“, Благоевград, България

РЕЗЮМЕ

В статията са засегнати въпроси, свързани със значението на личностната рефлексия за оптимизиране на образователния процес. Разглежда се аз-концепцията за личността, като основа за разбирането на личностната рефлексия. Представени са операционални еквиваленти на теоретичните възгледи за личностната рефлексия. Посочен е модел, в който са очертани етапите на рефлексия, през които преминава индивидът. Изяснени са ключови понятия.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: личностна рефлексия, аз-концепция, самопознание, самооценка, образование

Понятието рефлексия изминава дълъг път – заражда се във философията, „преминава“ през психологията, докато достигне до педагогиката, а оттам – през абстрактно-теоретичните идеи, до тяхното технологизиране и практическо прилагане. През годините са правени редица опити за формулиране на дефиниция.

С гордост следва да се отбележи, че българската традиция в изследването на рефлексивната проблематика също има своите представители в лицето на П. Николов, В. Василев, М. Оракова, Н. Александрова, М. Хекимова, Л. Десев, А. Кръстева и др.

В средата на 90-те години на ХХ век П. Николов разграничава рефлексията като самостоятелен предмет на изследване в българската наука. Той издига тезата за по-ранните ѝ прояви и създава концепция за рефлексивен подход в обучението. Според него рефлексията е „мислене за собственото мислене, поведение и личност, както и самооценка за собствената социална активност“ /Николов, 2010/. Тя е „висше новообразуване на човешката личност“ /Николов, 2010/.



Осъществяването на рефлексия по време на учебно-възпитателния процес цели идентифициране, запомняне и разбиране на основните компоненти на дейността – нейното значение, видове, методи, проблеми, начини за разрешаването им, получени резултати и др. Без да разберат механизмите на познанието, учениците не получават трайни знания. Ученето без размисъл е непродуктивно. Човек може да повтори дадена активност сто пъти и пак да не научи нищо. Повторението не носи знание. Усвояването възниква, когато в дейността е включено размишление (ръководено), поради което се открояват самите схеми на действие – начини за разрешаване на практически проблеми или разсъждения. Рефлексията може да се предизвика целенасочено от преподавателя или да се прояви спонтанно /Тончева, 2010/, но второто е изключително рядко явление. П. Николов е застъпник на тезата, че рефлексивните способности трябва да се възпитават целенасочено в училище.

Съществуват различни класификации на видовете рефлексия, според отделните автори. В. Василев разграничава интелектуална рефлексия, личностна рефлексия, праксиологическа рефлексия и рефлексията като диалог. Всички те намират своето място в процеса на обучение, но според редица изследвания някои са по-често използвани – това са личностната рефлексия и рефлексията като диалог.

Немският философ Й.Фихте изразява основополагаща за разбирането на личностната рефлексия идея, че тъждественият сам на себе си „Аз“ е творческо начало, съдържащо в себе си всички възможни действия на духа. Важно е да се разграничат „Аз“ и „не-Аз“, където „Аз“-ът е явен приоритет.

Аз-концепцията може да бъде дефинирана като „концепция за себе си“. Тя представлява съвкупност от аз-образи (физически, нравствен, интелектуален, творчески, екологичен и др.) и възниква в процеса на самопознание за собствената физика, психика и личност. Всеки от тези аз-образи притежава своя вътрешна структура – реален аз-образ, идеален аз-образ и възможен аз-образ. Във всеки един от тези структурни компоненти е заложено вътрешно противоречие между реалната и идеалната представа за себе си, което се преодолява чрез възможната представа като решение за действие.

Адекватността на аз-концепцията зависи от тази на съставлящите я аз-образи. При правилно протичане на процеса на социализация и наличие на нагласи и ориентации с просоциална насоченост от страна на индивида, както и идентичност, притежаваща зряла структура – аз-концепцията като самооценка и оценка от околните бива адекватна. В такива случаи тя придобива рефлексивен, т.е. високосъзнателен характер и се превръща в ядро на самосъзнанието на личността. В този си вид аз-концепцията е вече онова интегрално и суверенно „рефлексивно аз“, което представлява уникална „собствена марка“ на личността. /Николов, 2010/.

Мария Оракова определя рефлексивното „Аз“ като подсистема на аз-концепцията, представляваща „многомерна динамична структура, установъчна подсистема на психиката, която позволява когнитивния, афективния и поведенческият й компонент да се представят като самопознание и самоотношение“. /Оракова, 2000/. Според авторката в рефлексивното „Аз“ обектът и субектът на установка съвпадат.

Личностната рефлексия може да се конкретизира като се отнесе към организацията на „Аз“-а, когато той пристъпва към целенасочено и осъзнато самопознание. Свързващото

звено между „Аз“-а и външния свят е собствената дейност на субекта – нейните процедури, личностен смисъл и предметно съдържание. М. Оракова предлага схема, в която рефлексията е резултат от пресичането на самосъзнанието и съзнателната дейност, т.е. обхваща в полето на съзнанието онова, което се осмисля като собствена дейност.

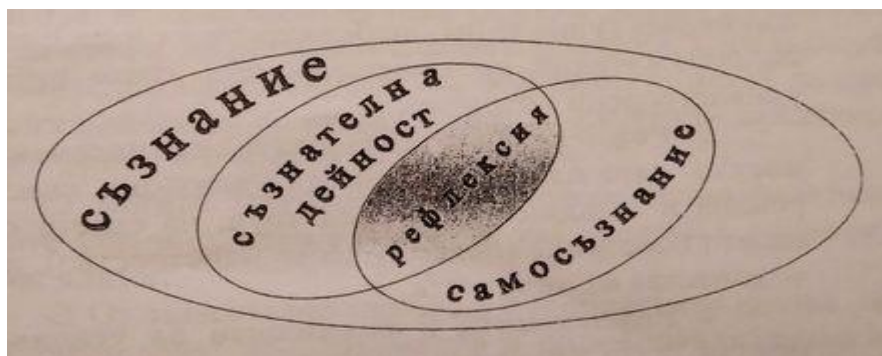


Схема 1 – Рефлексия

Въз основа на процесите за личностно самопознание и мнението на редица автори, изследващи рефлексивната проблематика е възможно да бъдат разграничени следните видове личностна рефлексия: рефлексия върху действията и дейностите на личността; рефлексия върху качествата на личността.

Личностната рефлексия се свързва с анализ на собственото „Аз“ /Чангалова, 2013/, осмисляне на свои качества и навици /Атанасова и Ставрева, 2008/, безпристрастно, самокритично самонаблюдение и разсъждение за своите личностни качества, което е в основата на самоусъвършенстването /Vasilev, 2002/.

В. Слободчиков изучава личностната рефлексия като механизъм на възникването на човешката субективност, самоопределяне и като оръдие на личностното развитие.

И. Семьонов и С. Степанов разграничават личностната рефлексия като един от основните типове рефлексия (заедно с интелектуалната и комуникативната) и подчертават, че тя се проявява по-ярко в проблемно-конфликтни ситуации, когато възпитаникът се сблъсква с препятствия и затруднения в своето битие. Тогава човек с необходимост осмисля себе си като цяло и автономно „Аз“.

В. Василев прави важно уточнение – според него разграничаването на „Аз“ и „не-Аз“ не бива да се разбира като наивно житейско осъзнаване на реалното съществуване на заобикалящата ни действителност или като драматично противопоставяне с външни хора и обекти. Той твърди, че „чрез личностната рефлексия човек трябва да достигне до синтезиращата идея, че познанието за собственото „Аз“ е качествено, само когато е съотнесено с реалностите на средата, с особеностите на „не-Аз“-а“ /Василев, 2005/.

Според автора рефлексията в реалния живот се появява не в резултат на философски размишления, а на основата на активни действия, които са осмислени адекватно. На базата на подробен анализ, той предлага операционални еквиваленти на теоретичните възгледи за личностната рефлексия:



- Разграничаване на „Аз“ и „не-Аз“.
- Способност да се гледа на себе си като на някой друг – от познавателна дистанция, обективно, самокритично.
- Умението да се разбира инструментално чуждата оценка за себе си – да се използва за мярка за самоизмерване, а не да се приема безкритично или директно да се отхвърля.
- Нагласа и умения човек да се самоизмерва и самопознава инструментално и социокултурно – със собствени действия.
- Способността да се коригира самооценката – на базата на горните механизми-инструменти.
- Умения да се „виждат“ собствените качества зад собствените постъпки.
- Умение човек да се самопознава като се самоизучава целенасочено, използвайки специализираните инструменти на съответните науки – проявява се при по-зрели в интелектуално и социално отношение лица.

Възможно е тези прояви на личностна рефлексия да възникнат стихийно в резултат на личния опит на човека, но тяхното формиране би било много по-сигурно и по-качествено, ако е налице целенасочена работа за изграждането им.

Според П. Николов рефлексията трябва да бъде стратегическа цел на всеки урок. Авторът използва израза „рефлексивен подход в урока“, с който обозначава нов ракурс на съдържанието на урока. В основата му лежи идеята за дълбока промяна на традиционната схема на обучението – вместо обучаван и обучаващ, в центъра на учебния процес се поставя самообучаващият се субект, който получава квалифицирана помощ от преподавател, за да задоволи своята потребност от саморазвитие.

Един от авторите, които първи говорят за формиране на личностна рефлексия в по-ранна възраст е Василий Давидов. Той определя рефлексията като едно от основните личностни новообразования в начална училищна възраст, наред с планирането и анализа.

Прилагането на рефлексия в обучението предполага създаване на ситуации, които да стимулират рефлексивните способности на учениците. Такава ситуация би могла да бъде изискване за самооценяване или сравняване на оценката за себе си с тази на преподавателя.

Личностната рефлексия се активизира чрез самооценката. Самооценяването е форма на личностна рефлексия /Хаджиали, 2014/. При ученици с ниска самооценка, най-висок е дялът на онези от тях, които са на ниско рефлексивно равнище. При ученици с адекватна самооценка най-често е налице високо равнище на рефлексия /Хаджиали, 2014/.

Самооценката е субективна рекапитулация, която личността прави в резултат на сравнението между самопознанието за собствените качества и способности, оценките от околната референтна среда и приетите социални стандарти за поведение. По този начин личността изразява отношението си към собствените ценности и значимостта им за околния свят. Тя е относително устойчиво новообразование, което отразява емоционално-ценностното отношение на личността към собственото „Аз“ /Мадолев, 1999/.

Уилям Джеймс предлага формула, с която изразява тази зависимост: самооценката е равна на успеха, разделен на претенциите.



$$\text{Самооценка} = \frac{\text{успехи}}{\text{претенции}}$$

Схема 2 – Самооценка

Повишаването на успехите, т.е. увеличаването на числителя, води до увеличаване на стойността на самооценката. Сnižаването на претенциите, т.е. намаляването на знаменателя, отново води до същия резултат. Точно обратното – намаляването на успехите, както и увеличаването на равнището на претенции, води до снижаване на самооценката.

Важно е да се подчертае, че основното съдържание на самооценката се определя от качеството на самопознанието на субекта за собствената физика, психика, личност /П. Николов, 2010/.

D.Clutterbuck и D. Megginson разработват модел на личностна рефлексия (схема 3), в който очертават етапите на рефлексия, през които трябва да се премине, за да се постигне представа за опита или проблемите и да се изберат подходящи стратегии за действие. Авторите определят рефлексията като „диалог със самия себе си“ /D.Clutterbuck & D. Megginson, 1999/. Според тях този диалог би бил по-ефективен, ако се направлява от ментор, който притежава умения да ръководи процеса. Те откриват зависимост между етапите на размисъл и нивото на физическа енергия.

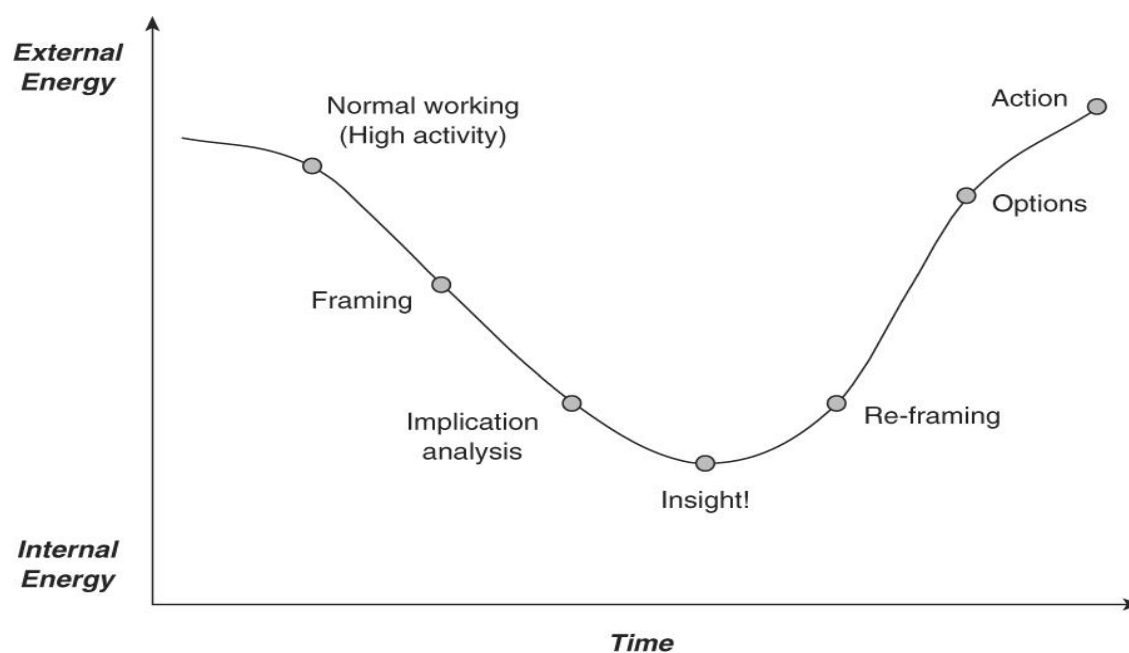


Схема 3 – Модел на личностна рефлексия

На първия етап ученикът е в нормално работно състояние, без да мисли „Как?“ и „Защо?“, е съсредоточен върху постигането на определената цел. Външната енергия е на средно ниво.

По време на втория етап, наречен „рамкиране“ (framing), индивидът признава проблема, който трябва да бъде решен и вече започва процесът на размисъл. Предприемат се първите стъпки за справяне с проблема, като той се признава, дефинира и структурира. Външните енергийни нива започват да намаляват.

През третия етап, анализ на последиците (implication analysis), се разглеждат както последиците от проблема, така и потенциалните такива. Външните нива на енергия продължават да намаляват.

До четвъртия етап, прозрението (insight), цялата енергия на индивида е фокусирана върху вътрешната рефлексия и външните енергийни нива достигат най-ниската си точка. Ученикът е станал дълбоко интроспективен, поглеждайки от нова гледна точка, възприемайки различни модели и структури или осъзнавайки своите мотивации и поведение. Точно това дълбоко лично прозрение е ключово за създаване на трайна и смислена промяна.

На петия етап, перифразиране (re-framing), индивидът използва новопридобитата представа, разглежда различните възможности, които са налице за справяне с проблема. Външните енергийни нива постепенно започват да се повишават.

Последният шести етап, опции (options), включва претегляне на всяка отделна възможност и избора на целесъобразен начин на действие.

Външните нива на енергия достигат върха си, когато ученикът е готов да се справи с проблема на практика.



Този модел показва значението на воденето на обучаващите се през етапите на размисъл и наред с това, обръща внимание на важността на създаването на подходяща среда за размисъл.

Развитието на личностната рефлексия у учениците в начална училищна възраст следва да бъде приоритизирано от преподавателите и те да насочат своите усилия към създаване на подходящи условия за това. За да бъде решен проблемът с организацията и регулирането на образователната дейност, е необходимо нейното успешно разбиране. Трябва да се погледне извън рамките на традиционната педагогика, която набляга върху придобиване, затвърдяване и обобщаване на знания, без да изисква тяхното осмисляне. Днешните ученици ще бъдат утрешните управляващи. Бъдещето на света е в класните стаи. Отговорността то да бъде непомрачено е наша!

Използвана литература:

- Атанасова, М., Ставрева, И. (2008). Професионална идентификация на студентите. В сб.: Международна научна конференция "Предизвикателствата пред българската наука и Европейското изследователско пространство", 5-6 юни 2008, Стара Загора, Съюз на учените – Стара Загора.
- Василев, В. (2002). Психология и логика за IX клас. Задължителна подготовка. Книга за учителя, София, Анубис.
- Василев, В., Димова, Й., Коларова-Кънчева, Т. (2005). Рефлексия и обучение. Част I – Рефлексията – теория и практика, Пловдив, Макрос.
- Каменов, Х., (2023). Ролята на рефлексията за развитието на личността на ученика от началното училище, В сп. Българска Наука, бр. 161.
- Мадолев, В., (1999). Емоции. Воля. Поведение., Благоевград, Бонпринт.
- Николов, П. (2010). Психология на саморазвитието, Благоевград, Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Оракова, М. (2000). Рефлексивното „Аз“, Благоевград, Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Стоянова, С. (2016). Рефлексия в обучението и стремеж към собствена значимост, В сп. Философия, бр. 3.
- Тончева, Н., Рахнев, А., Чехларова, Т. (2010). Рефлексивни ситуации в обучението по математика. В сб.: Синергетика и рефлексия в обучението по математика: доклади на юбилейна международна конференция, посветена на 60г. на проф. Сава Гроздев, 10-12 септември 2010, Бачиново, Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Хаджиали, И., Цанова, Н., Райчева, Н. (2014). Рефлексията в интегративното поле на методиката на обучението по биология. Стратегии на образователната и научната политика, 22 (I), 38-64.
- Чангалова, В. (2013). Специфика на началната училищна възраст като предразположеност за целенасочено формиране на рефлексия. Годишник на Съюз на учените в България, Клон Благоевград „Наука, образование, изкуство“, том 7
- Clutterbuck, D., Megginson, D. (1999). "A Model Of Personal Reflective Space" In Mentoring Executives and Directors, Butterworth-Heinemann.



Фотовойс - качествен метод за изследвания в общността

Силвия Митева

Главен асистент доктор, Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

РЕЗЮМЕ

Фотовойс е качествен метод за базирани в общността научни изследвания с участие, чрез които хората могат да идентифицират, представят и подобрят своята общност използвайки специфична фотографска техника. Този метод дава на хората възможност да обсъждат проблемите в общността, да показват на политиците къде трябва да настъпи промяната, овластява участниците и променя съзнанието.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Фотовойс, овластяване, общество, застъпничество, изследвания с участие, фотография

ABSTRACT

Photovoice is a qualitative community-based participatory research method through which people can identify, represent and improve their community using a specific photographic technique. This method empowers people to discuss issues in the community, show politicians where change needs to happen, empowers participants and changes consciousness.

KEYWORDS: Photovoice, empowerment, society, advocacy, participatory research, photography

Фотовойс, първоначално наречен Фотонувела, позволява на хората да представят условията на живота така както ги виждат и разбират. Този метод дава на хората възможност да обсъждат проблемите в общността, да показват на политиците къде трябва да настъпи промяната, овластява участниците и променя съзнанието (Wang & Burris, 1994). Методът съчетава действие с участие, предоставя начин изследователят и членовете на общността да работят заедно.

Методът Фотовойс използва снимки направени от хора с малко пари, власт и статус, за да информира създателите на политики за активите и дефицитите в общността. Развива личностна и социална идентичност на участниците и води до социална промяна. Опира се на разбирането, че чрез представяне на действителните проблеми в общността, те по-малко ще бъдат игнорирани.

Участниците преминават кратко обучение за работа с камери, за качество на снимките и им се поставят изследователски задачи. За щастие, с глобалното развитие на технологиите вече не е нужно да имаш фотоапарат, за да правиш снимки, достатъчно е да имаш смартфон или айфон, не се налагат и подробни и дълги обучения за работа с камера. Методът е много интересен и лесно приложим както при деца, така и при възрастни. Голяма част от изследванията с младежи показват, че младите се забавляват да правят и говорят за направените от тях снимки.

Според Wang, Фотовойс е практика, основана на създаване на знания и има три основни цели:

1. Да даде възможност хората да записват и отразяват силните страни и проблемите на своята общност.



2. Да насърчи критичен диалог и знания относно важни проблеми на общността чрез големи и малки групови дискусии на снимки.
3. Да достигне до политиците и да повлияе на политическите решения.

Различава се от документалната фотография и визуалната антропология по крайната цел, която е да насърчи опита на обикновените хора и да провокира техните действия (Wang, & Burris, 1997), (Wang, 1999).

Фотовойс се базира на идеята, че хората трябва да развият критично мислене и да открият проблемите в общността, да ги разберат и да станат активни участници в промяната (Freire, 2005).

Работата в група насърчава участниците към спонтанност и диалог, има силно въздействие върху всеки от участниците, и се превръща в мощен катализатор на промените. Обсъждането на идентифицирания проблем, чрез работа в група набира съмишленици, които стават по-мотивирани, заедно провокират промяната. Индивидуално всеки осъзнава проблемите, но не намира начин и не търси варианти за разрешаването им. Фотовойс овластява участниците, провокира критичното мислене, застъпничеството и дава гласност на изведените проблеми и предложените решения. Методът позволява на участниците чрез снимки, свободно да изразят себе си в малки и големи групи, да изкажат мнението си и да видят различни гледни точки по важни за тях въпроси. Снимките и разказите ефективно дават глас и помагат за улавяне и идентифициране на проблеми, въвлича участниците и им помага да се чувстват подкрепени.

Фотографията с участие може да улесни социалното включване чрез предоставяне на неформални преживявания, междуличностно приемане, чрез увеличаване на възприемането на фотографа като компетентен човек, чрез затвърждаване на чувството за принадлежност към група и общество и чрез улесняване на запознаването с нови общности и местна култура (Pienimäki, 2021). Доказано е, че изследванията с участие и базираните на общността изследователски методи за участие ефективно ангажират участниците в изследването по-всеобхватно, през целия процес на изследване, което води до по-справедлива, контекстно-специфична изследователска информация и действие (Kofkin-Rudkin, Davis, 2007), засилва доверието между изследвателя и общността (Castleden and all 2008). Методи като Фотовойс смислено ангажират подрастващите, което води до по-голяма подкрепа от връстници, повече знания и прозрение (Kofkin-Rudkin, Davis, 2007).

Методът най-напред е използван за изследване на политиките, прилагани по отношение на жени в Китай, за да ги насърчи да търсят и да получат достъп до знания по отношение на репродуктивното здраве (Wang, & Burris, 1997). McIntyre (2003) изследва връзката между мястото, на което живеят и идентичността сред група жени от работническата класа, живеещи в Белфаст, Ирландия. При изследвания с младежи, Фотовойс дава възможност да развият своята лична и социална идентичност и може да бъде инструмент за изграждането на социална компетентност (Wang, 2006). Предоставя възможност на младите да получат перспектива по въпроси като култура, общностни норми, поведение, социална структура и им помага да развият разбиране за себе си и своята общност (Strack and all. 2004). Фотовойс улеснява партньорството между младежи и възрастни (Wang, 2006).



Според Le Houérou, Фотовойс – Фото-гласът е част от стратегиите за овластяване, даващи глас на маргинализираните общности и малцинства и в този смисъл подходящ за изследвания сред бежанци и изгнаници. Дава възможност на мигрантите да очертаят собствения си живот, точките на ясно разграничаване и противопоставяне (Le Houérou, 2018), включвайки ги във всички аспекти на изследователския процес (Streng, 2004).

Груповата работа чрез снимки помага на участниците да разберат останалите членове на групата, конфронтира различните начини на възприемане и оценка на проблема, подпомага вземането на решение, променя начина на мислене, нагласите и поведението.

Основните стъпки, през които преминава изследването с Фотовойс са: въведение в изследвания проблем, изясняване на целта, запознаване с фотографски техники, дискусии в група и организиране на фото-текстова изложба, на която са поканени политици, важни личности, от които зависи промяната. За по-добра комуникация между участниците през цялото време се използват и различни техники за сближаване.

Wang и Burris очертават някои от ползите, които има методът Фотовойс:

Допринася за разбиране на света от гледна точка на хората, които водят различен живот, оценява нуждите, разглежда света на най-уязвимите групи, включително тези, които може да не могат да четат и да пишат, давайки възможност да бъдат включени различни социални групи и като изследователи и като участници. Предоставя различни възможности за потвърждаване или предефиниране на целите, структурата и философията по време на оценката на нуждите. Дава възможност на участниците да представят обяснения, идеи или истории на членовете на общността в процеса на оценяване. Дава възможност на участниците не само да покажат нуждите на общността, но и нейните ресурси и силни страни. Проблемите, изведени чрез метода могат да бъдат обсъждани и формулирани, за да се стимулира тяхното разрешаване и предприемане на действия (Wang, & Burris, 1997).

Този подход е възприет в много области на социални и хуманитарни науки, география, социология или политически науки. Важно е да се интерпретират изображения, когато се работи върху уязвими групи и културни табути. Това е основен инструмент, който помага на изследвателя да отиде отвъд традиционния и банален процес на въпроси – отговори и допринася за интерактивна и по-приобщаваща дейност (Le Houérou, 2018).

Ограничения

Някои снимки не улавят, това което фотографът иска да представи или другите не го разбират добре. В този смисъл, участникът може да остане с негативни емоции и да се обезкуражи. Според личната преценка на автора, снимката изобразява едни неща, а други не и резултатът е субективен. От друга страна, така фотографът показва как той възприема и какво мисли по дадена тема. Друго ограничение е необходимостта да се попълват формуляри за съгласие за снимки на лица, за да може да се прави снимка. Методът не е подходящ за големи групи и извадки. Може да се наложи да се проведат няколко срещи с целевата група, преди да се проведе изследването (Wang, & Burris, 1997).

Фотовойс е базирано в общността качествено изследване с участие, което дава възможност на участниците да предприемат действия и да подобрят благосъстоянието



на техните общности. Участниците придобиват усещане за осъзнаване на заобикалящата ги среда и са способни да развиват лидерски умения. Методът допринася за индивидуална и обществена промяна (Goo-Kuratani & Lai, 2011). Фотовойс е удобен и информативен инструмент за диагностика в общността.

References

- Castleden H., Garvin T., Huu-ay-aht, (2008). First Nation Modifying photovoice for community-based participatory indigenous research. *Social Science and Medicine*. 2008;66(6):1393–1405.
- Goo-Kuratani D. L. & Lai E., (2011). Photovoice literature review, <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.usc.edu/dist/0/198/files/2018/08/Photovoice-Literature-Review-FINAL-221tfmn.pdf>
- Kofkin-Rudkin, J. & Davis A., (2007). Photography as a tool for understanding youth connections to their neighbourhood. *Children, Youth and Environments*;17(4):107–123
- Le Houérou, F., (2018). The Tibetan Ethnic Enclave in New Delhi a Visual Perspective, *Sociology Mind*, Vol.8 No.3, DOI: 10.4236/sm.2018.83016
- Pienimäki, M., (2021). Participatory photography supporting the social inclusion of migrant youth. *Journal of Youth Studies* 24:9, pages 1179-1198.
- Mcintyre, A., (2003). Through the Eyes of Women: Photovoice and participatory research as tools for reimagining place, *Gender, Place & Culture*, 10:1, 47-66, DOI: 10.1080/0966369032000052658
- Freire, P., (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum
- Strack, R. W., Magill, C., & McDonagh, K., (2004). Engaging youth through Photovoice. *Health Promotion Practice*, 5, 49–58.
- Wang, C., (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8, 185-192
- Wang, C., & Burris, M., (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171-186.
- Wang, C., & Burris, M. A., (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24, 369–387.
- Wang, C., (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change, *Journal of Community Practice*, 14:1-2, 147-161, DOI: 10.1300/J125v14n01_09



Самоопределянето в социалната работа с лица с психични разстройства

Мария Стойкова

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

РЕЗЮМЕ

Тежката психична болест се характеризира с настъпване на сериозни нарушения в социалното функциониране на човека, затруднения в изпълнението на приети вече социални роли, намалено качество на живот, социално изключване, обезвластяване и загуба на контрол върху собствения си живот. Статията разглежда възможностите за прилагане на принципите на самоопределяне и овластяване в социалната работа с лица с тежка психична болест като условия за повишаване на ефективността на подкрепата и насърчаване на процеса на възстановяване и подобряване на социалното функциониране.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: тежка психична болест, самоопределяне, социална работа

1. Въведение

В литературата се откриват сериозни доказателства за нарастващата честота на разпространение на психичните заболявания (WHO, 2017), тяхната тежест върху индивидите, семействата им и обществото като цяло (Knapp, Mangalore, Simon, 2004; Patel, Flisher, Hetrick, McGorry, 2007; WHO, 2017). Развитието им се обуславя от сложно взаимодействие между генетични, индивидуални и социални фактори, като се подчертава значението на културните специфики на общността (Patel, Flisher, Hetrick, McGorry, 2007).

Негативните резултати от психичните заболявания за индивидите и семействата могат да имат различни измерения: представляват една от най-често срещаните причини за голяма част от трайните увреждания и намалената трудоспособност; увеличават риска от самоубийство и злоупотреба с вредни вещества; съпроводени са от проявата на депресивни преживявания и поведенчески проблеми; свързват се с ниско образование, загуба на работа, увеличени разходи за здравеопазване (Patel, Flisher, Hetrick, McGorry, 2007). Тежестта на психичното заболяване за индивидите и общността се измерва не само с преките разходи, за които се извършват плащания, но също така и загубата на ресурси, както и нематериални разходи, които включват преживяванията на индивида (Knapp, Mangalore, Simon, 2004). Хората с психични заболявания са изложени на по-голям риск от изолация, социално изключване, безработица и преживяват негативните последици от стигмата и самостигмата (Митева, 2010; Tanabe, Hayashi, Ideno, 2016). Психичното заболяване оказва значително негативно влияние върху социалното функциониране, междуличностните взаимоотношения и самочувствието на индивида като увеличава чувството на некомпетентност (Lysaker, Vohs, Tsai, 2009; Митева, 2010).

Целта на социалната работа е „преодоляване на житейските предизвикателства и повишаване на благосъстоянието” чрез стимулиране на „социалните промени и развитие, социалното сближаване, овластяването и освобождаването на хората” (IFSW & IASSW, 2014). В основата на социалната работа стои помагачия процес (Радев, 2018; Паризов & Сотирова, 2012; Сотирова, 2011), насочен към социалното включване и пълноценното социално функциониране на всеки човек, акцентирайки върху неговото достойнство, равенство, значимост и потенциал за развитие (Нунев, 2009). Социалната работа е процес на взаимодействие между клиент и социален работник (Сотирова 2011; Цветанова, 2022), целта на което е оптимизиране на социалното



функциониране, увеличаване на автономността и активиране на клиента за справяне със собствените му проблеми (Сотирова, 2011) Тя е неделима част от рехабилитацията на хората с психични заболявания при тяхното възстановяване и постигане на пълноценен живот в общността, а самоопределянето и овластяването са основни принципи при нейното реализиране.

Целта на статията е да се представи необходимостта, ролята и възможностите за прилагане на принципите на самоопределяне и овластяване в социалната работа с лица с тежка психична болест като условия за повишаване на ефективността на подкрепата и насърчаване на процеса на възстановяване и подобряване на социалното функциониране.

2. Възстановяването в процеса на подкрепа на хората с психична болест

Възстановяването може да има различни измерения в зависимост от перспективата, през която се разглежда. От клинична гледна точка е свързано с облекчаване на симптомите и дефицитите в ежедневно функциониране, докато от перспективата на правата на хората с увреждания възстановяването включва преодоляване на афектите от психичната болест като бедност, загуба на жилище, работа, социални роли, идентичност и цел в живота, изолация (Davidson, & Roe, 2007). Това разбиране на възстановяването разглежда възможностите на индивида за живот със заболяването - по достоен начин, преследвайки собствените си цели и надежди, основавайки се на силните си страни и подкрепата на останалите (пак там). То изисква в процеса на рехабилитация и ресоциализация да се вземат предвид като медицинските, така и останалите (психологични и социални) аспекти на психичната болест (Сапунджиев, 2017). Възстановяването е свързано с усещането за овластяване и вземане на собствени решения (Axer, 2012). Тази концепция включва правото на всеки човек на социално включване и самоопределяне (Davidson, & Roe, 2007).

В този аспект концептуалната рамка на възстановяването разглежда пет взаимно свързани процеса: свързаност (взаимоотношения и социално включване); надежда и оптимизъм за бъдещето; възстановяване на положителна лична и социална идентичност; намиране на смисъл в живота; възстановяване на контрола и овластяване (Leamy, Bird, Le Boutillier, Williams, Slade, 2011; Tew et al., 2011). Възстановяването се определя като ново усещане за себе си (Kondrat & Teater, 2009). Включва както лична промяна, така и социална ангажираност, с което се подчертава необходимостта от създаването на приемлива социална среда насърчаваща възстановяването (Tew et al., 2011).

3. Самоопределянето като основен принцип при подкрепа на лицата с психична болест

Самоопределянето е способността да правиш избор и да имаш избор (Deci & Ryan, 1985, с.38; Wehneyer, 2010). То е способност и потребност (Deci & Ryan, 1985, с. 38), която поставя индивида в активна роля да контролира собствения си живот (Loman, Vatland, Strickland-Cohen, Horner, Walker, 2010). Определя се като качество на човешкото функциониране (Deci & Ryan, 1985, с.38), което се влияе от факторите на средата.

Самоопределеността включва три основни психологически потребности: компетентност, свързаност (взаимоотношения) и автономност (Ryan & Deci, 2017). Удовлетворяването на тези потребности води до по-добро здраве и ефективност (Deci & Ryan, 2012). Теорията за самоопределяне е свързана с човешкото благополучие. Тя е насочена към изследване на условията, които насърчават или възпрепятстват това благополучие (Ryan & Deci, 2017). Тези условия включват както факторите на индивидуалното развитие на индивида, така и тези от социалния контекст (пак там, с.3). “

Важен фокус в теорията за самоопределянето е именно откриването на социалните и психологически потребности на човека, удовлетворяването на които ще доведе до неговото пълно благополучие (пак там).



При лицата с тежка психична болест автономността и възможността за вземане на решения може да бъдат блокирани от вътрешни и външни фактори. Стигмата и самостигмата са едни от тях. Те допринасят за това хората да се приемат като обекти, а не субекти на собствения си живот (Ахер, 2012). Социални фактори като бедност и ограничен достъп до трудова заетост също ограничават автономността и правото на хората с психична болест да вземат решения за себе си (пак там).

Чувството на автономност и компетентност са пряко свързани с процесите на интернализация и интеграция, а от там и върху поведението, насочено към подобряване на благополучието и здравето (Ryan, Patrick, Deci, Williams, 2008). В този аспект насърчаването на самоопределеността в процеса на подкрепа на хората с психична болест може да бъде в център на тяхното възстановяване и развитие на устойчивост.

Теорията на самоопределяне позволява да се разглежда възстановяването като начин на живот в общността въпреки психичното заболяване и страданията, които причинява (Davidson, & Roe, 2007).

4. Самоопределяне и възстановяване

Според теорията на самоопределянето, удовлетворяването на потребностите от автономност, компетентност и свързаност влияят на резултатите от прилаганите терапевтични подходи. В процеса на възстановяване от психичната болест от особено значение е придържането към лечението. За постигане на устойчивост в поведението на лицето е необходимо това придържане да е резултат от собствения им избор чрез предоставяне на подробна информация и неотнемане чувството на контрол и свобода на избор (Ryan, Patrick, Deci, Williams, 2008). В контекста на теорията са самоопределеност усещането за компетентност се увеличава, когато на индивида „се предоставят уменията и инструментите за промяна” и при възникване на определени бариери, свързани с усещането му за компетентност и контрол получава нужната подкрепа (пак там, с.3). Автономността улеснява чувството на компетентност и свързаността, и основана на доверието с помагачия специалист спомага за отвореността на клиента и насърчава усилията му за промяна (пак там). Изследвания на модела за промяна на здравното поведение, в основата на който е теорията на самоопределяне, показва, че удовлетворяването на психилигическите нужди на човека от автономия, компетентност и свързаност води да подобряване на психичното здраве, качеството на живот и поведение свързано със здравословния начин на живот (Ryan, Patrick, Deci, Williams, 2008).

Tew et al. (2011) разглежда възможностите за социални интервенции, които да насърчат възстановяването, включващи: самонасочена подкрепа чрез индивидуални бюджети и възможности за самостоятелно разпределяне; увеличаване на възможностите на потребителите на услуги сами да управляват дейностите си, да оказват самопомощ и взаимна подкрепа; провеждане на инициативи на общностно ниво, свързани с преодоляване на стигмата и самостигмата; насърчаване на подходящи положителни взаимоотношения с другите, които да подкрепят възстановяването. В резултат на систематичен анализ на литературата авторите определят два взаимно допълващите се подхода, които да насърчат възстановяването: работа с хора с психични затруднения за подобряване на достъпа им до социален капитал и социални дейности и работа с общностите за подобряване на тяхното приобщаване (Tew et al., 2011, с. 12).

Идентифицирана е необходимостта от интервенции на индивидуално и обществено ниво, които да се борят със стереотипите, предразсъдъците и дискриминацията (Kondrat & Teater, 2009). Стратегиите за тяхното прилагане е необходимо да бъдат планирани и прилагани съобразно потребностите на индивидите и общностите, културните и социално-икономически условия (Станчева-Попкостадинова, 2004). Използването на антистигматичен подход за работа с хора с тежка психична болест може да включва използване на овластяване, социален конструктивизъм, теория на адаптивните системи и наративна терапия (Kondrat & Teater, 2009, с.36). Прилагането



на подходите на овластяване води до повишено самочувствие уважение, самоопределяне и самоефективност, като по този начин намалява самостигмата (Kondrat & Teater, 2009, с.37). Ниските нива на овластяване, стигмата в обществото и неадаптивността на услугите са основни бариери пред социалното включване на лицата с психична болест (Стойкова, 2017). Теорията на адаптивната система включва създаването на смисъл и самоорганизация (Kondrat&Teater, 2009). Целите при работата с хората с тежка психична болест са свързани с предоставянето на подкрепа, която да им помогне да променят своя стигматичен възглед и създадат овластено чувство за себе (пак там, с.39).

В контекста на прилагане на овластяващ подход в социалната работа Greene & Lee (2002) определят няколко основни изисквания към социалните работници (помагащите специалисти):

- да развиват взаимоотношения на сътрудничество с клиента;
- да проявяват заинтересованост по отношение на това как клиентът възприема реалността;
- да заемат позиция на незнание и по този начин да поставят клиента като експерт по отношение на собствения си живот;
- да използват езика на клиента и да бъдат в непрекъснат диалог с него чрез което променя собствения му възглед.

Тук се включват ангажирането с клиента при решаването на възникналите проблеми, приемане на неговата гледна точка по отношение на определянето на тези проблеми, идентифициране на силните му страни и подкрепата на неговата самоопределеност (Greene & Lee, 2002).

Услугите за лица с психични заболявания, които се предлагат като клиенто-центрирани се свързват с по-голямо чувство за овластяване, разширени връзки с общността, другите и „себе си и подобро качество на живот (Buchanan, Peterson, Falkmer, 2014). Тези услуги осигуряват на клиента достъп до споделено управление и взаимоотношения, ориентирани към човека и позволяват самонасочване, открита комуникация, която насърчава поддържането на автономността и независимостта на клиента (пак там).

Проучване на Parman et al. (2017) сред 159 лица с психична болест установява пряка връзка между нивата на свързаност и устойчивостта като по-високите нива на свързаност прогнозира по-голяма устойчивост, което поставя необходимостта предоставяната подкрепа за лицата с психична болест да бъде насочена към възстановяване на връзки и установяване на социални взаимоотношения в общността като важна част в процеса на възстановяване. Резултатите от изследване на Burns et al. (2009) идентифицират положителна връзка между трудовата заетост и социалното функциониране на лица с психични заболявания. Трудовата реализация е не само източник на доходи, но и възможност за увеличаване на самоопределеността и контрола над собствения си живот (Стойкова, 2020).

Изследвания на различни практики на подкрепа за хората с психично-здравни проблеми показва, че самоопределянето може да бъде успешно насърчавано, когато при предоставяне на услугите се включат и лица, които са специално обучени, но имат същия опит на преживяно психично заболяване (Fortuna, Storm, Aschbrenner, Bartels, 2018). В този контекст прилаганият подход включва предоставяне на грижа, която е ориентирана към човека, основава се на уважението на всеки клиент като уникална личност със своите индивидуални потребности и цели и поставя клиента в центъра на услугата (пак там). Това позволява фокусиране върху социалните детерминанти на здравето и предоставянето на цялостна и индивидуална подкрепа за справяне с проблемите (пак там).

Обучението в социални умения е също доказан подход, който насърчава и подобрява функционирането на хората с психична болест и тяхното самочувствие и увереност в процеса на



5. Заключение

В контекста на възстановяването, от гледна точка на перспективата на правата на хората с увреждания на независим живот, самоопределянето се идентифицира като основен конструкт в социалната работа с хора с психични заболявания. Резултатите от значим брой емпирични проучвания предоставят доказателства за връзката между самоопределянето и ефективността на възстановяването от психично заболяване. Това налага в процеса на рехабилитация и подкрепа да се планират и прилагат мерки, които са насочени към увеличаване на социалната свързаност, автономността и компетентността. Социалната работа е насочена към увеличаване на автономността, подкрепа на клиента за справяне с проблемите му и притежава онези средства и инструменти, които да го активират в създаването на собствени цели в живота и реализирането им.

Литература:

- Митева, С. (2010). Водене на случай в Дневен център за психосоциална рехабилитация. Годишник по психология, 1(1), 463-472, Благоевград: УИ „Неофит Рилски”
- Нунев, С. (2009). Антидискриминационна и антипотискаща социална работа. Съвременна теория и практика. София: Парадигма
- Паризов, П. & Сотирова, В. (2012). Методи в социалната работа, Благоевград: УИ „Неофит Рилски”
- Радев, Н. (2017). Основи на социалната работа, Плевен: Издателски център МУ
- Сапунджиев, С. (2017). Теоретико-практически модел на клинична социална работа при социална рехабилитация и ресоциализация в общността на лица с психични разстройства. Социална работа, 2 (5), 102-125.
- Сотирова, В. (2011). Основи на социалната работа, Благоевград: УИ „Неофит Рилски”
- Станчева-Попкостадинова, В. (2004). Актуални проблеми на психосоциалната рехабилитация. Asklepious, 17, 34-40.
- Стойкова, М. (2017). Бариери пред социалното включване на хора с тежка психична болест. Клинична и консултативна психология, 4 (34)
- Стойкова, М. (2020). Социална подкрепа за хората с увреждания. Благоевград: УИ „Н. Рилски”
- Axer, A. (2012). Recovery from psychiatric disability and personal autonomy. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 4, 5-8
- Buchanan, A., Peterson, S., Falkmer, T. (2014). A qualitative exploration of the recovery experiences of consumer who had undertaken shared management, person-centred and self-directed services. International Journal of Mental Health Systems, 8 (23),
- Burns, T., Catty, J., White, S., Becker, T., Koletsi, m., Fiorti, A., Rössler, W., Tomov, T., van Busschbach, j., Wiersma, D., Lauber, C. (2009). The Impact of Supported Employment and Working on Clinical and Social Functioning: Results of an International Study of Individual Placement and Support. Schizophrenia Bulletin, 35 (5), 949-958.
- Davidson, L., & Roe, D. (2007). Recovery from versus recovery in serious mental illness: One strategy for lessening confusion plaguing recovery. Journal of Mental Health, 16 (4), 459-470.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum Press, New York
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), Oxford handbook of human motivation (pp. 85–107). Oxford, UK: Oxford University Press.



- Fortuna, K.L., Storm, M., Aschbrenner, K.A., Bartels, S.J. (2018). Integration of Peer Philosophy into a Standardized Self-Management Mobile health Intervention. *Psychiatr Q*, 89, 795-800
- Greene, G. J. & Lee, M. Y. (2002) The social construction of empowerment, In *Pathways to Power: Readings in Contextual Social Work Practice*, eds M. O'Melia & K. K.Miley, Allyn & Bacon, Boston, pp. 175–201.
- IFSW & IASSW (2014). Global definition of social work. Достъп от: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> на 27.03.2023 г.
- Knapp, M., Mangalore, R., Simon, L. (2004). The Global Costs of Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 30 (2), 279-293.
- Kondrat, D.C., & Teater, B. (2009). An Anti-stigma Approach to Working with persons with Several Mental Disability: Seeking Real Change through Narrative Change. *Journal of Social Work Practice*, 23 (1), 35-47
- Leamy, m., Bird, V., Le Boutillier, C., Williams, J., Slade, M. (2011). Conceptual Framework for personal recovery in mental health: systematic review and narrative synthesis. *British Journal of Psychiatry*, 199 (6), 145-152
- Loman, S., Vatland, C., Strickland-Cohen, K., Horner, R., & Walker, H. (2010). Promoting Self-Determination: A Practice Guide. A National Gateway to Self-Determination. Достъп от: http://ngsd.org/sites/default/promoting_self-determination_a_practice_guide.pdf на 13.08.2018 г.
- Lysaker, P.H., Vohs, J.L., Tsai, J. (2009). Negative symptoms and concordant impairments in attention in schizophrenia: Associations with social functioning, hope, self-esteem and internalized stigma. *Schizophrenia Research*, 110, 165-172.
- Parman, D., Petterson, Ch., Moxham, L., Taylor, E.K., Brighton, R., Sumskis, S., Heffernan, T. (2017). Understanding the influence of resilience for people with a lived experience of mental illness: A self-determination theory perspective. *Journal of Community Psychology*, 45, 1026-1032.
- Patel, V., Flisher, Aj., Hetrick, S., McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *Lancet*, 369, 1302-1313.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford press: New York & London
- Ryan, R.M., Patrick, H., Deci, E.L., Williams, G.C. (2008). Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10
- Tanabe, Y., Hayashi, K., Ideno, Y. (2016). The Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) scale: validation of the Japanese version. *BMC Psychiatry*, 16 (116)
- Tew, J., Ramon, S., Slade, M., Bird, V., Melton, J., Le Boutillier, C. (2011). Social Factors and Recovery from Mental health Difficulties: A review of the Evidence. *British Journal of Social Work*, 1-18.
- Wehmer, M. L. (2010) Self Determination. Достъп от: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/34/> на 23.08.2016 г.
- World Health Organisation. (2017). Depression and other common mental disorders: Global health estimates. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?ua=1> (24.03.2023 г.)



The Impact of Extracurricular and After-school Activities on the Learning and Upbringing of the Elementary School Student

Valentina Drunchilova

*South-West University Neofit Rilski
Bulgaria, e-mail: marbeia@abv.bg*

ABSTRACT

Extracurricular and after-school activities accompany and support the learning process and play an essential role in increasing students' interest in the educational process and reducing the risk of dropping out of school. There is a real need to make sense of students' free time through forms and activities that support their intellectual, spiritual, moral and physical growth, that develop students' creative interests and capabilities. In this way, they contribute to the formation of adolescents into civically engaged individuals, assimilated to the values of a democratic society and are considered as a form of prevention of risky behavior. Extracurricular and after-school activities provide rich opportunities for teachers, students and parents to be involved in the educational process.

KEYWORDS: extracurricular and after-school activities, free time, educational process.

Въздействието на извънкласните и извънучилищните дейности върху обучението и възпитанието на ученика от началното училище

Валентина Андонова Друнчилова

*Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград
България, e mail: marbeia@abv.bg*

РЕЗЮМЕ

Извънкласните и извънучилищните дейности съпътстват и подпомагат учебния процес и играят съществена роля за засилване интереса на учениците към образователно-възпитателния процес и намаляване риска от отпадане от училище. Съществува реална необходимост за осмисляне на свободното време на учениците чрез форми и дейности, подпомагащи интелектуалното, духовното, нравственото и физическото им израстване, които да развият творческите интереси и възможности на учениците. По този начин те спомагат за формиране от подрастващите на граждански ангажирани личности, приобщени към ценностите на демократичното общество и са форма на превенция на рисково поведение. Извънкласните и извънучилищните дейности предоставят богати възможности за включване в образователно-възпитателния процес на учители, ученици и родители.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: извънкласни и извънучилищни дейности, свободно време, образователен и възпитателен процес.

Пред съвременната динамична образователна система се поставят нови предизвикателства и изисквания, насочени към интелектуалното и емоционалното развитие на малкия ученик. Той трябва да притежава знания, умения, компетентности, активно да се включва в учебната дейност, адекватно и самостоятелно да се справя с непрекъснато променящите се социални ситуации. Важна задача на обучението е възпитанието на подрастващото поколение, стремеж към осъзнато поведение, към личностно самоусъвършенстване и творческо развитие.



Съвременното образование е ориентирано да постави ученика в ситуация на търсене, да стимулира уменията му за анализ и оценка на постигнатите постижения.

Тясната връзка на училището с живота и по-нататък развитието на образованието поставя сложни задачи както пред учителите, така и пред научните дейци. Важна задача е учениците да овладяват действително научни, системни и трайни знания и да се изграждат у тях умения и навици за практическа дейност в полза на обществото, а това от своя страна може да се постигне чрез непрекъснато повишаване равнището на обучението. В същото време обучението трябва да решава успешно и редица възпитателни задачи, за да се осигури всестранно развитие на подрастващите. Учителят е педагогически субект, който трябва да ръководи учебно-възпитателния процес, да повишава интереса и готовността за учене, да развива познавателните сили и нравствените качества, да формира научните понятия и практическите умения, да систематизира и затвърдява знанията. Науката дидактика изучава закономерностите на учебния процес, като разкрива разнообразни стимули в учебната работа, изследва пътищата за осмисляне на знанията, за повишаване на самостоятелността и активността на учениците в учебния процес, проучва условията за формиране на рационални умения и създава потребност за придобиване и приложение на знанията, за развиване на творческото мислене и облекчаване на механичната памет, за естетическото възпитание в обучението. (Пиръов, Г., 1966)

В съвременното начално училище все повече се обръща внимание на извънкласните и извънучилищните дейности и тяхното влияние върху учебно-възпитателния процес на малките ученици. Извънкласните дейности са значима част от училищния живот и от ежедневието на децата. Един учебен час не е достатъчен, за да се представят нови знания, да си припомнят стари, да отговорим на въпроси от ученици и твърде често се получава така, че сме ги запознали с теорията, но на практика те нямат никакъв опит, свързан с преподадената тема. Липсва ученето чрез преживяване, което да изясни детайлите на теоретичното знание, да обогати и задълбочи разбирането на учениците и най-важното - да им даде увереност в житейски план, че могат да се справят във всякакви ситуации. Извънкласните дейности са важна част от живота на малкия ученик, защото в днешното съвремие родителят няма физическата възможност да предложи на децата дейности, които да направят ежедневието им пълноценно. Извънкласните дейности могат да ни помогнат да събудим интереса на учениците си и да ги мотивираме да търсят допълнителни знания по различни учебни предмети.

Всяка специфична тема, по която учениците не желаят да учат, трудно запомнят факти или изобщо не искат да коментират, може да бъде представена чрез извънкласна дейност, която да ги развълнува и да направи умовете им възприемчиви за знания. Децата полесно възприемат информация и се доверяват на някого, който се вълнува от живота и интересите им и прекарва качествено време с тях.

В представите на децата училището често се свързва с място, на което се чувстват натоварени, отегчени, объркани, неразбрани и неуспешни. Затова и голям проблем представлява адаптацията в първи клас. Често децата получават физически неразположения и главоболие, защото се чувстват неудобно и неприятно на това място.

Извънкласните дейности могат да представят училището в напълно различна светлина, учениците да го посещават с желание, защото ще знаят, че там имат хубави



преживявания и получават нови знания с лекота. Ще знаят, че там има възрастни, които се радват да прекарват времето си с тях и извън строго регламентиранияте учебни часове. Извънкласните дейности често представляват групови занимания, които развиват качества като сътрудничество, емпатия, толерантност и др. В училище децата имат малко време, за да се опознаят и сприятелят. Това време обикновено е през междучасията, които са твърде кратки. Епидемичната обстановка създаде още по-голяма дистанция между децата и сега те имат нужда повече от всякога от групови активности.

За съжаление, много родители са заети със служебни ангажименти през голяма част от времето. Това силно ограничава ангажираността на малките ученици извън училище. Случва се така, че децата имат свободно време, което не знаят как да оползотворят за свое добро. Има деца, които прекарват часове наред затворени вкъщи пред екрани, което влияе отрицателно върху тяхното социално и интелектуално развитие. Като следствие от това децата се чувстват все по-самотни, изолирани от истинския живот, неуверени в нови ситуации и показват силен спад в мотивацията си за развитие, а това рефлектира върху мотивацията им за учене. Извънкласните дейности са важни за свободното време на учениците и ги карат да се чувстват значими. Извънкласните дейности в училище трябва да бъдат неразделна част от учебния процес, като по този начин се развива мотивацията на учениците за учене и творчество.

Груповата работа в началните училища помага за разкриване на творческите способности. Извънкласните дейности са много добро средство за подобряване работата на учениците и емоционалното им включване в живота на училището. Учениците попадат в нова социална среда, прилагат уменията, научени в класната стая в различен контекст и развиват техните интереси.

Изследванията показват, че участието на учениците в подобни дейности спомага за техния учебен успех, прави ги по-уверени и проактивни към случващото се в училище. Когато учениците са въввлечени в дейности индиректно свързани с обучението им в училище, те учат чрез преживяванията си от ситуацията, в които са поставени. Тъй като заниманията са с доброволен характер, те дават възможност на учениците с по-ниска мотивация и самочувствие да ускорят развитието на уменията. Участието в подобни дейности има редица положителни ефекти върху учениците, включително повишава тяхната дисциплина, организация на времето и толерантността им към света.

За да може да расте и укрепне като физическо същество и да се формира добре като обществена личност, детето се нуждае от подкрепата на семейството си. В семейната среда се поставят основите на човешката личност. Семейството и училището са двете институции, които оказват пряко влияние върху обучението и възпитанието на децата. Основната възпитателна задача на семейството не може да бъде различна от тази на училището. Главна задача на семейното възпитание е да съдейства за създаването на деца за новото време, въпреки че голяма тежест за изпълнението на тази задача пада върху училището. Днешното семейство може да изпълни своята възпитателна задача, когато сътрудничи на училището, като организира свободното време на детето и се включи в извънучилищните дейности. Семейният колектив влияе върху развитието и формирането на децата много силно с характера на отношенията между своите членове предвид това, че детето в начална училищна възраст подражава на модели. От стила и тона на отношенията в семейството зависи много какви привички, качества на характера и убеждения се създават у децата, които се пренасят в отношенията в училище.



Въздействието, което оказва средата, обучението и възпитанието, е много важно и има определящ характер за съвременния ученик. Развитието на децата е резултат преди всичко на организирания въздействия в процеса на обучението и възпитанието в семейството и училището. Под влияние на добре организирана система на възпитание се стимулира развитието на детето. Още от началните класове, под влияние на обучението у децата започват да се формират желания и влечение към различни интереси. В първите прояви на интереса на децата се съдържа твърде голяма степен подражателен елемент, ето защо ролята на семейството и училището е твърде голяма в контекста на извънкласните и извънучилищните дейности. Когато създадените интереси у децата съответстват на учебното съдържание, тогава и ученето придобива жизнен смисъл. Такова обучение става за учениците интересно, любимо и те с увлечение преодоляват различните затруднения свързани с усвояването на учебния материал. Такова обучение от своя страна поставя потребности от нови, по-широки знания и умения и става главно условие за по-нататъшното развитие на интересите на децата.

Основната полза от извънкласните и извънучилищните дейности е, че предразполага малкия ученик да развива собственото си „Аз“, поставен в различни житейски ситуации. Целта на тези дейности е удовлетворяване интересите и потребностите на детето в свободното му време. Извънкласната и извънучилищната дейност е с гъвкава, целенасочена и мобилна структура, организирана както в училище, така и извън пределите на класната стая, която утвърждава хуманните и толерантни отношения между децата. Чрез тези дейности учениците от начален етап на основното образование придобиват полезни навици и израстват като социални личности с висок морал. Извънкласните и извънучилищните дейности са средство за постигане на по-качествено образование, регулират поставените образователни и възпитателни цели от учителя и подпомагат личностното развитие на ученика. Чрез правилното управление на извънкласните и извънучилищните дейности се наблюдава повишаване на грамотността, подобряване на мотивацията, мотивиране на творческото поведение, стимулиране на личностното развитие на ученика и овладяване и превенция на агресията.

Литература:

- Александров, П.(1990). Интелект и обучение, Народна просвета, София
- Георгиева, Е. (2021). Социално учене и извънкласни дейности, Тракийски университет
- Илиянов, И., Извънкласната и извънучилищна дейност при възпитанието на учениците
- Колчева, М., Георгиева, П., Младенова-Баятова, М. Наръчник за организиране и провеждане на извънкласни и извънучилищни дейности, Успех
- Лазарев, С.(2009). Възпитанието на родителите, Станпрес
- Розенберг, Маршал.(2007). Общуване без агресия, Кръгзор
- Тодорова, Л., Тодорина, Д., Жирякова, П.(1995). Някъде след уроците, Маркос
- Тодорова, Л.(1993). Теория и методика на извънкласната и извънучилищната дейност на учениците от началните класове, ВПИ “Неофит Рилски“
- Пиръв Г., (1976). Проблеми на педагогическата психология, Народна просвета, София



Обучението по чужд език чрез прилагане на интензивни методи (мнение на учители, преподаващи английски език в 1-4 клас)

Мария Младенова

Асистент във Факултета по педагогика към ЮЗУ „Неофит Рилски“, гр. Благоевград

РЕЗЮМЕ

Два от водещите интензивни методи са „Методът Сугестопедия“ на проф. д-р Георги Лозанов и създаденият на негова основа „Метод за активизиране на резервните възможности на личността и колектива (обучаемите)“ на проф. д-р Галина Китайгородска. Двата метода спомагат за ефикасното усвояване на знания, като интелектуалната дейност, емоциите и физическото състояние на човек се стимулират едновременно, без стрес, напрежение или умора, позитивно и спонтанно, с помощта на изкуството. В статията разглеждаме и анализираме мнения на начални учители, преподаващи английски език. Възможно ли е прилагането на интензивни методи в българската учебна система в началното училище? Кой са предимствата им и кой са недостатъците? Начални учители от цяла България дават отговор на тези и други въпроси. Те споделят своето експертно мнение за приложението на някои методи и влияят ли те на развитието на експресивната реч.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Интензивни методи, английски език в начален етап, обучение по чужд език

Увод

Съчетаването на традиция и интензивни методи допринася за развитие на експресивната реч, активизиране на креативността на обучаваните и за повишаване на качеството на образователния процес.

Под интензивно преподаване на чужд език разбираме това преподаване, което е насочено главно към овладяване на комуникацията на изучавания език, основаващо се на психологически резерви на личността и активността на учениците, които не се използват в обикновеното обучение. Целта на интензивното обучение е в кратък срок да бъдат овладени уменията за общуване на чужд език. Някои от тези методи са „Сугестопедия“, създадена от проф. Георги Лозанов в средата на 20-ти век. [1] Другият метод е „Методът на активизиране на резервните възможности на личността и колектива“, разработен от Галина А. Китайгородска в края на 70-те години на 20-ти век. [2]

В България чуждоезиковото обучение заема важно място в учебната програма на учениците от началните училища, ето защо, от съществено значение за нас бе да потърсим и анализираме мнението на началните учители по чужд език. След проведеното анкетно проучване установихме, че повечето от тях са запознати с интензивните методи, но не успяват да ги внедрят в учебния процес, въпреки желанието си. [3]

Анализ на анкетно проучване

Първите два въпроса имаха за цел да установят какъв е учителският стаж на респондентите и в кои начални класове преподават те. Тъй като, изучаването на чужд език е задължително от втори клас в Българските училища, логично е повечето от анкетираните учители да преподават във втори, трети и четвърти клас, а именно над 80% от отговорилите. Процентът, който отчетохме при учителския стаж показва, че най-голям



брой са учителите със стаж над 15 години (40,5%), след тях са тези със стаж до 5 години (30,8%).

Отговорите на третия въпрос „Достатъчни ли са заложените в учебните програми часове по английски език, за начална подготовка на учениците“ показват, че повечето учители смятат часовете за недостатъчни (35%). Много малък е броят отговорили, че заложените часове са напълно достатъчни (11,5%). Интересното е, че учениците в началните класове проявяват интерес към изучаването на английски език, според учителите (87,5%).

Запитани „Според Вас приложими ли са интензивните методи в образователния процес в 1-4 клас“, голям брой от учителите отговарят, че смятат интензивните методи за приложими в някои учебни предмети (41,3%) и със сигурност повишават интереса на учениците към учебния процес (над 80%). От анкетното проучване става ясно, че по-голяма част от респондентите са запознати с методите „Сугестопедия“ (61%) и „Методът на активизиране на резервните възможности на личността и колектива“ (45,4%). Същественото, което се установява със следващите въпроси е, че учителите се опитват да прилагат тези методи в учебния процес.

Важно за нас бе да разберем, дали прилагането на методите допринася за развитието на експресивната реч на учениците. Зададен бе следният въпрос „Според Вас интензивните методи в процеса на обучение по английски език влияят ли върху развитието на експресивната реч у учениците“. Видно от графиката по-долу е, че най-голям е броят на отговорилите с Да.

Графика № 1



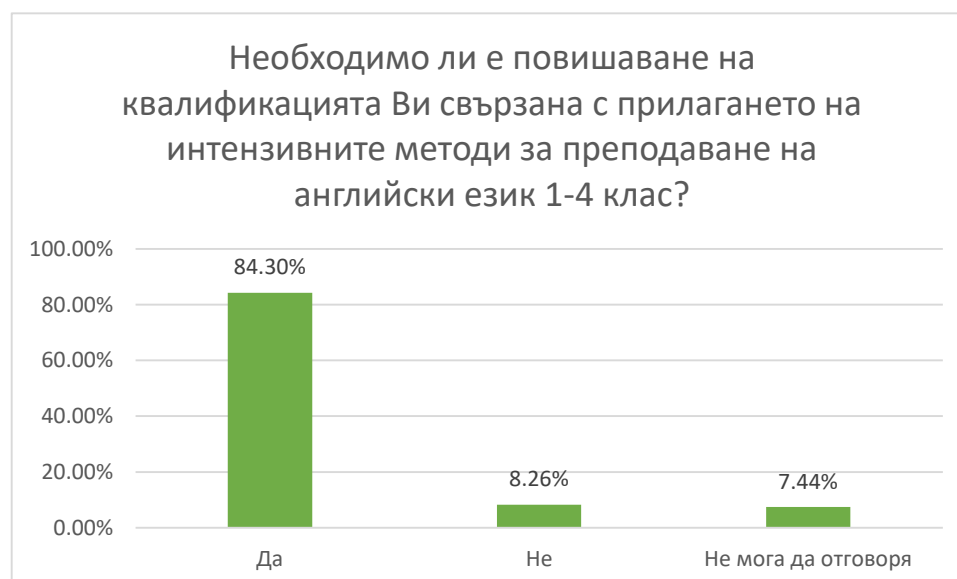
Трябва да отбележим, че интересното от следващия въпрос „В учебния комплект по английски език за 1-4 клас, съществуват ли интензивни методи за стимулиране на експресивната реч“, почти равен брой учители са на противоположни мнения.

Графика № 2



Важно е да отбележим, че същественото при респондентите е желанието им да надграждат квалификацията и уменията си. Това би довело до правилното прилагане на интензивни методи в учебния процес. На въпроса „Необходимо ли е повишаване на квалификацията Ви свързана с прилагането на интензивните методи за преподаване на английски език 1-4 клас“, учителите отговарят:

Графика № 3





Въпреки мнението си, голям брой учители използват разнообразни методи и средства за разнообразяване и обогатяване на учебния процес. 106 от анкетиранияте учители са отговорили, че използват ролеви игри, което е съществено при прилагането на интензивни методи. С игрите децата успяват да премахнат психологическите бариери, стоящи между тях и учителя, да намалят напрежението в учебния процес. Други средства, с които си служат респондентите са: флаш карти, рисуване, музика, театър, Валфдорска педагогика, проектно-базирано обучение и др. Разбира се, не са малко и тези, които залагат на традиционните методи на обучение.

Недостатъци на интензивните методи

Изненадващо, недостатъците на интензивните методи, прилагани от учителите, и пак според тях, не са малко.

Според някои, с прилагането на методите се акцентира най-вече на речевото развитие. Учениците бързо овладяват устната реч, но за сметка на това допускат много граматически грешки. Методите изискват по-голяма предварителна подготовка от учителя, като времето в час за прилагането им е недостатъчно. Натрупването на много думи затруднява някои деца, а това може да доведе до „отдръпване“ от предмета чужд език. Някои учители смятат, че не всички деца се справят с интензивно учене и така в един организиран учебен процес не всички деца могат да участват. Други респонденти споделят, че методите не са достатъчно ефективни при ученици с обучителни затруднения. Също така, те смятат, че методите натоварват излишно учениците в начален етап. Един от посочените недостатъци е невъзможността да се прилагат методите при голяма група от деца, което е споменато и от създателите на интензивните методи. По принцип, интензивните методи се прилагат при малки групи от обучаеми, за да може да се обърне по-голямо внимание на всеки участник в процеса. [4]

Заклучение

Когато говорим за интензивни методи, трябва да подчертаем предимствата, които носят при обучението по чужди езици. Активизират се знанията и се постига по-добро практическо приложение на езика. Те развиват въображението и носят радост от процеса на учене. Според анкетиранияте учители, методите предизвикват интерес и забавна учебна атмосфера, развиват експресивната реч на учениците. Спокойно можем да обобщим, че по-голямата част от респондентите са запознати с прилагането на интензивните методи. Те разбират, че в свят на глобализация, децата се променят, а с тях педагозите трябва да променят и начина си на преподаване, и организирането на учебния процес.

Литература

- Г. Лозанов, „Сугестология“ – монография, Изд. „Наука и изкуство“, София, 1971
- Г.А. Китайгородская, Методика интенсивного обучения иностранным языкам, Учебно-методическое пособие, Изд. МГУ, 1988
- Наредба за изменение и допълнение на наредба № 4 от 2015 г. за учебния план (ДВ, БР. 94 ОТ 2015 Г.), <https://web.mon.bg> > izmNrbd4-2015-10092020
- Г. Лозанов, Е. Гатева, „Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици“, Научноизследователски институт по сугестология, София, 1981