



*International Conference on
New Horizons in Education*

INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION - 2011

Proceedings Book

General Coordinator

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Coordinator

Carlos Sousa Reis



Acknowledgement

Dear Guests...

Welcome to the International Conference of New Horizons in Education-2011.

"The International Conference of New Horizons in Education-2011 (INTE-2011)" is an international educational activity for academics, teachers and educators. It promotes the development and dissemination of theoretical knowledge, conceptual research, and professional knowledge through conference activities, the conference proceeding book. This year, INTE-2011 received almost 300 applications. The conference academic advisory board accepted 240 applications.

The International Conference of New Horizons in Education-2011 aims to diffuse the knowledge and researches among academicians and lead to development in educational sciences.

We have lots of participants from 25 different countries. Some of these countries are Austria, Czech Republic, France, Germany, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Spain, Turkey, Turkish Republic of Northern Cyprus, United Arab Emirates, United Kingdom, United States.

Should you have any enquiries regarding INTE conference, please do not hesitate to contact with us for any additional information you may require.

Especially, I would like to thank to Guarda Polytechnic University and its president and vice president for organizing INTE 2011 in Guarda.

Finally, we would like to wish you all a pleasant stay in Guarda/Portugal and safe return back home. I hope that INTE-2011 will be a meeting you will pleasantly remember.

We hope we will meet again at the International Conference of New Horizons in Education 2012 in Prague/Czech Republic.

Thank you...

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Chair, INTE
4 June 2011

General Coordinator

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Coordinator

Carlos Sousa Reis

Conference Secretary

Ins. Aydın KİPER

Ins. Selçuk Sırrı TERCAN

Res. Assist. Onur İŞBULAN

Res. Assist. Zeliha DEMİR KAYMAK

Filomena Velho

Joaquim Dimantione Canches

Advisory Board

Aaron DAVENPORT, Grand View College, United States	Brent G. WILSON, University of Colorado at Denver, United States
Abbas TÜRNLÜ, Dokuz Eylül University, Turkey	Buket AKKOYUNLU, Hacettepe University, Turkey
Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey	Canan İLERİ, Cyprus International University, North Cyprus
Ahmet PEHLİVAN, Cyprus International University, North Cyprus	Cem Birol, Near East University, North Cyprus
Ahmet ADALIER, Cyprus International University, North Cyprus	Cemil ÖZTÜRK, Marmara University, Turkey
Alev ÖNDER, Marmara University, Turkey	Cemil YÜCEL, Usak University, Turkey
Ali Ekrem ÖZKUL, Anadolu University, Turkey	Cengiz Hakan AYDIN, Anadolu University, Turkey
Andreja Istenic STARCIC, University of Primorska, Slovenija	Cevat CELEP, Kocaeli University, Turkey
Antoinette MUNTJEWERFF, University of Amsterdam, Netherlands	Charlotte GUNAWARDENA, University of New Mexico, United States
Antonis LIONARAKIS, Hellenic Open University, Greece	Colleen SEXTON, Governor State University, United States
Arif ALTUN, Hacettepe University, Turkey	Cumali ÖKSÜZ, Adnan Menderes University, Turkey
Arvind SINGHAL, University of Texas, United States	Dale HAVILL, Dhofar University, Oman
Asaf VAROL, Firat University, Turkey	Danguole RUTKAUSKIENE, Kauno Tech. University, Lithuania
Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey	Don FLOURNOY, Ohio University, United States
Atilla TAZEBAY, Cyprus International University, North Cyprus	Eda KARGI, Cyprus International University, North Cyprus
Aydin Ziya OZGUR, Anadolu University, Turkey	Elnaz ZAHED, University of Waterloo, UAE
Ayfer Kocabaş, Dokuz Eylül University, Turkey	Enver Tahir RIZA, Dokuz Eylül University, Turkey
Aytekin ISMAN, Sakarya University, Turkey	Eralp ALTUN, Ege University, Turkey
Bayram Bıçak, Akdeniz University, Turkey	Ercan MASAL, Sakarya University, Turkey
Bayram ÇETİN, Gaziantep University, Turkey	Eric Zhi-Feng LIU, National Cenral University, Taiwan
Behbud MUHAMMEDZADE, Cyprus International University, North Cyprus	Esmahan Ağaoğlu, Anadolu University, Turkey
Belma TUĞRUL, Hacettepe University, Turkey	

Fatime BALKAN KIYICI, Sakarya University,
Turkey
Fatoş Silman, Near East University, North
Cyprus
Ferda AYSAN, Dokuz Eylül University, Turkey
Ferhan ODABASI, Anadolu University, Turkey
Fidan Korkut Owen, Hacettepe University,
Turkey
Filiz POLAT, The University of Hong Kong,
China
Francine Shuchat SHAW, New York University,
United States
Gianni Viardo VERCELLI, University of Genova,
Italy
Gilbert Mbotho MASITSA, University of The
Free State - South Africa
Giovanni ADORNI, University of Genova, Italy
Gregory ALEXANDER, University of The Free
State - South Africa
Gulriz IMER, Mersin University, Turkey
Güner KONEDRALI, Atatürk Teachers
Academy, North Cyprus
Güneş YAVUZ, İstanbul University, Turkey
Gülden BAYAT, Marmara University, Turkey
Gürsen TOPSES, Cyprus International
University
H. Basri GÜNDÜZ, Yıldız Teknik University,
Turkey
Hakan SARI, Selçuk University, Turkey
Hasan AVCIOĞLU, Abant İzzet Baysal
University, Turkey
Hasan CALISKAN, Anadolu University, Turkey
Hasan ÖZDER, Atatürk Teachers Academy,
North Cyprus
Heli RUOKAMO, University of Lapland, Finland
Hj. Mohd Arif Hj. ISMAIL, National University
of Malaysia, Malaysia
Hülya GÜLAY, Pamukkale University, Turkey
Hülya YEŞİL, Cyprus International University,
North Cyprus
Hülya YILMAZ, Ege University, Turkey
Hüseyin ÇALIŞKAN, Sakarya University, Turkey
Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University,
North Cyprus
Hüseyin YARATAN, Eastern Mediterranean
University, North Cyprus
Iman OSTA, Lebanese American University,
Lebanon
Işık GÜRŞİMŞEK, Eastern Mediterranean
University, North Cyprus
İzzettin KÖK, İzmir University, Turkey
İbrahim Yıldırım, Hacettepe University, Turkey

Jagannath DANGE, Kuvempu University, India
James C. HOLSTE, Texas A&M University at
Qatar, Qatar
Jerry WILLIS, Manhattanville College, United
States
Kakha SHENGELIA, Caucasus University,
Georgia
L. Filiz ÖZBAŞ, Cyprus International University,
North Cyprus
Larysa MYTSYK, Gogol State University,
Ukraine
Leman Tarhan, Dokuz Eylül University, Turkey
M. Oya RAMAZAN, Marmara University,
Turkey
Manoj Kumar SAXENA, Advanced Institute of
Management, India
Mariam MANJGALADZE, Institute of
Linguistics, Georgia
Marina STOCK MCISAAC, Arizona State
University, United States
Martin STEIN, Westfälische Wilhelms
University, Germany
Mehmet Ali DIKERDEM, Middlesex University,
U.K.
Mehmet Ali YAVUZ, Cyprus International
University, North Cyprus
Mehmet CAGLAR, Near East University, North
Cyprus
Mehmet Durdu Karslı, Çanakkale Onsekiz Mart
University, Turkey
Mehmet YILDIZLAR, Cyprus International
University
Metin YAMAN, Gazi University, Turkey
Miguel j. ESCALA, Ins. Tech. de Santa
Domingo, Dominican Republic
Min JOU, National Taiwan Normal Uni.,
Taiwan
Monte CASSIM, Ritsumeikan Asi Pacific
University, Japan
Mubin KIYICI, Sakarya University, Turkey
Murat ATAIZI, Anadolu University, Turkey
Murat İSKENDER, Sakarya University, Turkey
Mustafa KOÇ, Sakarya University, Turkey
Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University,
Turkey
Mustafa TOPRAK, Dokuz Eylül University,
Turkey
Müfit KÖMLEKSİZ, Cyprus International
University, North Cyprus
Münevver YALÇINKAYA, Ege University, Turkey
Nabi Bux JUMANI, Allama Iqbal Open
University, Pakistan

Nazife AYDINOĞLU, İzmir University, Turkey
Neriman ARAL, Ankara University, Turkey
Nergüz BULUT SERİN, Cyprus International University, North Cyprus
Nesrin AKINCI ÇÖTOK, Sakarya University, Turkey
Neşe GÜLER, Sakarya University, Turkey
Nilay BUMEN, Ege University, Turkey
Nilgun TOSUN, Trakya University, Turkey
Nuri KARASAKALOĞLU, Adnan Menderes University, Turkey
Nursen SUCSUZ, Trakya University, Turkey
Oğuz KARAKARTAL, Cyprus International University, North Cyprus
Oğuz SERİN, Cyprus International University, North Cyprus
Omer Faruk TUTKUN, Sakarya University, Turkey
Osman CANKOY, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus
Ozcan DEMIREL, Hacettepe University, Turkey
Ömer ÜRE, Selçuk University, Turkey
Özcan DEMİREL, Cyprus International University, North Cyprus
Pamela EWELL, Central .College of IOWA, United States
Paul KGOBE, Centre of Edu. Pol. Dev., South Africa
Paul Serban AGACHI, Babes-Bolyai University, Romania
Paula FITZGIBBON, University of Victoria, Canada
Petek ASKAR, Hacettepe University, Turkey
Psaltis IACOVOS, European University Cyprus, Cyprus
R. Cengiz Akçay, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Rana VAROL, Ege University, Turkey
Rengin Karaca, Dokuz Eylül University, Turkey

Rengin ZEMBAT, Marmara University
Rifat EFE, Dicle University, Turkey
Rozhan IDRUS, Sains Malaysia University, Malaysia
Saedah SIRAJ, University of Malaya, Malaysia
Satilmis TEKINDAL, Turkey
Sefik YASAR, Anadolu University, Turkey
Selahattin GELBAL, Hacettepe University, Turkey
Selahattin GÖNEN, Dicle University, Turkey
Seref TAN, Uludag University, Turkey
Sinan OLKUN, Ankara University, Turkey
Stefan AUFENANGER, University of Mainz, Germany
Süleyman DOĞAN, Ege University, Turkey
Şaban EREN, Yaşar University, Turkey
Şefika MERTKAN, Cyprus International University & Near East University, North Cyprus
Şermin Külahoğlu, Uludağ University, Turkey
Şule Aycan, Muğla University, Turkey
Tam Shu SIM, University of Malaya, Malaysia
Teoman KESERCİOĞLU, Dokuz Eylül University, Turkey
Teresa FRANKLIN, Ohio University, United States
Uğur SAK, Anadolu University, Turkey
Veysel SÖNMEZ, Cyprus International University
Vincent Ru-Chu SHIH, National Pingtung Univ. of Sci. & Tech., Taiwan
Vu Thi Thanh HOA, Oxfam Great Britain, Vietnam
Yavuz AKPINAR, Bogazici University, Turkey
Yüksel Deniz ARIKAN, Ege University, Turkey
Zehra ÖZÇINAR, Atatürk Teachers Academy, North Cyprus

TABLE OF CONTENTS

TITLE	Page
<i>6, 7, 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN İÇERİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ</i> Olçay Saltık	1
<i>A (IN)EVITÁVEL EDUCAÇÃO DIGITAL</i> Assumpta Coimbra	2
<i>A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O USO DA FERRAMENTA DE GESTÃO BSC - BALANCED SCORECARD NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</i> Aline Fonseca Gomes	3
<i>A ATRACTIVIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS: UMA PONTE PARA O FUTURO</i> Cláudia Teixeira and Ana Maria Cortez	4
<i>A AVALIAÇÃO NAS NOSSAS ESCOLAS</i> Carlos Francisco	15
<i>A CASE STUDY OF TURKISH ESL LEARNERS AT LAGUARDIA COMMUNITY COLLEGE, CITY UNIVERSITY OF NEW YORK, NYC: ERROR ANALYSIS</i> Didem Koban	34
<i>A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA</i> Cláudia Teixeira	35
<i>A COMPARATIVE CASE STUDY ON THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF TWO SCHOOLS IN NORTH AND SOUTH CYPRUS</i> Fatoş Silman and Fezile Isik	64
<i>A DEFINITION OF LITERARY LITERACY ACCORDING TO PORTUGUESE LITERATURE LECTURERS</i> Rita Baleiro	65
<i>À DESCOBERTA DAS CIÊNCIAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i> Vera Luís, Ângela Baptista, Manuel Magrinho and Amélia Santos	71
<i>A DISLEXIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E AS RESPOSTAS EDUCATIVAS ESPECIAIS EM PORTUGAL</i> Ilda Pestana	72
<i>A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE CABO VERDE - CONTRIBUIÇÃO PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL</i> Amélia Santos and Célia Paraíso	73
<i>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DISLEXIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS</i> Ilda Pestana.	74
<i>A GENERAL EVALUATION OF VOCATIONAL SCHOOLS STUDENTS' VIEWS REGARDING THE ACCOUNTING-FINANCE EDUCATION</i> Aziz Kagitci, Selçuk Karayel and Tugay Arat	81
<i>A GENERAL VIEW OF LIFELONG LEARNING IMPLEMENTATIONS IN TURKEY</i> Zeynep Sen and Beyza Bulgur.	88
<i>A General View of Teacher Training Systems Applied in Turkey and USA</i> Funda Keleş Ay	89
<i>A GROUP GUIDANCE ACTIVITY: AN 8-MONTH FOLLOW-UP STUDY OF THE THE DETERMINATION OF THE NEEDS IN GUIDANCE FOR A GROUP OF ROMA CHILDREEN</i> Gulsen Varlikli and Ayla Akbas	90
<i>A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO</i> Aline Fonseca Gomes and Regiane Silva Bispo	91
<i>A INFLUENCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS</i> André Figueiredo, João Rodrigues and Carlos Francisco	95

TITLE	Page
<i>A Influência dos Pais nas Decisões Vocacionais dos Alunos dos Cursos CEF do Tipo 2</i> Antonio J. Correia and Cláudia M. Teixeira	111
<i>A KEY TO THEMATIC APPROACH IN PRIMARY SCHOOLS</i> Rudi Boelen	119
<i>A LEARNING EXPERIENCE WITH GEOGEBRA IN THE 8 TH GRADE: THE STUDY OF THE MEDIATRIX</i> Isabel Alves, Cecília Costa and Pedro Tadeu	120
<i>A LOOK AT THE KNOWLEDGE OF HEALTHY EATING IN THE STUDENT POPULATION OF SCHOOL HEALTH GUARDA</i> Ferreira, M.E., Tracana, R.B., Leitão, J., Oliveira, F., Velho, F. & Reis, C.F.	126
<i>A MULTIPLE CASE STUDY ABOUT THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE WHITEBOARDS IN PORTUGUESE SCHOOLS</i> Cristina Vicente and Nuno Melão.	137
<i>A NEEDS ANALYSIS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR STUDENTS OF TOURISM COURSES</i> Maria José Lisboa Antunes Nogueira	143
<i>A NEW APPROACH FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE</i> Abdullah Ferikoğlu, Ahmet Zengin, Hüseyin Ekiz, İbrahim Özsert and Vedat Ari	149
<i>A preparação dos professores de educação especial e a dislexia no contexto português</i> Ilda Pestana	150
<i>A PRODUÇÃO DE SABÃO NO ACOMPANHAMENTO CURRICULAR DO CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICAS DE ANÁLISE LABORATORIAL</i> Carla Morais, Laura Seco, Manuel Magrinho and Amélia Santos	151
<i>A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NO CONTEXTO DA TUTORIA ESCOLAR: RESULTADOS DE UM ESTUDO QUALITATIVO</i> Francisco Simões and Madalena Alarcão	156
<i>A SAMPLE OF ACTIVE LEARNING APPLICATION IN SCIENCE EDUCATION: THE THEMA "CELL" WITH EDUCATIONAL GAMES</i> Naim Uzun	163
<i>A STUDY OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' GRAPHING SKILLS</i> Meltem Sari, Nazan Sezen and Ali Bülbül	164
<i>A STUDY ON DEVELOPING VISUAL LITERACY SCALE</i> Aydın Kiper, Serhat Arslan, Mübin Kıyıcı And Özcan Erkan Akgün	165
<i>A Study on the European standards and guidelines for internal quality assurance followed within higher education institutions in North Cyprus</i> Fatos Silman, Huseyin Gokcekus and Aytekin Isman	166
<i>ABORDAGENS INTERATIVAS NO 1º CICLO</i> Carla Ravasco, Carlos Reis, Fátima Gonçalves, Jorge Gonçalves, João Leitão, Urbana Bolota, Joaquim Mateus and Cecília Fonseca	167
<i>ACADEMIC LEADERSHIP AS A CONCEPT FOR PROVIDING CHANGE AND TRANSFORMATION AT UNIVERSITIES</i> Cevat Celep and Nur Gogus	168
<i>ACTIVE LEARNING EXPERIENCES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: GERMINATION AND MINI-GREENHOUSES</i> Caires, C., Rocha, C., Ferreira, M.E. and Pitarma, R.	169
<i>ADAPTIVITY OF SOCIAL NETWORK-BASED DATA COLLECTION TOOLS TO THE EDUCATION ENVIRONMENTS: A DESIGN SAMPLE</i> Mithat Cicek, Tugra Karademir and Gulfem Dilek Yurttas	175
<i>AFFECTIVITY AND COMMUNICATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS</i> Maria de Fátima Goulão	181

TITLE	Page
<i>AN INVESTIGATION OF PRESERVICE PHYSICS TEACHERS' USE OF GRAPHICAL REPRESENTATIONS</i> Nazan Sezen, Meltem Sari and Ali Bülbül	189
<i>ANALISE DE CONTEÚDO DO TEMA AMBIENTE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO - BRASIL</i> Silvana Silva, Charbel El-Hani, Rosa Branca Tracana and Graça Carvalho.	190
<i>Analysis on Demand of Applied English Language Study Program in South-West Region of Lithuania</i> Odetta Gruselioniene	191
<i>ANIMATION AIDED VISUAL MATERIAL USED IN KINDERGARTEN</i> Nihat Ekizoglu, Melda Mesaryali and Akile Ekizoglu	192
<i>APRENDIZAGEM ATIVA NA ESTBARREIRO/IPS</i> João Vinagre, Telma Santos, Clara Carlos, João Santos and Pedro Neto	199
<i>AS APRENDIZAGENS ACTIVAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A GERMINAÇÃO E AS MINI-ESTUFAS</i> Catarina Caires, Eduarda Ferreira and Rui Pitarma	200
<i>AS CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESPERTAR DE VOCAÇÕES PARA A INDÚSTRIA TÊXTIL</i> Laura Antunes, Carla Morais, Amélia Santos and Manuel Magrinho	201
<i>As línguas estrangeiras na concretização do Processo de Bolonha: o caso da língua inglesa</i> Maria De Lurdes Correia Martins.	202
<i>AS TAREFAS NO TEMA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS NO ENSINO BÁSICO</i> Joaquim Mateus and Cecília Fonseca	209
<i>ASSESSMENT OF CREATIVITY AND ITS RELATIONSHIP WITH GENDER, AGE, AND TEACHING EXPERIENCE OF POSTGRADUATE GUIDANCE AND COUNSELLING STUDENT TEACHERS: A CASE STUDY OF KENYATTA UNIVERSITY, KENYA</i> Theresia Kinai	215
<i>ASSESSMENT REFORMS IN AN ERA OF CHANGE</i> Alice Chow and Mee Ling Lai.	216
<i>AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO GLOBAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR</i> José António Moreira and Rita Barros	222
<i>BİR EKONOMİK BÜYÜME ARACI OLARAK TEKNOLOJİ GELİŞTİRME BÖLGELERİ</i> İsmail Şahin, Aydin Şenol and Yrd.Doç.Dr.Ahmet Tekin	228
<i>CHILDREN EDUCATION: AZOREAN'S MEMORIES OF THEIR CHILDHOOD PLAYING</i> Isabel Condessa	229
<i>CITIZENSHIP, DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION AT SECONDARY AND HIGH SCHOOLS (NEW DEVELOPMENTS AND APPROACHES)</i> Ahmet Çiftçi.	235
<i>Classroom Observations: Are teachers and trainers looking at the same aspects?</i> Aynur Yürekli	236
<i>COLLEGE STUDENTS' ASSUMPTIONS AND EATING HABITS</i> Maria Eduarda Ferreira, Rosa Branca Tracana, João Leitão, Francisca Oliveira, Filomena Velho and Carlos Francisco Reis	237
<i>COMPETITION AND EFFICIENCY IN HIGHER EDUCATION</i> Valdis Rocens	238
<i>COMPUTER AIDED TOURISM EDUCATION AND A DATABASED APPLICATION</i> Fatih İbrahm Kurşunmaden, Mete Sezgin and Evren Sezgin	239
<i>COMUNICAÇÃO E AFECTIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM</i> Maria De Fátima Goulão	244

TITLE	Page
CONTEMPORARY APPROACHES IN INTEGRATED EDUCATION WITH APPLICATION IN BASIC DESIGN COURSE Hulya Yavuz	245
CONTRIBUTION FOR MULTICULTURALISM: THROUGH THE ECOGNITION OF DIFFERENCE Carlos Francisco de Sousa Reis	247
CONTRIBUTION OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES (IT) IN BUSINESS MANAGEMENT EDUCATION Ayşe Cabi, Neriman Çelik and F. Atıl Bilge	262
CONTROLLED STUDY EFFECTS ON PIANISTS' PERFORMANCE AND ANXIETY Anabela Pereira, Inês Direito, Nancy L. Harper, Luís Souto Miranda, Maria João Soares, Filipa Tavares and Tomás Henriques	268
CREATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP SEEDS FOR SOCIAL INCLUSION TRAINERS - REPORT ON AN EUROPEAN INITIATIVE TO FOSTER CREATIVITY SKILLS AND ENTREPRENEURIAL SPIRIT AMONG EARLY SCHOOL LEAVERS Ana Solange Leal	272
CULTURA DA REGIÃO TRASMONTANA: TRADIÇÕES E RITUAIS EM QUE A PRESENÇA DA ANIMAÇÃO EDUCATIVA É ELEMENTO FUNDAMENTAL Maria José Dos Santos Cunha	278
CUMHURİYET DÖNEMİ YETİŞKİN EĞİTİMİNE BİR ÖRNEK:HALKEVLERİ VE ÇALIŞMALARI Kenan OLGUN	284
CYBERLOAFING BEHAVIORS OF UNDERGRADUATE STUDENTS İrem Akçam and Siddika Demirtaş	305
DAĞITIK BENZETİM YAKLAŞIMLARI VE EĞİTİM AMAÇLI ÖRNEK BİR İSTEMCİ / SUNUCU AĞ BENZETİM ARACININ TASARIMI Bülent Çobanoğlu, Ahmet Zengin and Hüseyin Ekiz	306
DESAFÍOS NO PREVISTOS: HACIA LAS DISCUSIONES NECESARIAS EN LA UNIVERSIDAD Oscar Comas, Rosalía Lastra and Rubén Rivera	307
DETERMINING SENIOR PRE-SERVICE AND POST GRADUATE SCIENCE TEACHERS' TPCK CONFIDENCE Şirin Yılmaz and Betül Timur	315
DIFFICULTIES IN LANGUAGE LEARNING AND CONTRIBUTION OF COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING TO THE ELIMINATION OF THOSE DIFFICULTIES Gamze Sarmaşık and Volkan Coşkun	316
DİL VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ Sevgi Çalışır Zenci.	317
À DESCOBERTA DAS CIÊNCIAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICODISCOVERING SCIENCES IN PRIMARY SCHOOL Luís, V., Baptista, A., Magrinho, M. and Santos, A.	322
DISSEMINATION OF LEARNING EXPERIENCE GAINED THROUGH EUROPEAN MOBILITY PROJECTS IN THE CONTEXT OF COOPERATIVE LEARNING Vida Vilkiene	327
DISTANCE EDUCATION ADMINISTRATION: POLICY, STRATEGY, EVALUATION Nesrin Menemenci, Zenal Sozgun, Fahriye Altınay Aksal and Zehra Altınay Gazi.	333
DISTANCE EDUCATION OF GRADUATES STATISTIC LESSONS Murat Köklü and Aşır Genç	339
DISTANCE LEARNING AND GLOBALIZATION Niloofar Shokri.	342
DO GOVERNO À GOVERNAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE AS POLÍTICAS EUROPEIAS E AS POLÍTICAS NACIONAIS António Magalhães, Amélia Veiga and Filipa M. Ribeiro	343

TITLE	Page
<i>DYNAMIC GENERATION OF ADAPTIVE COURSE SEQUENCING WITH TRACKING LEARNER'S USING GRAPHS</i> Rachid Elouahbi, Mohammed Adil Nassir and Abdelhak Benaboud	344
<i>EDEBİ ESERLERDE DİL</i> Kevser Candemir	345
<i>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM TURISMO: CONTRIBUTO DA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA</i> Manuel António Brites Salgado, José Alexandre Dos Santos Vaz Martins, Adélia Nunes Godinho and Carlos Manuel Martins Da Costa	346
<i>Educação/promoção da saúde - uma acção comunitária integrada</i> Maria Conceição Antunes and Maria Augusta Faria.	347
<i>EDUCATION AND DEVELOPMENT: THE PERCEPTION IN BRAZIL ON THE HYPOTHESIS OF INTELLIGENT DESIGN</i>	353
<i>EDUCATION AND EVOLUTION: THE PERCEPTION IN BRAZIL ABOUT THE HYPOTHESIS OF INTELLIGENT DESIGN</i> Hesley Silva, Isabelle Prado, Daniel Teixeira and Tatiana Ferreira.	366
<i>EDUCATION IN THE INFORMATION AGE AND SYNCHRONIZATION OF THE STUDENTS (BİLGİ ÇAĞINDA EĞİTİM ve ÖĞRENCİLERİN SENKRONİZASYONU)</i> Betül Garda and Eyüp Erdal Yörük	367
<i>EDUCATION OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY IN TURKEY</i> Fatma Gurses	368
<i>EDUCATOR'S OPINION TO THE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES IN ASSOCIATE DEGREE EDUCATION</i> İbrahim Uğur Erkiş and Recep Kazancı	369
<i>EFEITOS DO ESTUDO CONTROLADO NA PERFORMANCE E ANSIEDADE DE PIANISTAS</i> Anabela Pereira, Inês Direito, Nancy L. Harper, Luís Souto Miranda, Maria João Soares, Filipa Tavares and Tomás Henriques	375
<i>EFL teachers' perception of vocabulary learning strategies in the classroom</i> Zabih Ollah Javanbakht	379
<i>EĞİTİM SEKTÖRÜNDE KAYNAK PLANLAMASI VE BÜTÇE YÖNETİMİ</i> Mehmet Çardak, İsmail Şahin and Dr.Yusuf Karaaslan.	380
<i>EL USO DE EDUBLOGS EN EDUCACIÓN MUSICAL</i> Desirée García Gil and Begoña Lizaso Azcune	381
<i>E-LEARNING AND CDS.THE ROLE OF CURRICULUM AT SCHOOL'S DECISION AND OBTAINING PERFORMANCE AND DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY</i> Silvia Moraru	387
<i>ELEMENTARY TEACHERS' VIEWS ON MIND MAPPING</i> Özgül Keleş	394
<i>EMPLOYMENT EXPECTATIONS OF UNDERGRADUATE LEVEL PUBLIC RELATIONS STUDENTS (THE CASE OF PUBLIC UNIVERSITIES and PRIVATE UNIVERSITIES)</i> Ersen Fazıl Çöllü	395
<i>ENSAIO ETNOMATEMÁTICO SOBRE OS ENFEITES DAS MULHERES NYANEKA-NKHUMBI DO SUDOESTE DE ANGOLA / ETNOMATHEMATIC ESSAY ON ORNAMENTS OF SOUTHWESTERN ANGOLA NYANEKA-NKHUMBI WOMEN</i> Domingos Dias and Cecília Costa	402
<i>ENSINAR CANÇÕES OU ENSINAR A CANTAR. O PAPEL DO CORO INFANTIL NA EDUCAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS</i> Maria Cristina Aguiar and Maria Helena Vieira	408
	416

TITLE	Page
<i>ENTRE CURRÍCULOS ESCOLARES E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM. UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DO TOPO (S. JORGE, AÇORES).</i> Manuela Coutinho and Mafalda Mendes	
<i>ENTRE O TUDO OU NADA: VALORES DA EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DOS GOVERNOS PORTUGUESES</i> Teresa Teixeira Lopo	417
<i>ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PORTUGUESE SCHOOL PROGRAMMES AND TEXTBOOKS IN TWO PERIODS: 1991-2000 AND 2001-2006.</i> Rosa Branca Tracana, Eduarda Ferreira and Graça Carvalho	418
<i>ESTIMULANDO A INTERATIVIDADE NA SALA DE AULA COM RECURSO À TECNOLOGIA BLUETOOTH DOS TELEMÓVEIS: UM ESTUDO DE CASO</i> Jorge Trindade	424
<i>ETHNOMATHEMATIC ESSAY ON ORNAMENTS OF SOUTH-WESTERN ANGOLANYANEKA-NKHUMBI WOMEN</i> Domingos Dias and Cecília Costa	428
<i>EVALUATION OF BUSINESS MANAGEMENT ASSOCIATE DEGREE PROGRAM GUIDELINES IN TERMS OF ADEQUACY OF CURRENT ECONOMIC INFORMATION: THE CASE OF TURKEY</i> Adnan Söylemez and Neriman Çelik	436
<i>EVALUATION OF ENGLISH LEVEL IMPROVEMENT APPLYING CLIL APPROACH IN PRIMARY EDUCATION MAYOR STUDENTS USING DIALANG.</i> Myriam Cherro	442
<i>EVALUATION OF VOCATIONAL SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENT PERCEPTION: A FIELD RESEARCH</i> Erhan Summak	443
<i>EVTUX</i> José Alberto Rodrigues and António Moreira	450
<i>EXAMINATION OF ELEMENTARY TEACHERS' VIEWS ABOUT CONCEPT MAPS</i> Didem Kılıç, Özgül Keleş and Necdet Sağlam	455
<i>EXAMINATION OF THE AFFECT OF MONTESSORI EDUCATION ON LANGUAGE DEVELOPMENT PRE-SCHOOL CHILDREN'S</i> Yasemin Aydoğan	456
<i>EXAMINING EFFECTS OF DIFFERENT LEVELS OF BLENDED LEARNING ACTIVITIES ON STUDENT ACHIEVEMENT AND RETENTION OF LEARNING</i> Murat Ekici, Ergün Akgün and M. Kemal Karaman	457
<i>EXPERIENCIA MEXICANA EN PROGRAMAS DE ESTÍMULO ECONÓMICO A PROFESORES UNIVERSITARIOS: MÉTODO ANALÍTICO POR INTERSTICIOS</i> Rosalía Lastra and Oscar Comas	463
<i>FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK LABORATUVARI DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNDE CİNSİYETİN ETKİSİ</i> Özlem Eryılmaz	470
<i>FINANCING OF HIGHER EDUCATION AS AN IMPURE PUBLIC GOOD AND THE PERCEPTION OF FAIRNESS OF DIFFERENT FINANCING METHODS</i> Naci Tolga Saruc	471
<i>FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: VIVÊNCIAS DE STRESS</i> Anabela Gaspar and Carlos Francisco	472
<i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS QUE FORMAM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL</i> Sandra Mendonça	473

TITLE	Page
<i>FORMAS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR ORIENTADAS PARA O SUCESSO NO ENSINO ARTÍSTICO</i> João Paulo Queiroz	474
<i>FROM GOVERNING TO GOVERNANCE IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE PORTUGUESE CURRICULAR REFORMS</i> Magalhaes António, Amélia Veiga and Filipa Ribeiro	479
<i>FRUITS OF BOLOGNA PROCESS: A TEACHING EXPERIENCE WITH GEOGEBRA AT UNIVERSITY LEVEL</i> Pedro Tadeu and Cecília Costa	485
<i>GEOGRAPHY EDUCATION CONTRIBUTION TO CITIZENSHIP EDUCATION</i> Maria Esteves	491
<i>GOVERNANCE OF PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL AND CONTRACT OF AUTONOMY</i> Rosa Maria Pereira De Carvalho and Joaquim Machado	497
<i>SOME APPROACHES AND METHODS WHICH ARE DEVELOPING THE CREATIVITY, IN VISUAL ART EDUCATION: CONVENTIONAL FOLK CULTURE - GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE YARATICILIĞI GELİŞTİREN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR: GELENEKSEL HALK KÜLTÜRÜ</i> Tuba Gültekin	503
<i>GRUP REHBERLİK AKTİVİTESİ: BİR GRUP ÇİNGENE/ROMAN ÇOCUKLARININ REHBERLİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ ÜZERİNE 8 AYLIK TAKİP ÇALIŞMASI</i> Gülşen Varlıklı and Ayla Akbaş	510
<i>HIGHER EDUCATION IN LATVIA: CHALLENGES AND OPORTUNITIES</i> Daina Znotiņa	518
<i>HIGHER EDUCATIONAL PLANNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN LATVIA</i> Anita Puzule.	525
<i>I DO, THEREFORE I LEARN</i> Raziye Nevzat Yaver	531
<i>İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ CİNSİYET VE SINIF SEVİYELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ</i> Şirin Yılmaz and Betül Timur.	532
<i>İLKÖĞRETİM İDARECİ VE ÖĞRETMENLERİN E-OKUL SİSTEMİNİ KULLANIM ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: KOCAELİ ÖRNEĞİ</i> Aytekin Isman and Nese Aydoğan	533
<i>IMPACT OF IMMEDIATE AND DELAYED FEEDBACKS ON EFL LEARNERS' USE OF WRITING MECHANICS</i> Behnam Kuhpour	534
<i>INCIDENTAL VOCABULARY LEARNING THROUGH THE TASKS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS</i> Zabih Ollah Javanbakht and Natasha Qal'E.	535
<i>INCLUSIVE ATTITUDES AND PRACTICES IN SCIENCE TEACHING IN AN INLAND REGION OF PORTUGAL</i> Costa A., Ferreira M.E., Reis C.S. and Salgado J.M.	536
<i>INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA / INNOVATIONS IN TEACHER TRAINING IN SPAIN</i> Christian Roith	542
<i>INOVAÇÃO NA PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLENCIA: A PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA</i> Ana Reis and Pedro Cardoso	549
<i>INQUÉRITO DE AVALIAÇÃO DA INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DESPORTIVA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.</i> Margarete Oliveira, Belarmino Leite and Carlos Francisco	550

TITLE	Page
<i>INTERNATIONAL MINDEDNESS: A PRELIMINARY CASE STUDY OF ONE PRIMARY SCHOOL IMPLEMENTING THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE PRIMARY YEARS PROGRAMME</i> Leanne Cause	551
<i>İŞLETME YÖNETİMİ ÖNLİSANS PROGRAMI YÖNERGELERİNİN AKTÜEL EKONOMİK BİLGİLERİNİN YETERLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ</i> Neriman Çelik and Adnan Söylemez	552
<i>LA INTERPRETACIÓN DEL ROL DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DESDE UN ENFOQUE INTEGRADO</i> Maria Jose Hernandez Serrano and José Manuel Muñoz Rodríguez	553
<i>LA MEJORA DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS</i> María Julia Puig Moratal and Vicente Puig Moratal	554
<i>LEADERSHIP IN LEARNING ORGANIZATIONS: A STUDY ON TURKISH SCHOOL ADMINISTRATORS</i> Servet Ozdemir, Nazife Karadag and Ali Cagatay Kilinc	563
<i>LEARNING MATHEMATICS WITH PMATE IN HIGHER EDUCATION - A CASE STUDY</i> Sónia Pais, Isabel Cabrita and António Batel Anjo	564
<i>LITERACIA E CULTURA: AS FORMAS DE LER O MUNDO E A URGÊNCIA DA SUA RECONTEXUALIZAÇÃO NA ESCOLA PORTUGUESA</i> João Machado and M ^a Da Graça Sardinha	565
<i>MANIFEST AND LATENT FUNCTIONS OF THE COMPREHENSIVE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK</i> Irma Spūdytė	566
<i>METODOLOGIAS DE ENSINO E LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: QUE LUGAR PARA A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA PERSPECTIVA ORIENTADA PARA A ACÇÃO?</i> Dulce Sarroeira	573
<i>MISSIONS of TEACHERS on STUDENT EDUCATION: EXPOSITION of EXAMPLE TOPIC</i> Samime Avşar	574
<i>MOBBING IN EDUCATION</i> Yusuf Gezer, Önder Şanlı and Çetin Tan	575
<i>MODELAÇÃO E SIMULAÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i> Carlos Brigas and Maria José Marcelino	576
<i>MODELLING OF DOUBLE SUPPORTED BEAM USING "EXCEL"</i> Jurgis Maciulevičius	577
<i>MODERN TECHNOLOGY IN TEACHING PROCESS IN UNIVERSITY OF INFORMATION TECHNOLOGY AND MANAGEMENT IN RZESZOW</i> Renata Grzywacz and Joanna Urbaniak	578
<i>MOTIVATION TO BECOME A TEACHER: PERSPECTIVES OF TURKISH PROSPECTIVE TEACHERS OF ENGLISH</i> Derin Atay, Ozlem Kaslioglu and Gokce Kurt	585
<i>MOVING CHARACTERS FROM DIFFERENT GENRES INTO A NEW CONTEXT: SHORT STORY!</i> Nafia Akdeniz	591
<i>MULTICULTURALISM AND MULTICULTURALISM EDUCATION' AS AN EXPERIENCE OF OTTOMAN EMPIRE</i> İbrahim Hakkı Kaynak	592
<i>O DESAFIO DA QUALIFICAÇÃO</i> João Leitão.	596
<i>O DESPORTO E OS DESAFIOS EMOCIONAIS: ESTUDO COMPARATIVO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA ENTRE JOVENS ANDEBOLISTAS MASCULINOS E FEMININOS</i> Teresa Fonseca	597

TITLE	Page
<i>O PI DOS TANOEIROS</i> Cecília Costa, Paula Catarino and Maria Nascimento	598
<i>O POTENCIAL POLÍTICO DAS REDES SOCIAIS NA IDENTIDADE DAS IES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO</i> Filipa M. Ribeiro	604
<i>O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA EMPRESA PÚBLICA DE PESQUISA</i> Marcos Ferreira and Aline Fonseca Gomes	615
<i>OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ VE ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ</i> Necati Cemaloğlu, Ferudun Sezgin and Ali Çağatay Kılınç	621
<i>OKULÖNCESİ DÖNEMİ ÇOCUKLARIN KİŞİLİK GELİŞİMİNDE AİLENİN ROLÜ: KKTC OKULLARI ÜZERİNE UYGULAMA</i> Cem Birol, Zehra Altınay Gazi, Fahriye Altınay Aksal And Yagmur Çerkez	622
<i>OLHAR CRUZADO AOS DISCURSOS DA DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA: A ERRITORIALIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA E A AUTONOMIA ESCOLAR</i> Ernesto Candeias Martins	626
<i>ON THE OTHER SIDE OF THE MIRROR: LEARNING TO PERFORM BY SEEING ONESELF TO PERFORM, OR TEACHER TRAINING THROUGH MICROTEACHING</i> Cordeiro Urbana Bolota and Reis Carlos Sousa	627
<i>ONE NIGHT AT AN EVENING HIGH SCHOOL: SOME IMPRESSIONS.</i> Hesley Silva	628
<i>OPINIONS OF INSTRUCTORS ABOUT LEVELS OF OBEYING ACADEMIC ETHICS BY INSTRUCTORS</i> İrem Akçam and Gülsün Atanur Baskan	639
<i>OS MEDIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - UTILIZAÇÃO DE ANIMAÇÕES COM A FERRAMENTA GOANIMATE</i> Ana Acciaioli Gouveia	640
<i>OS PROGRAMAS DE GEOMETRIA DINÂMICA NO ENSINO BÁSICO</i> Cecília Fonseca and Joaquim Mateus.	641
<i>OTOMOTİV TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETİMİ İÇİN MATERYAL OLARAK MODEL UYGULAMALARI</i> Murat Karabektaş and Gökhan Ergen	647
<i>OUT-OF-CLASS ENGLISH ACTIVITIES OF TURKISH EFL LEARNERS</i> Zeynep Camlibel and Pinar Ersin	653
<i>MATHEMATIC EDUCATION WITH PLAY and DRAMA ACTIVITIES</i> Banu Yaman	658
<i>ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE LİDERLİK: TÜRK OKUL MÜDÜRLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA</i> Servet Özdemir, Nazife Karadağ and Ali Çağatay Kılınç	659
<i>PEER SUPPPORT AT THE RESIDENCES OF THE UNIVERSITY OF AVEIRO: CONTRIBUTIONS TO THE PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPEMENT OF THE STUDENTS</i> Eugénia Taveira, Anabela Pereira, Hélder Castanheira, Natália Ferraz and Elsa Almeida	660
<i>PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DA BAHIA (BRASIL) SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO ESCOLAR, SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i> Geilsa Costa Santos Baptista, Charbel Niño El-Hani and Graça Simões De Carvalho	665
<i>POLITICAS SOCIOEDUCATIVAS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO À PEDAGOGIA SOCIAL – O EXEMPLO DO TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL</i> Sílvia Azevedo and Claudia Teixeira.	666
<i>PROMOÇÃO DA GESTÃO DE ANSIEDADE DE DESEMPENHO EM ALUNOS DE MÚSICA</i> Pereira Anabela, Paula Vagos, Filipa Lã, Helena Marinho and Isabel Santos	667

TITLE	Page
<i>PROMOTION OF PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN COLLEGE STUDENTS: A STUDY FOR THE CONSTRUCTION OF A SCALE TO ASSESS THE INFLUENCE OF PHYSICAL ENVIRONMENT</i> Natália Ferraz, Anabela Pereira, Helder Castanheira, Eugénia Taveira and Luísa Santos	673
<i>PROVIDING SOME CLASSES WITH DISTANCE EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOL OF SOCIAL SCIENCE'S LOGISTICS PROGRAMME AT SELCUK UNIVERSITY</i> Gökhan Akandere	674
<i>REFORMA E INOVAÇÃO, DOCENTES E MELHORIA DA PRÁTICA. UM ESTUDO INTERNACIONAL DE CASOS</i> Francisco J. Pozuelos Estrada, Carolina Sousa, Francisco De Paula Rodríguez Miranda, Francisco Javier García Prieto, Fernando Carrapiço, Esmeralda Oliveira and Fernando Mendonça	678
<i>REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO – 1.ª DÉCADA DO SÉC. XXI</i> Sandra Rodrigues	679
<i>THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS AND EDUCATION, THE HUMAN RIGHTS AWARENESS IN TURKEY</i> Gulden Gök	684
<i>RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONCEALMENT AND ATTITUDES TOWARD SEEKING VOLUNTARY COUNSELING AND TESTING AMONG STUDENTS: A CASE OF KENYATTA UNIVERSITY, KENYA</i> Mokua Maroko, Theresia Kinai and Jancita Kweni	693
<i>ROLE OF CULTURE BETWEEN INFLUENCING FACTORS AND STUDENT ELECTRONIC LEARNING SATISFACTION</i> Mahwish Waheed	694
<i>ROUSSEAU AS A PHILOSOPHER OF ENLIGHTENMENT AND THE EQUALITY OF SOPHIE AND EMILE REGARDING EDUCATION</i> Kamuran Godelek, Nur Yeliz Gülcan and Taşkiner Ketenci	700
<i>SCIENCE AND TECHNOLOGY IN THE SECONDARY SCHOOL: AWAKENING OF VOCATIONS FOR THE TEXTILE INDUSTRY</i> L. Antunes, C. Morais, M. Magrinho and A. Santos	701
<i>SEARCHING THE MARKERS OF COMPETENCE IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE USING THE TECHNOLOGY OF COMPUTER LATEROMETRY</i> Valerya Demareva	706
<i>SEX EDUCATION IN ONTARIO CATHOLIC AND PUBLIC SCHOOLS: IMPACT ON STUDENTS' ATTITUDES AND BEHAVIOUR</i> Stephanie Governo	707
<i>SISTER CIRCLE AND BROTHER TO BROTHER: SUCCESSES AND CHALLENGES FOR AN ONGOING RETENTION PROGRAM FOR UNDERREPRESENTED MEN AND WOMEN OF COLOR AT A SELECTIVE LIBERAL ARTS COLLEGE</i> Aisha Lockridge and Calion Lockridge Jr	713
<i>SOCIAL MEDIA EDUCATION</i> Bilgehan Gültekin	714
<i>SOME APPROACHES AND METHODS WHICH ARE DEVELOPING THE CREATIVITY, IN VISUAL ART EDUCATION: CONVENTIONAL FOLK CULTURE</i> Tuba Gültekin	725
<i>SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞİN YASAL DAYANAKLARI VE SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞE ELEŞTİREL BAKIŞ</i> İnci ÖZTÜRK	726
<i>STUDENT FOCUSED MARKETING APPROACHES IN THE HIGHER EDUCATION</i> M.Nurettin Alabay	732

TITLE	Page
<i>STUDENTS' ACCEPTANCE AND COMMITMENT TO E-LEARNING.doc STUDENTS' ACCEPTANCE AND COMMITMENT TO E-LEARNING</i>	733
Adnan Riaz, Adeel Riaz and Mubarak Hussain	
<i>SUCCESS ORIENTED CURRICULAR DEVELOPMENT: THE ART EDUCATION INSTANCE</i>	744
Joao Paulo Queiroz.	
<i>SYNCHRONOUS TECHNOLOGICAL ADMINISTRATION OF DATACOLLECTION INSTRUMENTS: A NEW METHOD FOR GROUP ADMINISTRATION</i>	745
Hüseyin Yaratın and Nilgün Suphi	
<i>ŞİİRDE SÖZCÜKLERİN KAZANDIĞI İMGESEL ANLAMLAR</i>	749
Gönül Yüksel	
<i>TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİM ALANINDA YENİDEN YAPILANMA: MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ'NİN KURULUŞU</i>	750
Turgut Subaşı	
<i>TEACHER AND CLASSROOM CONTEXT EFFECTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS</i>	761
Mehmet Korkmaz and Ayşe Demirebolat	
<i>TEACHER VIEWS ABOUT ARTICLES IN 6th,7th,8th GRADE TURKISH BOOKS</i>	762
Olca Saltık	
<i>TEACHERS AND INNOVATIVE EDUCATION: A STUDY FROM PRACTICE. A MULTICASE INTERNATIONAL COLLABORATION RESEARCH PROJECT (SPAIN AND PORTUGAL)</i>	768
Francisco J. Pozuelos Estrada, Francisco Javier García Prieto and Francisco De Paula Rodríguez Miranda	
<i>TEACHING ENGLISH LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE TO ADULTS</i>	769
Şeyda Sarı	
<i>TEACHING REMOTE INTERPRETING</i>	773
Pedro Duarte and Suzana Cunha	
<i>TEACHING SONGS OR TEACHING HOW TO SING. THE ROLE OF THE CHILDREN'S CHOIR IN PORTUGUESE MUSIC EDUCATION</i>	774
Maria Cristina Pais Aguiar and Maria Helena Gonçalves Leal Vieira	
<i>TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETİM EĞİTİMİ İLE TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİNDEKİ MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE MÜFREDAT İÇİN ÖNERİLER</i>	783
Hüseyin Ekiz, Adem Özder, Ahmet Zengin, Vedat Arı and İbrahim Özser	
<i>THE (UN)AVOIDABLE DIGITAL EDUCATION</i>	784
Maria Assumpta Pimenta Dias Coimbra	
<i>THE ALTO DOURO "WINE COOPERS' PI"</i>	790
Cecília Costa, Maria Manuel da Silva Nascimento and Paula Catarino	
<i>THE ANALYSIS OF HUMOUR STYLES OF TEACHERS WHO TEACH TECHNICS AND CULTURE AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS</i>	795
Fatih Başçı, Gülçin Zeybek, Fatime Banu Derin, Enise Feyza Özlük and Mehmet Engin Deniz	
<i>THE ART HISTORY PERCEPTION OF TOURIST GUIDANCE STUDENTS: THE CASE OF VOCATIONAL SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES AT SELÇUK UNIVERSITY (TURKEY)</i>	801
Duygu İlhan Söylemez	
<i>THE AWARENESS AND PREFERENCES OF EFL STUDENTS ON THEIR PERCEPTUAL LEARNING STYLES</i>	805
Renan Saylağ	
<i>THE CHALLENGES AND BENEFITS OF ORGANIZING A TABLET-BASED MOBILE TRAINING FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS</i>	814
Asya Asanova	
<i>THE DESIGN OF QUESTION BANK BASED ON INTERNET</i>	815
Kemal Tutunc, Murat Koklu and Yavuz Unal	

TITLE	Page
<i>THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN LAOS</i> Xayapheth Chaphichith.	816
<i>THE DEVELOPMENT PROCESS OF THE PROBLEM SOLVING SCALE FOR EIGHT-ELEVEN YEARS OLD CHILDREN</i> Esra Ömeroğlu, Şener Büyüköztürk, Yasemin Aydoğan and Arzu Özyürek	822
<i>THE EFFECTS OF NATURE EDUCATION PROJECT ON THE ENVIRONMENTAL AWARENESS AND BEHAVIOR</i> Funda Varnaci Uzun and Özgül Keleş	827
<i>THE E-LEARNING IN THE PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: PAST, PRESENT AND FUTURE</i> Paula Peres and Borges Gouveia	828
<i>THE EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS FOR LESSON PLANNING SAMPLES PREPARED BY USING CREATIVE DRAMA METHOD IN MATHEMATICS TEACHING</i> Nesrin Özsoy, Fatma Eczacinin, Zeynep Fidan Koçak and Figen Özpınar	838
<i>THE IMPACT OF STRESS IN TRAINEES UNDER THE EDUCATIONAL PRACTICE: A STUDY MULTICULTURAL BETWEEN PORTUGAL AND BRAZIL</i> Leandra Fernandes Ferraz, Anabela Pereira, Luisa Santos, Elianda Tiballi, Marcos Procópio and Carlos Manuel Francisco	839
<i>THE IMPACT OF TASK BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING</i> Paula Rama Da Silva	840
<i>THE IMPORTANCE OF DEMOCRATIC EDUCATION IN THE GLOBALIZING WORLD</i> İ.Bakır Arabacı, Önder Şanlı, Çetin Tan and Yusuf Gezer.	848
<i>THE IMPORTANCE OF PEACE, HUMAN RIGHTS AND EDUCATION</i> Sónia Alexandre Galinha and Adérito Gomes Barbosa	849
<i>THE LEADERSHIP STYLES OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS</i> Mehmet Korkmaz and Ayse Demirbolat.	850
<i>THE POLITICAL POTENTIAL OF SOCIAL NETWORKS AND ITS IMPACTS ON THE IDENTITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: AN EXPLORATORY STUDY</i> Filipa M. Ribeiro	851
<i>THE POLITICS OF BEAUTY</i> Donna Kakonge	852
<i>THE PROBLEMS OF FOREIGN HIGHER EDUCATION YOUTH OF TURKISH ORIGIN</i> Mustafa Yilman and Nihan Coşkun	870
<i>THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS AND EDUCATION, THE HUMAN RIGHTS AWARENESS IN TURKEY</i> Gulden Gok	877
<i>THE RESEARCH OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S ORAL AND DENTAL HEALTH IN TERMS OF SOME PARAMETERS</i> Zeynep Seda Çavuş and Yasemin Aydoğan	878
<i>THE ROLE OF ADMINISTRATORS IN THE PROCESS OF TEAM WORK AND LEADERSHIP</i> Çetin Tan, Yusuf Gezer, Önder Şanlı, İmam Bakır Arabacı and Tuba Yavaş.	884
<i>THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS: THE CASE OF THE ENGLISH LANGUAGE</i> Maria de Lurdes Correia Martins	885
<i>THE ROLE OF THE PARENTS IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN</i> Cem Birol, Zehra Altınay Gazi, Fahriye Altınay Aksal and Yagmur Çerkez.	891
<i>THE ROLE OF VISUALIZATION IN COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION WITH RESPECT TO STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES</i> Mithat Takunyacı	892

TITLE	Page
<i>THE TRAINING PROGRAMME OF THE VOCATIONAL PRESENTATION FOR PRESCHOOL CHILDREN BETWEEN 36-72 MONTHS</i> Arzu Ozyurek, Nihat Albayrak and Sevgi Coskun	898
<i>THE USE OF TABLETS AS MOBILE AIDS IN E-LEARNING</i> Pavlin Dulev	899
<i>TIPIFICAÇÃO DE PAPÉIS DE GÉNERO: CRENÇAS INFANTIS</i> Filomena Velho and Rosa Tracana.	904
<i>TOPLUMSAL MEDYA EĞİTİMİ</i> Bilgehan Gültekin	905
<i>TURİST REHBERLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SANAT TARİHİ ALGISI: SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ (TÜRKİYE)</i> Duygu İlkhhan Söylemez.	906
<i>TURKEY'S PROBLEMS IN TOURISM EDUCATION AT HIGHER EDUCATION AND SOLUTION OFFERS</i> Ayşen Civelek	907
<i>TURKISH EFL PRESERVICE TEACHERS' CHARACTERIZATION OF LANGUAGE TEACHERS</i> Pinar Ersin and Gokce Kurt	914
<i>TÜRK YÜKSEK ÖĞRETİMİNDE GELENEKSEL VE DEMOKRATİK ÜNİVERSİTE YÖNETİMLERİ KARŞILAŞTIRMASI</i> Yavuz Odabaşı	911
<i>TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI: AKILLI TAHTA ÖRNEĞİ</i> Erkan Yaman, K. Nilgün Adigüzel and Mehmet Çardak.	929
<i>TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ATILGANLIK DÜZEYLERİ VE DENETİM ODAKLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ</i> Yrd. Doç. Dr.Ahmet Güneşli, Doç. Dr. Mehmet Çağlar and Yrd. Doç. Dr.Sibel Dinciyürek	930
<i>UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES EM INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS PARA ALUNOS DE CURSOS DE TURISMO</i> Maria José Lisboa Antunes Nogueira	931
<i>UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM O GEOGEBRA NO 8.º ANO DE ESCOLARIDADE: O ESTUDO DA MEDIATRIZ</i> Isabel Alves, Cecilia Costa and Pedro Tadeu	937
<i>UNDERSTANDING TO GENERATE IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATION</i> Vera Marques.	938
<i>USAGE OF SCAMPER TEACHING METHOD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION</i> Dilek Özdoğan	939
<i>USING DEA TO EVALUATE THE EFFICIENCY OF RECENTLY ESTABLISHED TURKISH STATE UNIVERSITIES</i> Osman Sahin	940
<i>USING OF SCATT SYSTEM IN THE SHOOTING TRAINING</i> Ihor Zanevskyy.	946
<i>USO DE RECURSOS EN INTERNET PARA APOYAR LA COMPRENSIÓN DE LA PROBABILIDAD CONDICIONAL / USING INTERNET RESOURCES TO SUPPORT UNDERSTANDING OF CONDITIONAL PROBABILITY</i> José Miguel Contreras, José Alexandre S. V. Martins, Assumpta Estrada and Carmen Batanero	952
<i>ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM DERSİNDE YAZDIKLARI METİNLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA</i> Sebahat Yaşar	958
<i>WHAT ARE THE QUALITIES OF IDEAL TEACHERS? SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN PERCEPTION OF SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS OF EDUCATION FACULTY</i> Halim Güner, Ass. Prof. Dr. Burhan Akpınar, Adem Akkuş and Memet Abukan.	959

TITLE	Page
<i>YABANCI UYRUKLU TÜRK KÖKENLİ YÜKSEKÖĞRENİM GENÇLİĞİNİN SORUNLARI</i> Mustafa Yılman and Nihan Coşkun	965
<i>YENİ KURULAN ÜNİVERSİTELER BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DEKİ YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI</i> Nur Yeliz Gülcan and Kamuran Gödelek	966
<i>YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME GEREKSİNİMLERİ</i> Cengiz Akçay and Bertan Akyol	972

6, 7, 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN İÇERİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Olca Saltık

ABSTRACT: Türkçe öğretimi, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde önemli bir sorumluluk üstlenir. Öğrencilerin duygu ve düşünce evrenlerini genişletmek, dilsel gelişimlerine katkı sağlamak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak onları okuma kültürü edinmiş birer birey olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri olarak bilinir (Sever, 2006: 17). Öğrencilerin bu temel işlevleri gerçekleştirmesine olanak sağlayan en önemli araç da Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe programının amacına uygun olarak bireylerin dil bilinci ve duyarlılığı edinebilmeleri ve kültürel gelişimine katkı sağlayabilmeleri için öğretim ortamına taşınan ders kitaplarındaki metinlerin de özenle seçilmesi, seslendiği yaş grubuna uygun özellikler taşıması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 6,7,8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe öğretmenleri tarafından nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını, Türkçe programında belirtilen amaçların ve kazanımların gerçekleşmesine kaynaklık ve kılavuzluk edip etmediğini sormaca yoluyla ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda Eskişehir merkez ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine sormaca uygulanmıştır.

KEYWORDS: Türkçe Ders Kitapları, Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen Görüşleri.

A (IN)EVITÁVEL EDUCAÇÃO DIGITAL

Assumpta Coimbra

ABSTRACT: Estamos numa cultura digital, a Cibercultura, reenviando para novas formas de comunitarismo e de sociabilidade, para outras possibilidades de relacionamento e interacção.

Importa reflectir nas suas repercussões nas actuações individuais e práticas sociais, na maneira como se concebe e constrói o conhecimento, nos modos de socialização, de educação e na própria escola. Ainda interessa avaliar os desafios que a digitalização, particularmente a Internet, colocam à escola, cabendo a esta fazer o seu aproveitamento qualitativo.

Particularmente interessa analisar as motivações, modos de estar, comunicar e aprender legitimadas com a “geração Net” e com os presentes tecelões, “netweavers”. Perante estes novos percursos existenciais há que desmistificar e alertar para o perigo de empobrecimento e desumanização, com estilos de vida e de educação direccionados para estritos contextos virtuais. Todavia não expressamos uma atitude meramente pessimista, sustentando com as redes telemáticas digitais a possibilidade de convergência entre o individual, o social e o tecnológico.

This digital culture, named as Cyberculture, send us to new community and societal forms, to new relations and interacting forms.

It is important to reflect upon the individual and social practices repercussions, in the way of how the knowledge is conceived and constructed, the socialising and education paths, and the school in itself. It is important to evaluate challenges that digitalization, in particular the internet, place to the school.

In particular, it is important to analyse the motivations, the ways of being, communicating and learning of this web generation, the netweavers. These new existential paths bring us the need of demystifying and alert to the dehumanisation and impoverishment risks of education and lifestyles strictly directed towards digital contexts. Our attitude is not merely pessimistic. Instead, we sustain that telematic networks allow a convergence between the individual, the social and the technologist.

KEYWORDS: Cibercultura, virtualização, socialização.

A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O USO DA FERRAMENTA DE GESTÃO BSC - BALANCED SCORECARD NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Aline Fonseca Gomes

ABSTRACT: The ongoing research deals with the Balanced Scorecard (BSC) which is a balanced strategic measurement system, which allows us to identify and align with organizational strategic initiatives. Therefore, the research is targeted to those users of the Institutions of Higher Education (IES), which will enable both the verification of the BSC as a technique of Strategic Management, and the development of strategic map that will create a dynamic institutional structure that uses indicators, highlighting the assessment of learning in higher education classroom. And the research that has been developed with the overall objective of identifying how the BSC can improve the administration of the IES.

KEYWORDS: balanced scorecard; Institutions of Higher Education; strategic.

A ATRACTIVIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS: UMA PONTE PARA O FUTURO¹

Ana Maria Viana Cortez²

anavianacortez@netcabo.pt

Cláudia Maria Amaral Teixeira³

claudiat@upt.pt

RESUMO

Esta investigação tem por objectivo averiguar a eficácia e a atractividade do Ensino Profissional nas escolas secundárias públicas e analisar as suas potencialidades no que concerne ao combate ao insucesso e abandono escolar. A aposta no ensino profissional em Portugal, reestruturando na formação inicial, a oferta de cursos de nível secundário, é também a resposta a um problema há muito identificado: o peso das baixas qualificações da população portuguesa. Tendo em vista os objectivos deste trabalho, recorreu-se ao estudo de caso centrado numa escola secundária pública, tendo sido utilizados procedimentos metodológicos de carácter misto: quantitativos e qualitativos. Desta investigação resultou a convicção de que o funcionamento do Ensino Profissional na escola pública tem fortes possibilidades de se tornar um veículo promotor do sucesso escolar pelas condições inovadoras que oferece aos alunos, permitindo-lhes desenvolver os seus talentos individuais e, consequentemente, contribuir para a diminuição das taxas de abandono escolar.

PALAVRAS CHAVE: Educação, Formação, Qualificação, Aprendizagem ao Longo da Vida

ABSTRACT

The main goal of this investigation is to find out the efficiency and attractiveness of Professional Courses in public secondary schools and also analyze its potentialities to the rise of the success rate and the decrease of the school abandon rate. The focus on vocational education in Portugal, restructuring the initial courses offerings at the secondary level, is also an answer to an old identified problem: the strong weight of low skilled population. Given our goals, we used a *case study* in a public secondary school, mixing methodological procedures: both quantitative and qualitative techniques. With this investigation we are convicted that professional courses in public schools may become a vehicle to promote academic success by offering new opportunities and allowing students to develop their own talents and thereby contributing to decrease in dropout rates.

Key-words: Education; Formation; Qualification; Lifelong learning

¹Este artigo baseia-se na Dissertação de Mestrado com o título “*A atractividade dos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias Públicas: a empregabilidade do Ensino Profissional e a relação Escola/Mundo do Trabalho*” da Mestre Ana Maria Paiva Barreiros Viana Cortez, orientada pela Professora Doutora Cláudia Maria Amaral Teixeira.

² Ana Maria Paiva Barreiros Viana Cortez, Mestre em Administração e Planificação da Educação

³Cláudia Maria Amaral Teixeira, Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objectivo reflectir sobre algumas questões de extrema relevância no actual contexto da educação e formação, procurando tornar mais claro o processo de implementação de um novo subsistema no ensino público em Portugal - a via profissionalizante – e analisando as práticas que lhe estão subjacentes, tendo como suporte uma escola secundária pública. As questões formuladas e as respostas avançadas integram um projecto de investigação desenvolvido pelo Departamento de Administração e Planificação da Universidade Portucalense.⁴

A chegada do séc. XXI trouxe consigo mudanças significativas: o mundo globalizado e a emergência de uma nova sociedade – sociedade do conhecimento – com consequências no mundo do trabalho e nos sistemas educativos.

A actividade produtiva passou a depender dos conhecimentos e o trabalhador deverá ser criativo, reflexivo e, simultaneamente, flexível e apto para responder prontamente às mudanças e desafios que lhe coloquem. Deverá ser, também, um gestor da sua própria empregabilidade, valorizando-se e revelando as suas potencialidades face a um mercado exigente. O diploma deixa de ser garantia de emprego, relacionando-se muito mais com as qualificações pessoais, as competências técnicas, a habilidade para estabelecer relações, de trabalhar em rede e de assumir lideranças.

A educação e a formação constituem o eixo essencial das políticas de desenvolvimento e emprego. As enormes alterações económicas e sociais a que assistimos hoje a nível planetário, geram novos desafios e também novas oportunidades. A capacidade para continuar a aprender e a inovar são a única via pela qual será possível aos jovens de hoje exercerem uma cidadania activa num mundo cada vez mais complexo, como muito bem refere a coordenadora da Representação da Comissão Europeia em Portugal:

“As reformas nos sistemas de educação e formação devem preparar os jovens para o exercício de uma cidadania activa, a encontrar um emprego, mas também ajudar as empresas a encontrar as competências necessárias para que consigam posicionar-se e inovar no contexto da concorrência mundial” (Marques, 2009, p.83).

É neste contexto que urge mudar a imagem do ensino profissional na Europa, tornando-o mais adequado à realidade de hoje, revelando o seu papel fundamental na realização dos objectivos estabelecidos pela Comissão Europeia no quadro da estratégia EUROPA 2020 *“proporcionar um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, dotando os cidadãos com as habilidades e competências necessárias às exigências da sociedade europeia, a fim de se manterem competitivas e inovadoras e promovendo, simultaneamente, a coesão e a inclusão social.”*

⁴Projecto desenvolvido sob a coordenação da Professora Doutora Cláudia Teixeira.

Um dos grandes objectivos traçados pela União Europeia em matéria de ensino e formação – reduzir para menos de 10% a percentagem de alunos abrangidos pelo fenómeno do abandono escolar precoce – é difícil e ambicioso, pois o abandono escolar precoce é um fenómeno complexo, influenciado por factores educativos, individuais, sociais e económicos. A sua resolução passará pela adopção de medidas não só preventivas como também compensatórias e que se estabeleça uma estreita coordenação com os vários sectores ligados ao ensino e à formação e a uma maior cooperação com as famílias e as comunidades locais.

Com o nosso estudo pretendemos mostrar que o Ensino e Formação profissional é, a nosso ver, um instrumento poderoso para ajudar a combater o flagelo do abandono escolar precoce e um instrumento eficaz para potenciar a coesão social e a integração, pelo aumento da auto estima e a confiança dos jovens. O ensino profissional deve ser concebido como uma experiência de desenvolvimento individual, contendo elementos culturais, sociais, técnicos e ambientais, de forma a permitir o enriquecimento sustentável e sustentado da formação pessoal. Deve fundamentar-se numa cultura de aprendizagem partilhada pelos formandos, formadores, empresas, poder autárquico, associativo e cultural local, possibilitando, assim, a autonomia individual e o assumir progressivo da gestão individual dos conhecimentos e de uma aprendizagem independente.

A aposta no ensino profissional em Portugal, reestruturando na formação inicial, a oferta de cursos de nível secundário, é também a resposta a um problema há muito identificado: o peso das baixas qualificações da população portuguesa. O ensino secundário é um patamar educacional tido como condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento que se expressa fortemente na estrutura habilitacional da população dos países com melhores índices de desenvolvimento. Daí a necessidade de se ter promovido uma reforma deste nível de ensino em Portugal – através do Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março – que permitiu o alargamento do Ensino Profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimentos de ensino, confinado, desde a década de 80 à oferta de um número limitado de escolas profissionais de natureza privada e dependente do financiamento público (comunitário e nacional). Foi, no entanto, apenas em 2006/07 que se deu uma verdadeira “explosão” neste processo de expansão dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e, neste momento, estima-se que a taxa total de cobertura de escolas secundárias públicas com cursos profissionais atinja cerca de 90%.

O ensino profissional implica a reformulação dos pressupostos do ensino académico genérico, uma vez que nele estão implicados, obrigatoriamente, uma panóplia de actores diversificada, sem os quais o seu sucesso fica altamente comprometido.

Também o objectivo último desta modalidade de ensino se diferencia do ensino geral:

“Um sistema de ensino e de formação inicial que, antes de mais, deve proporcionar a capacidade de “aprender a aprender”, preparando os alunos para uma vida profissional “imprevisível”⁵

A decisão de abraçar um projecto vocacional, frequentando cursos profissionais, deve ser, para os alunos,

“um acontecimento significativo, auto-determinado, baseado em sentimentos de autonomia e de competência, capaz de sobreviver ao teste da realidade por incorporar os princípios de gestão de carreira que se adequam à dinâmica e ao funcionamento do mundo do trabalho e das profissões actual.” (Oliveira, 2009, p.163).

Por isso é tão importante a construção de fortes redes relacionais de suporte, constituída por todos os elementos essenciais à organização dos cursos profissionais: pais, pares, professores, empresários, associações sociais, culturais e demais agentes locais.

A forma como se organizam e constituem estes cursos profissionalizantes tem por finalidade promover o sentido de futuro dos jovens, incentivando o desenvolvimento de uma atitude positiva face aos seus projectos de vida, demonstrando que a escola pode ter um sentido, mesmo para aqueles cuja vida não parece ter sentido algum.

“Cada qual tenta dizer e fazer prioritariamente o que para si tem mais sentido. Quando alguém se encontra numa situação que não domina procura fugir ou implicar-se nela o menos possível. Face à escola, o aluno raramente é o dono do jogo e não lhe é nada fácil escapar-se à situação em que o colocam” (Perrenoud, 1996, p.191)

É exactamente para contrariar esta ausência de sentido que os cursos profissionais têm toda a pertinência nos sistemas educativos na medida em que proporcionam novas formas de aprender.

PLANO METODOLÓGICO

Procuramos com o nosso estudo avaliar o impacto causado pela implementação dos Cursos Profissionais nas escolas secundárias públicas, analisando os constrangimentos e as oportunidades suscitadas por esta inovação educacional num contexto escolar específico, efectuando para isso um estudo de casocentrado numa instituição particular – uma escola pública de nível secundário – ao longo de um determinado período de tempo – 2007 a 2010 – período em que nela se implementaram os Cursos Profissionais, procurando analisar o seu desenvolvimento e as mudanças ocorridas, através do recurso à observação participante, a grupos de discussão e a entrevistas semiestruturadas; e quantitativa, com recurso a

⁵COSTA, Ricardo. Escolas Profissionais – Que futuro? Jornal “A página da Educação”. <http://apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=607>.

inquiridos por questionário a ex-alunos que obtiveram este tipo de formação. Partimos para este estudo com a formulação da seguinte questão:

- Que factores de atractividade oferecem os Cursos Profissionais às escolas secundárias públicas, qual a empregabilidade deste tipo de ensino e que tipos de relações se estabelecem entre a escola e o tecido empresarial local?

Beneficiando da circunstância de fazer parte de um conselho de turma de um curso profissional, foi-se fazendo, também, uma observação activa dentro do espaço escolar, procurando sentir e ouvir as preocupações, receios, as dúvidas e expectativas sentidos pelos diversos agentes educativos: os professores (aqueles que estão directamente ligados ao ensino profissional e os que ainda não se envolveram com este subsistema de ensino), os alunos que frequentam esta modalidade de ensino, os órgãos estruturantes da escola (Conselho Pedagógico, Conselho Executivo, Serviço de Orientação vocacional e profissional, Directores de Cursos Profissionais) e as entidades que realizam a formação em contexto de trabalho.

Os grupos de discussão envolveram docentes, alunos que frequentam cursos profissionais, a psicóloga escolar e a coordenadora dos cursos profissionais e os parceiros da rede social do Concelho da escola em estudo.

Estando a escola inserida num meio específico e tendo obrigatoriamente que estabelecer relações de cooperação e parcerias com o tecido cultural e empresarial como forma de garantir as condições de sustentabilidade e sucesso destes cursos no mercado de trabalho local, auscultaram-se alguns agentes externos: ex-alunos que tivessem frequentado uma modalidade de ensino tecnológico e/ou profissional e, para isso, construiu-se e aplicou-se um **inquérito por questionário** simples, com cinco questões nucleares, de tipo fechado, que permitissem saber **o grau de satisfação destes alunos; as suas motivações de escolha relativamente ao curso frequentado; a sua percepção da eficácia dos estudos realizados; as opções tomadas após a conclusão do ensino secundário e qual a relevância atribuída à certificação e/ou à qualificação profissional.**

Foram também ouvidas as entidades formadoras externas (instituições que acolhem os alunos que estão a realizar o estágio) a quem foram feitas **entrevistas semi-estruturadas**. Entendeu-se ser esta a melhor forma de conhecer as suas perspectivas sobre a fiabilidade desta modalidade de ensino, a sua adequação às reais necessidades de trabalho e as suas expectativas relativamente ao papel desempenhado pela escola. Nestas entrevistas, partiu-se de algumas questões prévias:

- a avaliação que a entidade empregadora faz do desempenho destes alunos nessas instituições;
- a interacção escola-empresa através da ligação estabelecida entre o formador/acompanhante externo e o professor/formador da escola;
- a empregabilidade destes técnicos;

SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS:

São várias as conclusões que extraímos do nosso estudo:

Da análise quantitativa:

- A totalidade dos inquiridos está satisfeita com o **currículo** dos cursos, por ser de cariz teórico-prático, mais versátil e mais flexível. Este dado vem no seguimento de uma “aposta” por si efectuada na altura em que tiveram que optar, no final da escolaridade obrigatória, pelo percurso de ensino e formação que pretendiam realizar no ensino secundário: 87% indicou-o como factor preferencial no momento da escolha do curso. Os restantes factores de atractividade referidos foram:
 - a) **a empregabilidade** (67% dos inquiridos refere que a rápida inserção no mercado de trabalho é um factor preponderante nas suas escolhas, expectativa que é confirmada quando verificamos que 63% iniciaram uma experiência de trabalho após a conclusão do curso e, destes, 25% na mesma área de estudo);
 - b) **a possibilidade de prosseguir estudos para o ensino superior:** 37% continuaram os seus estudos, 16% dos quais dando continuidade à sua formação inicial. Desfaz-se, assim, o mito de que quem envereda pelas vias profissionalizantes fica com o caminho vedado, ou pelo menos, muito dificultado para dar seguimento aos seus estudos. Pelo contrário, a frequência com aproveitamento destas vias concede alguns benefícios no acesso dos estudantes ao Ensino Superior: apenas têm que realizar o exame nacional da disciplina específica exigida pela Instituição de Ensino que pretendem frequentar, não sendo necessária a realização dos restantes exames para a conclusão do curso, conforme acontece no ensino regular. Acresce a isto que estes alunos podem usufruir de um contingente especial no sistema de acesso – a preferência habilitacional ;
 - c) **a formação em contexto de trabalho** é considerado um factor muito positivo: 76% considera-a com efeitos de reconhecido valor no trajecto académico ou profissional pós-secundário, permitindo diluir o impacto da transição para a vida activa e familiarizando-os com situações reais de resolução de problemas.
 - d) **a obtenção de uma dupla certificação: académica e profissional:** os alunos consideram-na uma mais valia por lhes permitir, simultaneamente, prosseguir estudos e/ou iniciar a sua vida de trabalho.

Da análise qualitativa, com recurso à **entrevista** e a **grupos de discussão**.

2.1. Entrevistas semi-estruturadas realizadas aos responsáveis das entidades formadoras externas, seguindo um guião que serviu de eixo orientador do seu desenvolvimento, centrado em três objectivos: i) averiguar a adequação da formação escolar com as necessidades dos contextos reais de trabalho; ii) avaliar o desempenho dos formandos e iii) analisar as perspectivas da empregabilidade futura destes jovens e a existência, ou não, de um nicho no mercado de trabalho que justifique a necessidade de profissionais com a habilitação e qualificação de técnicos intermédios. Dos resultados obtidos evidencia-se:

- a) Há, claramente, satisfação com o desempenho dos formandos, classificados como “eficientes”, “produtivos” e “com capacidade para resolver problemas”;

- b) Têm uma boa impressão da formação ministrada pela escola, designando-a como “adequada”, “útil” e “com valor”;
- c) Estão receptivos à empregabilidade destes alunos nas instituições de que são responsáveis, caso surgisse essa oportunidade;
- d) Reconhecem a necessidade no mercado de trabalho destes técnicos de qualificação intermédia por considerarem que são “rapidamente produtivos”, por “não se perder tempo” a ter que os ensinar competências basilares necessárias no local de trabalho e por “terem uma postura adequada às funções” essencial a um trabalhador; A avaliação feita por estes responsáveis e “potenciais” empregadores após terem tido esta experiência de colaboração escola-empresa é muito importante, pois significa a abertura a uma nova visão de escola, passando a encará-la como uma fonte de recursos humanos qualificados.

2.2. Grupo de Discussão com alunos que se encontram a frequentar esta modalidade de ensino: a

actividade teve por objectivo proporcionar um momento de reflexão e debate aos alunos, tentando aferir as motivações que presidiram à sua preferência por este tipo de oferta educativa, perceber os factores que os atraíram para a sua escolha e frequência, as suas expectativas de saída para o mercado de trabalho, o seu grau de satisfação quanto ao seu funcionamento e auscultar os seus projectos de vida. Os resultados mostraram que:

- a) Os perfis de saída dos cursos profissionais são um factor que exerce grande atracção aos alunos;
- b) Acreditam que têm boas perspectivas de uma rápida inserção no mercado de trabalho, pelos contactos que têm com os seus pares, igualmente frequentadores destes cursos;
- c) O currículo dos cursos é apelativo, por lhes permitir realizar uma formação em contexto de trabalho proporcionando-lhes um contacto próximo com o mundo do trabalho, factor este altamente motivador para os alunos;
- d) Nos seus projectos de vida, têm maioritariamente aspirações a iniciar uma experiência de trabalho;
- e) Atribuem muito valor à obtenção não só da certificação académica como da qualificação profissional no final do curso;

Conjugando todos estes resultados, podemos sintetizar e referir que os principais factores de atractividade comuns aos vários agentes auscultados foram:

- I. A rápida inserção no mercado de trabalho
- II. A ligação escola-empresa, com benefícios para ambas as partes
- III. O currículo teórico-prático e a Formação em Contexto de Trabalho
- IV. A dupla certificação

Pela observação participante que realizamos durante este período de implementação e desenvolvimento destes cursos – 2007 a 2010 – na escola pública em que encetamos o nosso estudo podemos, também,

afirmar que esta modalidade de ensino potencia o trabalho colaborativo entre docentes, entre docentes e alunos e entre escola e instituições locais. A equipa técnico-pedagógica do Curso Profissional que a investigadora integrou trabalhou verdadeiramente em equipa, partilhando materiais, recursos e estratégias de ensino-aprendizagem. A liderança e a organização do processo formativo foram facilitadas pelas reuniões quinzenais da equipa pedagógica, geradoras de um clima propício à confiança, reforçando-se o espírito de equipa. Nelas se debatiam profundamente os problemas, se ensaiavam soluções, se esclareciam dúvidas, inovavam-se técnicas, alteraram-se práticas e registaram-se profícuas discussões das quais todos saímos enriquecidos e transformados;

- As metodologias de aprendizagem e as técnicas de avaliação modular foram sendo construídas e melhoradas ano a ano, havendo uma abordagem progressivamente mais compreensiva da estrutura modular destes cursos (é preciso não esquecer que nenhum docente teve, na sua formação de base, preparação para os leccionar). Pôde, assim, proporcionar-se aos alunos uma aprendizagem diferenciada e significativa, inicialmente não totalmente respeitadora dos princípios construtivistas que lhes estão subjacentes, mas fomos aprendendo em conjunto e melhorando as nossas práticas. Houve sempre a preocupação de pôr em prática um método activo que integrasse a teoria e a prática e em ligar a educação a objectivos reais. As relações professor –aluno foram também sofrendo variações ao longo dos três anos: de uma relação unidireccional passou-se claramente para uma interacção dinâmica, com benefício para as relações pessoais e para as aprendizagens de ambas as partes. Ao longo do nosso trabalho, fomos percebendo, alunos e professores, que só mudando as práticas em que nos movíamos é que se tornava possível rentabilizar o tempo e as aprendizagens, promover o sentido de responsabilidade individual, a cooperação e o espírito de equipa. Através da nossa experiência, entendemos com extraordinária clareza as palavras de Paulo Freire

“Desta maneira, o educador já não é o que educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.” (Freire, 1981, p, 79)

- A escola abriu-se, de facto, ao meio através da implementação destes cursos que, pela sua própria estrutura e dinâmica funcional, assim o exigem, não permitindo que ela permaneça isolada e fechada sobre si mesma. Para viabilizar a reforma da Orientação Vocacional, a escola tem que sair para o exterior e integrar-se nas redes sociais de emprego e formação, fazer sondagens de mercado, dar-se a conhecer e conhecer as instituições e empresas locais; para viabilizar a Formação em Contexto de Trabalho, a escola tem que procurar parceiros, mostrar o que tem para oferecer e o que essa oferta “vale”, colaborando com as instituições e captando formadores especializados que integrem as equipas técnico-pedagógicas, enriquecendo-as e estreitando as relações escola - mundo do trabalho. O futuro exige que as organizações trabalhem conjuntamente e que se reconheça cada vez mais valor às relações interinstitucionais.

Foi, pois, evidente a crença, por parte de todos os intervenientes neste estudo, na pertinência e mais-valia da formação profissional no sistema educativo português. Há, no entanto, que ter cuidado para que não se reduza a formação veiculada por estes cursos apenas a uma vertente mais economicista, por estar fortemente ligada ao contexto empresarial e tendo como primeiro objectivo dotar os jovens com capacidades de empregabilidade, saber situar-se na empresa tendo em conta o seu contexto específico e

ser capaz de realizar tarefas relacionadas com a profissão exercida. É bom, apesar destes objectivos, não se subvalorize o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento (...) Esta perspectiva de desenvolvimento humano ultrapassa qualquer concepção de educação estritamente utilitária. A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento”(Delors,2003, p. 73)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta investigação resultou a convicção de que o funcionamento do Ensino Profissional na escola pública tem fortes possibilidades de se tornar um veículo promotor do sucesso escolar pelas condições inovadoras que oferece aos alunos, permitindo-lhes desenvolver os seus talentos individuais e, consequentemente, contribuir para a diminuição das taxas de abandono escolar. Verificamos que hoje, metades dos alunos matriculados no ensino secundário frequentam as vias vocacionais, o que significa que houve mais 40.000 jovens que permaneceram na escola. Sendo um dado extremamente animador, não é ainda suficiente, pois a taxa actual do abandono escolar ainda se encontra acima da média dos países da União Europeia (31,2%). Foi estipulada a meta da redução para metade das taxas de abandono escolar até ao ano 2015.

É manifesta a adesão a este modelo de ensino por parte de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo: escola, agentes locais, Autarquia, instituições sociais e culturais e empresas.

Contribui, também, a nosso ver, para contrariar a ideia de que os jovens e os adultos portugueses estão de costas voltadas para a escola, pois, se a escola souber adequar-se às suas exigências e ambições oferecendo respostas diversificadas, ela é apreciada e valorizada por todos. E esta é a grande virtude destes cursos: a oportunidade que oferece à escola pública para melhorar e se modernizar, constituindo-se como o motor do desenvolvimento do país.

Chamamos, no entanto, a atenção, para alguns aspectos que devem ser tidos em consideração no contexto desta reforma do ensino secundário:

- Numa perspectiva mais lata e formal devemos avaliar a atractividade da oferta desta via de ensino através dos resultados alcançados até aqui na dinamização dos cursos profissionais e olharmos especificamente para o problema das continuidades/descontinuidades da oferta formativa existente no nosso sistema de ensino, bem como o problema da estanqueidade e/ou transitabilidade entre as diferentes vias de educação e formação. Este é, a nosso ver, um aspecto fulcral para garantir a sustentabilidade e a credibilização desta reforma e, mais concretamente, das vias profissionalizantes.
- É essencial, igualmente, no Ensino Profissional, avaliar a qualidade que se imprime às dinâmicas organizacionais, analisando as parcerias mobilizadas, os modelos pedagógicos utilizados, a estrutura das equipas pedagógicas e os mecanismos de orientação vocacional. A exigência de

qualidade nesta dinâmica organizacional deve caminhar a par com a inovação exigível numa via de ensino que é estruturalmente diferente e que tem que marcar essa diferença conquistando um lugar digno no sistema de ensino português, destacando-se pelas práticas inovadoras e de qualidade e incentivando uma formação de base ampla e sólida e a aquisição de competências transversais que incluam a componente linguística e cultural, a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a inteligência social e emocional e a proficiência no aproveitamento do potencial informacional e tecnológico.

- Numa perspectiva mais contextualizada, é muito importante que se analise a capacidade estratégica desta via de ensino e formação com vista à superação dos défices locais/regionais de qualificação e a sua capacidade de se adequar às necessidades dos mercados sectoriais, visível através da eficácia nos procedimentos adoptados para a selecção dos cursos a ministrar, pela análise dos resultados da aprendizagem dos formandos, pela preparação evidenciada para a empregabilidade ou para o prosseguimento de estudos. Denotam-se, ainda, grandes fragilidades na monitorização das dinâmicas sociais de procura de qualificações e na análise da evolução das necessidades das competências exigidas para o mercado de trabalho, o que se reflecte na desactualização dos conteúdos e perfis curriculares relativamente às necessidades dos mercados de trabalho.
- Numa perspectiva de operacionalização, devemos analisar a adequação dos recursos utilizados, as estratégias de estruturação curricular utilizadas pelas equipas pedagógicas e a selecção das actividades de aprendizagem, tendo em atenção a aproximação e articulação com uma rede de actores externos.

NOVOS DESAFIOS PARA A ESCOLA PÚBLICA

A coexistência de dois subsistemas de ensino na escola pública pode ser o veículo promotor para uma efectiva democratização do ensino – Escola para Todos – ajudando a combater a estigmatização social de que o ensino profissionalizante padece, ligado que está ainda aos antigos cursos comerciais e industriais muito presentes na memória na geração de 50/60, mas que tem efeitos ainda nas gerações actuais pela sua relação de parentalidade com os jovens de hoje.

A atractividade desta oferta formativa na escola do futuro passará, também, pela sua credibilização junto da rede de actores, serviços e estruturas que se constituem como novos parceiros da escola e pelos serviços de apoio ao emprego e formação profissional. A visibilidade e percepção de qualidade com consequente valorização social junto da comunidade local e junto dos pais e encarregados de educação é a peça chave para a consolidação efectiva desta via de ensino e formação, deixando de ser um recurso utilizado pelas escolas para o “encaminhamento” dos alunos em risco e para os que “obrigatoriamente” têm que permanecer na escola até aos 18 anos por força da escolaridade obrigatória implementada em finais de 2009. Pretende-se, sim, que pela sua qualidade e pertinência no contexto actual da sociedade,

seja uma oferta que vale por si mesma, uma opção apetecível e credível que atrairá, no futuro, cada vez mais estudantes.

Por outro lado, a “estanqueidade” existente entre os diferentes subsistemas de ensino, entre ciclos e entre escola – mundo do trabalho deveria esbater-se a bem de uma maior adequação ao actual paradigma social, caracterizado pela flexibilidade, pela variabilidade e pela inconstância social e laboral. Para isso, os vários sectores de educação devem estabelecer entre si relações eficazes de comunicação e permeáveis de forma a oferecer aos alunos sequências de “carreira” individual mais contínuas e permanentemente actualizáveis, permitindo o regresso à escola sempre que se pretenda aumentar os conhecimentos e saberes, local de reencontro permitido pela necessidade de realizar uma aprendizagem ao longo da vida, deixando de encarar a escola apenas como uma fase de passagem no seu percurso individual. Também a escola tem de olhar para os seus alunos de forma diferente. Não como meros “passantes” aos quais se perde rapidamente o rasto no final do cumprimento das suas funções: a atribuição de um diploma de conclusão de um ciclo de estudos. A escola e a educação no futuro terão muito a ganhar com o acompanhamento dos seus alunos e formandos, partilhando conhecimentos, experiências e saberes tão profícuos para ambas as partes, num movimento constante de entradas, saídas e retorno ao sistema.

A Avaliação Nas Nossas Escolas

Carlos Manuel Francisco¹

*Instituto Politécnico Guarda

Resumo

A escola insere-se no processo de mudança da sociedade e deve ser uma instituição aberta à comunidade competindo-lhe organizar e planear as tarefas tendo o aluno como centro. O professor tem um papel relevante em todo este processo organizativo, devendo não só fazer, mas também saber fazer. Desta forma, emerge a relevância da avaliação no desenvolvimento de um plano educativo ajustado ao(s) aluno(s) para que este não surja como um processo precipitado, desajustado, e com implicações futuras.

Assim, traçamos como objectivo reflectir sobre como a avaliação surge como um instrumento importante no processo ensino - aprendizagem num universo de desafios e mudanças constantes. Assim, a presente investigação abrangeu uma população de 569 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade distribuída por 5 anos lectivos.

Como principais conclusões podemos referir que, em termos gerais, avaliar é um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do acto educativo havendo, por parte do professor, um ajuste constante dos métodos de ensino às características e necessidades dos seus alunos. No entanto, estes mesmos dados também permitem depreender que, eventualmente, as notas reais serão as do 2º período pois são aquelas que são atribuídas com base no conhecimento do que o aluno “sabe” realmente e são isentas de qualquer outra conotação.

Palavras-chave: Processo ensino – aprendizagem; Avaliação; Professor.

¹ Professor Adjunto da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto da Guarda

Introdução

Com a missão de potenciar o desenvolvimento individual dos alunos e capacitá-los para agir numa sociedade em constantes mutação e na qual o valor é criado através do conhecimento e da capacidade de abraçar desafios, a escola deve promover uma adaptação dos currículos, da constituição das turmas, para que a possibilidade do insucesso, da indisciplina e de outros aspectos negativos diminuam substancialmente. O aluno deverá estar sempre presente com toda a sua complexidade, e a escola terá de funcionar para ele como um espaço aberto, o qual leva ao aparecimento de novos horizontes, onde os seus interesses serão a pedra basilar. Alicerçado neste ponto de vista, a instituição escolar poderá ser uma verdadeira comunidade educativa que reflita uma imagem autêntica de todos os que a constituem com os seus problemas anseios e preocupações. O seu bom funcionamento dependerá do empenho, seriedade e dedicação daqueles que a integram, desde que para esse fim lhe sejam facultadas condições.

O professor tem um papel relevante no processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Este não é definido de uma só vez, pois a estrutura e as técnicas são modificadas em função das realidades de cada turma e dos indivíduos que a constituem. A sua função é de organizar todo esse processo, devendo não só fazer, mas também saber fazer, de modo a continuar a desenvolver-se como um bom profissional, agarrando todas as ideias que possam servir como ponto de partida, o que implica que o professor esteja extremamente bem informado e formado.

Assumir o papel como professor é recusar o trabalho concluído à pressa, superficial, procurando o aprofundamento, uma verdade mais autêntica. Mas isto pressupõe que se tenha definido com os alunos as suas possibilidades de trabalho, os seus pontos de investigação em função dos seus gostos reais, conhecendo a dificuldade de identificação destas mesmas preferências. É necessário que se tenham previsto os meios que lhes permitirão aceder ao acontecimento, fichas, documentos, questionários, contacto com as pessoas a quem se enviam os alunos, ajudá-los a clarificar os seus "achados" para que eles não se percam. Desta forma, a exigência não é obtida pela pressão ou pela

força mas pela solicitação ao indivíduo, levando-o a um aprofundamento do seu pensamento, um ultrapassar das suas possibilidades, favorecendo uma transformação da sua personalidade. Esta exigência face aos adolescentes, só é eficiente quando passa por uma igual exigência do professor em relação a ele mesmo.

Surge deste modo, e no seguimento da nossa experiência como docentes, realçar de uma forma tão rigorosa e exaustiva quanto possível, a importância da avaliação no desenvolvimento de um plano educativo ajustado ao(s) aluno(s). Constata-se muitas vezes que este é um processo precipitado, muitas vezes desajustado, acarretando implicações futuras, o que nos leva a questionar os motivos que determinam esta situação, conduzindo-nos à formulação da seguinte questão: *Em que medida a avaliação surge como um instrumento importante no processo ensino / aprendizagem?*

Numa tentativa de resposta a esta questão, estabelecemos como objectivos: Estimular e apoiar a realização da avaliação identificando aspectos relevantes da mesma e Reflectir sobre a avaliação num universo de desafios e mudanças constantes.

Desta forma, procuramos contribuir para conhecer melhor o processo de avaliação pedagógica nas escolas, alertando para a necessidade do desenvolvimento de competências para lidar com a avaliação, identificando causas e insuficiências.

Avaliação

"Os escaladores tal como os professores e os estudantes estão constantemente a receber ajudas para atingirem os seus objectivos; tal como a corda de segurança liga os vários escaladores, os laços de aceitação e compreensão unem o professor aos seus alunos. O excitante, o divertido é que aventura nunca para; mudando insistindo, desafiando à medida que cada passo é dado, tal como acontece na sala de aula. Cada etapa da escalada é uma mini aventura e um desafio, requerendo diferentes técnicas, diferentes competências e inter-ajudas".

Fields (s/d) citado por Cortesão (2002:37)

Associado à complexidade da actividade docente, surgem os novos desafios que a economia global impõe à sociedade em que vivemos. Hoje, todas as pessoas se vêm com necessidade de actualizar constantemente o seu conhecimento, adquirindo novos saberes ao longo da vida, pois esta constitui uma condição indispensável para encontrar ou conservar o seu trabalho. Assim, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino também está hoje no centro do debate educativo e político. Os novos modelos de formação, nomeadamente de perspectiva crítica e de transformação social, oferecem-nos uma imagem diferente do professor, apoiada na ideia de ensino reflexivo, de investigação na acção e sobre a acção (Shön, 1983), de professor investigador (Stenhouse, 1984), de professor como prático reflexivo (Zeichner, 1987, 1993), que valorizam a indagação e a crítica reflexiva, ajudando o professor a pensar como actuar, para desenvolver um conjunto de valores e actividades pedagógicas sem cair na rotina de fazer sempre o mesmo, que conduz à monotonia e ao desinteresse, ou seja, transformar o “saber – fazer” num processo sistemático de aprendizagem. As aulas constituem assim os laboratórios ideais para comprovar a teoria educativa em que o professor pode ajustar aquilo que ensina e o modo como ensina, à especificidade de cada um atendendo ao ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos. Assim, reflectir as práticas educativas é, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível do profissionalismo docente.

Durante muito tempo, o processo de avaliação foi identificado com o sistema de classificação dos alunos o que significa que a função que era a de selecção e hierarquização dos alunos, em função do resultado das provas, concebidas e elaboradas muitas vezes sem os necessários rigor e objectividade (G. de Landsheere, 1974: 21-55). Ribeiro

(1989) definiu avaliação como “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”. Para Peralta (2002: 27) a “avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Também de acordo com Lemos e *col.* (1993: 27) a avaliação orienta “a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos”. Podemos defini-la, e de acordo com Cortesão (2002: 37), “como as preocupações que os professores manifestam em apreciar e se “dar conta” do que está a ocorrer. “Dar-se conta” em momentos diferentes, de modos e com preocupações diversas, sendo também comunicado aos interessados através de processos distintos”.

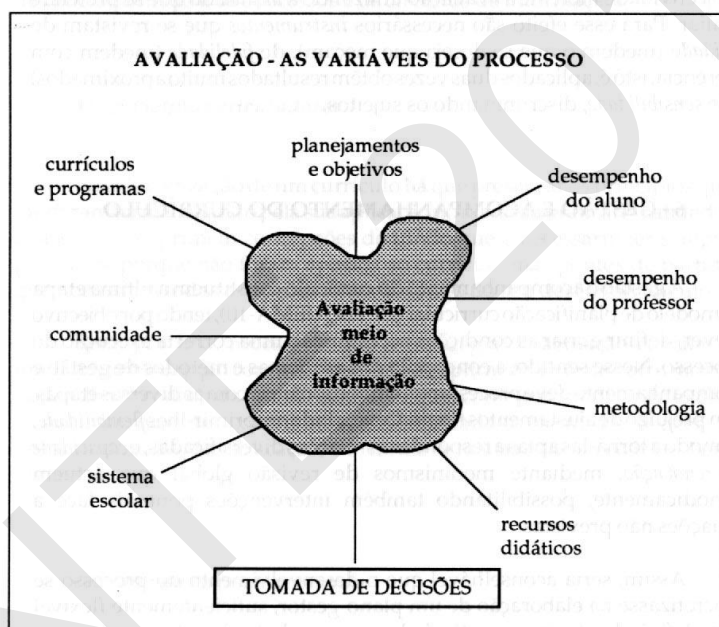
Dentro do nosso sistema de avaliação por vezes acontece aquilo que não deve acontecer. O aluno acaba por não ser avaliado mas sim classificado. Ao contrário da avaliação, a classificação não indica um caminho, é apenas um dado estatístico que rotula o aluno. Tradicionalmente o professor via a avaliação exclusivamente como um processo de classificar os alunos no final de um período. A avaliação resumia-se aos exercícios ou actividades que permitiam ao professor rotular o aluno e qualificar o resultado a que o aluno chegou. Esta perspectiva era predominantemente selectiva porque por vezes escolhiam actividades que não ajudavam todos os alunos mas sim aqueles que eram mais aptos.

Como todos sabemos e apesar de várias tentativas de anular esta maneira de pensar ainda hoje se verifica nalgumas escolas com alguns professores. Alguns tentam disfarçar com aparências modernas mas as perspectivas acabam por ser iguais. Ainda actualmente se fala de “avaliação” bem como de “avaliação final”, quando na verdade se está apenas a pensar em dar uma classificação. É óbvio que classificar é um acto que faz parte da avaliação mas não podemos considerar um sinónimo de avaliação. Por isso, hoje consideramos avaliar um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do acto educativo de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento. As actividades de avaliação devem então permitir que:

- Se tenha em consideração o nível inicial dos alunos, de modo que o professor possa realizar o ensino que lhes seja adequado.
- O professor e o aluno recebem informações sobre as dificuldades que surgem e que estão a surgir de modo que haja um ajuste das actividades do professor e uma orientação do esforço do aluno no decurso do processo ensino/aprendizagem.

- Se faça um balanço no fim de cada tarefa, de cada período de trabalho, que permita determinar em que medida os alunos atingiram a meta previamente fixada. É aqui que poderá estar inserida a classificação. Ela não é mais do que a quantificação da distância a que o aluno ficou desta meta pré-estabelecida.

É muito importante que estas actividades avaliativas forneçam informação que faça o professor pensar sobre a forma como actua, acerca das técnicas e métodos que utiliza, de modo que ele possa adaptar os seus métodos ou adaptar o seu ensino às características e às necessidades dos seus alunos. A avaliação tem de ter em conta que dentro do processo ensino/aprendizagem existem muitos intervenientes como por exemplo os professores, os alunos, os programas, os métodos e os meios pedagógicos.



M. Tavares Emídio, Desenvolvimento Curricular, 1992, p. 69

Avaliação deverá ser um meio de **recolher informação** para estabelecer prioridades e ajustar a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Neste sentido, a avaliação tem de ser um resultado que decorre de um processo que todos devemos construir, desenvolver e conhecer para depois aferir o que estamos a realizar e a concretizar com o trabalho de todos. Esta ideia é reforçada em Cortesão (2002: 39) ao referir que “a avaliação pode fornecer ao professor os elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalho às características e conhecimentos dos alunos”. Em suma, a avaliação facilita a acção do professor na medida em que fornece a informação adequada, permite tomar as decisões necessárias e ajustadas, às capacidades dos alunos, e promove o su-

cesso educativo do aluno. Assim, a avaliação deverá consubstanciar uma função característica do professor, consistindo fundamentalmente numa actividade de reflexão sobre o ensino, pelo que se toma prioritária uma recolha de dados exaustiva sobre todas as componentes possíveis do processo de ensino.

Metodologia

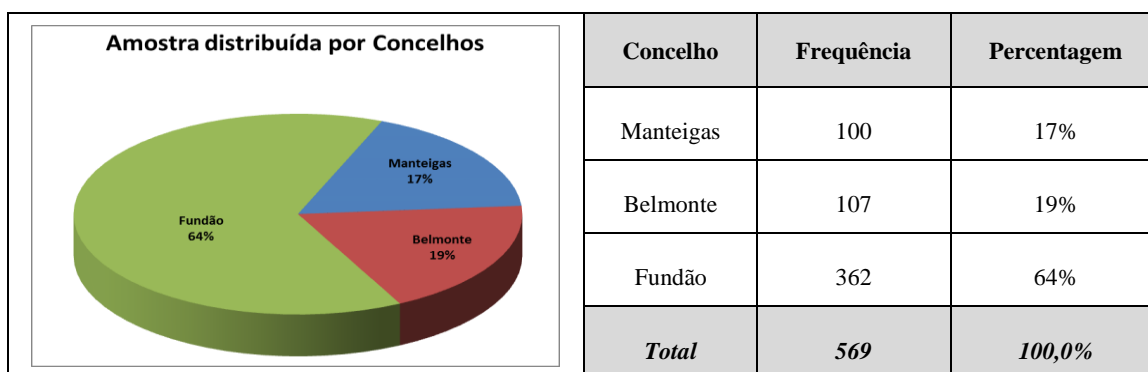
Na tentativa de procurar compreender a realidade da nossas escolas de forma a podermos também contribuir para a sua compreensão procurámos desenvolver o presente estudo mais numa dimensão descritiva, interpretativa e comparativa sendo os dados processados no programa de estatística SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 19.0 para Windows.

Para esta investigação não foi propriamente construído um instrumento de investigação, tendo recorrido para o efeito às pautas, que o investigador guardou, que resultaram das reuniões de avaliação de final de período. É também, importante, neste momento, referir que o docente da disciplina Educação Física é o mesmo ao longo dos cinco anos a que o estudo se reporta. Todos os outros foram variando de ano para ano.

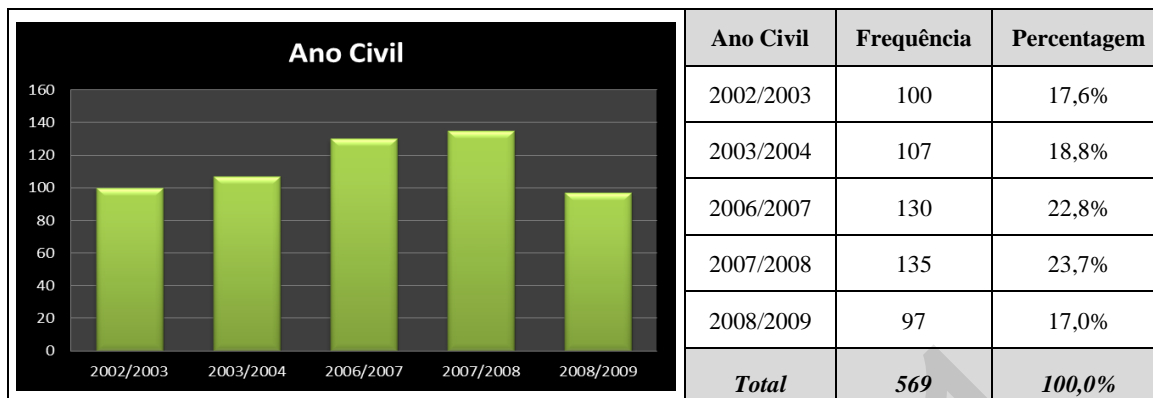
A recolha dos dados foi efectuada pelo investigador – recolhendo as notas dos diferentes professores da turma, a quando da sua presença nas reuniões de avaliação nas diferentes escolas onde leccionou nos respectivos anos lectivos mencionados.

Para promover a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos foi retirado toda a informação que, de alguma forma, pudesse identificar o aluno em causa.

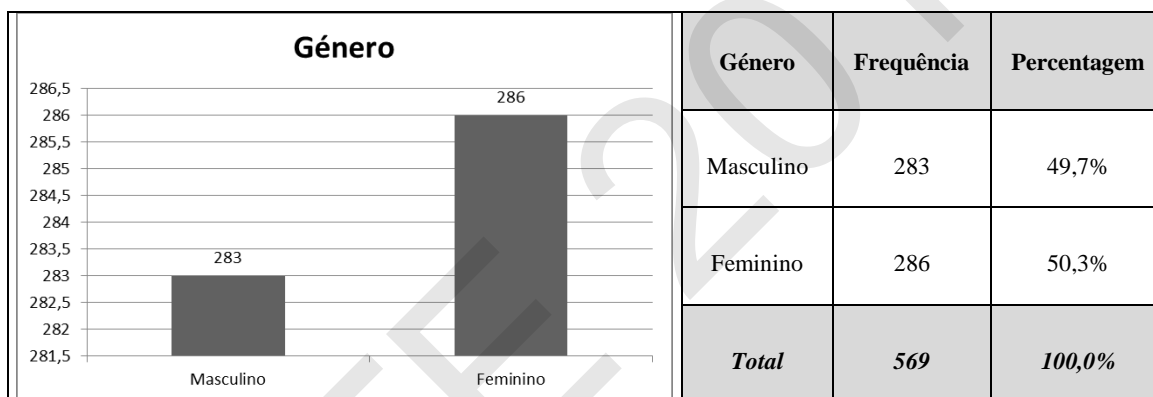
O gráfico seguinte traduz a distribuição da amostra por concelhos, sendo o Fundão, o mais representativo com 64% dos alunos num total de 569 alunos.



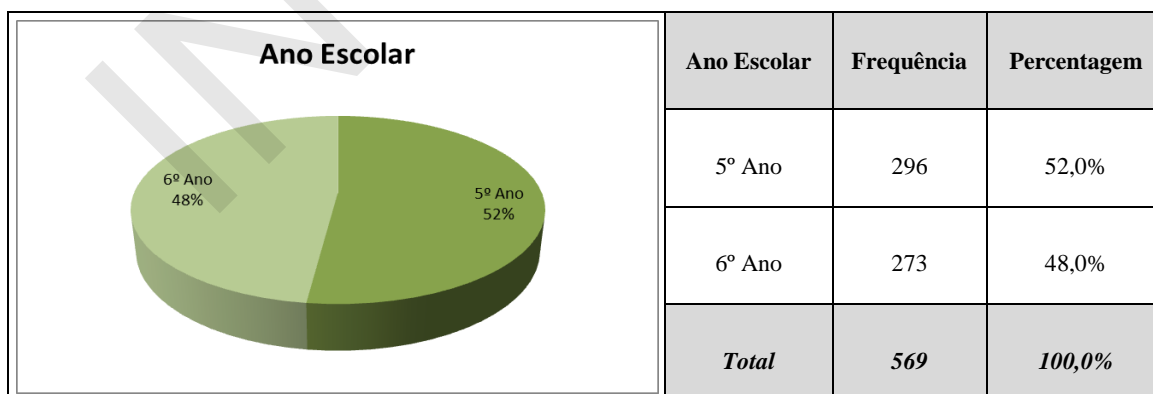
No que respeita ao ano civil podemos verificar que a disposição da amostra é mais homogénea variando entre 17% e 23,7%.



Relativamente ao género podemos constatar que a distribuição é, também ela, muito uniforme.



Analogamente podemos constatar que a repartição da amostra no que respeita ao ano escolar é, também, muito igual (5º Ano = 52% e 6º Ano = 48%).



Deste estudo fazem parte 28 turmas do 5º e 6º ano com um máximo de 27 alunos e um mínimo de 10 alunos, o que se traduz numa média de 15 alunos por turma.

Discussão dos resultados

Ao iniciarmos este ponto, chegamos ao momento mais desejado desta investigação – a contribuição pessoal, sem a qual “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado” (Bell, 1997: 160), se não forem devidamente analisados e interpretados. A interpretação tem como objectivo dar resposta aos objectivos formulados e procurar um sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos

Para melhor compreensão das tabelas apresentadas referiremos que (P1, P2, P3) significam respectivamente: 1º Período (P1), 2º Período (P2), e 3º Período (P3)).

Da leitura das tabelas seguinte sobressai uma tendência de aumento do rigor do primeiro período para o segundo o que não sucede do segundo para o terceiro.

Tabela 1 Análise percentual por disciplinas nos três períodos

Níveis	Língua Portuguesa			Inglês			Hist. Geo. Portugal		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Nível 1	---	0,2%	0,2%	---	---	---	---	0,2%	0,2%
Nível 2	19,2%	20,4%	15,3%	19%	22,7%	16,7	24,1%	20,6%	14,8%
Nível 3	51%	51,3%	48,7%	43,6%	40,8%	44,3%	45,0%	43,2%	45,2%
Nível 4	26,7%	22,7%	25,7%	29,3%	21,1%	21,4%	21,1%	24,1%	24,8%
Nível 5	3%	5,4%	10,2%	7,6%	14,8%	17%	9,3%	11,4%	14,8%
Total	99,8%	100%	100%	99,5%	99,3%	99,5%	99,5%	99,5%	99,6%
Missing	0,2%	---	---	0,5%	0,7%	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%
Total	100%	---	---	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Níveis	Matemática			Ciências da Natureza			Ed Visual e Tecnológica		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Nível 1	---	---	---	---	0,2%	0,2%	---	0,4%	---
Nível 2	20,2%	23,4%	17,8%	17,6%	15,6%	10,2%	8,4%	5,3%	4,4%
Nível 3	49,2%	45,5%	47,6%	52,2%	48,9%	49,6%	58,9%	50,1%	45,7%
Nível 4	22%	22,3%	22,7%	24,6%	27,4%	25,8%	24,8%	27,4%	30,9%
Nível 5	8,4%	8,8%	12%	5,4%	7,7%	14,1%	3,7%	12,8%	14,9%
Total	99,8%	100%	100%	99,8%	99,8%	99,8%	95,8%	96%	96%
Missing	0,2%	---	---	0,2%	0,2%	0,2%	4,2%	4%	4%
Total	100%	---	---	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Níveis	Educação Musical			Educação Física		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Nível 1	---	---	---	---	0,2%	---
Nível 2	5,8%	8,8%	5,8%	10%	4%	1,8%
Nível 3	37,6%	37,3%	36,7%	48,5%	46%	36%
Nível 4	35,5%	30,2%	30,4%	35,9%	36,6%	39,4%
Nível 5	16%	18,3%	21,4%	4,9%	13,2%	22,8%
Total	94,9%	94,6%	94,4%	99,3%	100%	100%
Missing	5,1%	5,4%	5,6%	0,7%	---	---
Total	100%	100%	100%	100%	---	---

Para o efeito note-se que o nível dois sobe em quatro das disciplinas em referência (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Educação Musical) do primeiro período para o segundo. Nas outras disciplinas assiste-se a uma tendência de descida gradual (História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Educação Visual e tecnológica e Educação Física). Esta “dança” de notas ocorre mais no que respeita aos níveis dois e três. Como podemos apurar na Tabela 1 o *nível 3* do 1.º para o 3.º período desceu em todas as disciplinas, no entanto do 2.º para o 3.º período subiu em todas as disciplinas, excepto na de Educação Física. Desponta ainda um outro dado, os alunos desceram, em termos médios, as suas notas do 1.º para o 2.º período, porém, no 3.º período essas mesmas notas sofreram uma ligeira subida em relação ao 2.º período. Finalmente, os níveis quatro e cinco apresentam uma tendência crescente ao longo do ano.

Depois desta análise mais descritiva não poderíamos deixar de explorar outras “riquezas” escondidas e que só poderemos evidenciar com recuso a outro tipo de técnicas de análise estatística, nomeadamente comparações.

E, a comparação efectuada entre a mesma disciplina nos três momentos de avaliação vão de encontro ao referido já anteriormente como podemos constatar na Tabela 2.

Tabela 2 Comparação das disciplinas nos diferentes momentos de avaliação

Disciplina		Média	DP	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pair 1	Língua Portuguesa P1	3,14	,750	,371	567	,711
	Língua Portuguesa P2	3,13	,801			
Pair 2	Língua Portuguesa P2	3,13	,800	-10,175	568	,000
	Língua Portuguesa P3	3,30	,856			
Pair 3	Língua Portuguesa P3	3,30	,857	8,356	567	,000
	Língua Portuguesa P1	3,14	,750			
Pair 4	Inglês P1	3,26	,850	-,805	563	,421
	Inglês P2	3,28	,980			
Pair 5	Inglês P2	3,28	,979	-5,492	564	,000
	Inglês P3	3,39	,959			
Pair 6	Inglês P3	3,39	,960	5,098	563	,000
	Inglês P1	3,26	,850			
Pair 7	História Geografia de Portugal P1	3,16	,897	-4,731	564	,000
	História Geografia de Portugal P2	3,26	,922			
Pair 8	História Geografia de Portugal P2	3,26	,921	-7,686	565	,000
	História Geografia de Portugal P3	3,39	,919			
Pair 9	História Geografia de Portugal P3	3,39	,920	10,083	564	,000
	História Geografia de Portugal P1	3,16	,897			
Pair 10	Matemática P1	3,19	,853	,804	567	,422
	Matemática P2	3,17	,884			
Pair 11	Matemática P2	3,17	,885	-6,627	568	,000
	Matemática P3	3,29	,895			
Pair 12	Matemática P3	3,29	,894	4,563	567	,000
	Matemática P1	3,19	,853			
Pair 13	Ciências da Natureza P1	3,18	,780	-3,749	566	,000
	Ciências da Natureza P2	3,27	,823			
Pair 14	Ciências da Natureza P2	3,27	,823	-8,287	567	,000
	Ciências da Natureza P3	3,43	,862			
Pair 15	Ciências da Natureza P3	3,44	,863	11,053	566	,000
	Ciências da Natureza P1	3,18	,780			

Continuação da anterior

Pair 16	Ed Visual e Tecnológica P1	3,25	,664	-9,576	544	,000
	Ed Visual e Tecnológica P2	3,49	,807			
Pair 17	Ed Visual e Tecnológica P2	3,49	,806	-4,611	545	,000
	Ed Visual e Tecnológica P3	3,59	,804			
Pair 18	Ed Visual e Tecnológica P3	3,59	,804	13,680	544	,000
	Ed Visual e Tecnológica P1	3,25	,664			
Pair 19	Educação Musical P1	3,65	,832	1,231	535	,219
	Educação Musical P2	3,62	,902			
Pair 20	Educação Musical P2	3,61	,900	-5,085	535	,000
	Educação Musical P3	3,71	,884			
Pair 21	Educação Musical P3	3,71	,884	2,391	534	,017
	Educação Musical P1	3,65	,832			
Pair 22	Educação Física P1	3,36	,729	-9,619	564	,000
	Educação Física P2	3,59	,775			
Pair 23	Educação Física P2	3,59	,774	-11,737	568	,000
	Educação Física P3	3,83	,795			
Pair 24	Educação Física P3	3,83	,797	17,936	564	,000
	Educação Física P1	3,36	,729			

Efectuamos, seguidamente, uma comparação ao nível do sexo (Tabela 3) onde constatamos que as disciplinas de língua portuguesa e educação visual e tecnológica são as que apresentam, ao longo do ano, diferenças estatisticamente significativas, sendo sempre a o sexo feminino aquele que apresenta melhores médias.

Tabela 3 Comparação das disciplinas com o sexo

	Disciplina	Sexo	Média	DP	t	df	p
1º Período	Língua Portuguesa P1	Mas.	3,01	,746	-4,012	566	,000
		Fem	3,26	,733			
	Inglês P1	Mas.	3,21	,882	-1,382	564	,168
		Fem	3,31	,819			
	História Geografia de Portugal P1	Mas.	3,14	,904	-,579	564	,563
		Fem	3,18	,892			
	Matemática P1	Mas.	3,18	,867	-,178	566	,859
		Fem	3,19	,840			
2º Período	Ciências da Natureza P1	Mas.	3,13	,789	-1,595	566	,111
		Fem	3,23	,771			
	Ed Visual e Tecnológica P1	Mas.	3,17	,643	-2,710	543	,007
		Fem	3,32	,676			
	Educação Musical P1	Mas.	3,60	,829	-1,491	538	,136
		Fem	3,70	,828			
	Educação Física P1	Mas.	3,33	,819	-,960	563	,338
		Fem	3,39	,628			
	Língua Portuguesa P2	Mas.	3,01	,812	-3,417	567	,001
		Fem	3,24	,773			
	Inglês P2	Mas.	3,22	,978	-1,556	563	,120
		Fem	3,35	,977			
	História Geografia de Portugal P2	Mas.	3,21	,897	-1,231	564	,219
		Fem	3,31	,944			
	Matemática P2	Mas.	3,12	,890	-1,304	567	,193
		Fem	3,21	,879			
	Ciências da Natureza P2	Mas.	3,19	,839	-2,173	566	,030
		Fem	3,34	,801			
	Ed Visual e Tecnológica P2	Mas.	3,41	,812	-2,397	544	,017
		Fem	3,57	,793			
	Educação Musical P2	Mas.	3,53	,881	-2,322	536	,021
		Fem	3,71	,914			
	Educação Física P2	Mas.	3,59	,805	,041	567	,967
		Fem	3,58	,743			

Continuação da anterior

3º Período	Língua Portuguesa P3	Mas.	3,15	,847	-4,279	567	,000
		Fem	3,45	,840			
	Inglês P3	Mas.	3,30	,964	-2,299	564	,022
		Fem	3,48	,945			
	História Geografia de Portugal P3	Mas.	3,32	,884	-1,825	565	,069
		Fem	3,46	,947			
	Matemática P3	Mas.	3,24	,932	-1,366	567	,172
		Fem	3,34	,855			
	Ciências da Natureza P3	Mas.	3,37	,883	-1,859	566	,063
		Fem	3,50	,838			
	Ed Visual e Tecnológica P3	Mas.	3,45	,779	-4,225	544	,000
		Fem	3,73	,805			
	Educação Musical P3	Mas.	3,61	,871	-2,929	535	,004
		Fem	3,83	,886			
	Educação Física P3	Mas.	3,86	,798	,870	567	,385
		Fem	3,80	,793			

Outras disciplinas que apresentam diferenças estatisticamente significativas, mas apenas no 2º e 3º período, são Ciências da Natureza, Educação Musical e Inglês e, mais uma vez, o sexo feminino surge com melhores médias.

Ao nível da educação física podemos constatar que não existem nem diferenças, estatisticamente significativas, bem como as médias são muito semelhantes.

Tabela 4 Comparação das disciplinas com o ano escolar

	Disciplina	Ano Escolar	Média	DP	t	df	p
1º Período	Língua Portuguesa P1	5º Ano	3,12	,735	-,559	566	,576
		6º Ano	3,15	,766			
	Inglês P1	5º Ano	3,37	,759	3,281	564	,001
		6º Ano	3,14	,927			
	História Geografia de Portugal P1	5º Ano	3,12	,880	-1,132	564	,258
		6º Ano	3,20	,915			
	Matemática P1	5º Ano	3,29	,830	2,970	566	,003
		6º Ano	3,08	,865			
2º Período	Ciências da Natureza P1	5º Ano	3,11	,727	-2,155	566	,032
		6º Ano	3,25	,830			
	Ed Visual e Tecnológica P1	5º Ano	3,12	,639	-4,550	543	,000
		6º Ano	3,38	,665			
	Educação Musical P1	5º Ano	3,71	,797	1,633	538	,103
		6º Ano	3,59	,861			
	Educação Física P1	5º Ano	3,22	,677	-4,826	563	,000
		6º Ano	3,51	,755			
	Língua Portuguesa P2	5º Ano	3,14	,786	,422	567	,673
		6º Ano	3,11	,817			
	Inglês P2	5º Ano	3,37	,991	2,142	563	,033
		6º Ano	3,19	,959			
	História Geografia de Portugal P2	5º Ano	3,27	,899	,309	564	,757
		6º Ano	3,25	,945			
	Matemática P2	5º Ano	3,21	,894	1,338	567	,181
		6º Ano	3,11	,873			
	Ciências da Natureza P2	5º Ano	3,22	,830	-1,478	566	,140
		6º Ano	3,32	,813			
	Ed Visual e Tecnológica P2	5º Ano	3,35	,795	-4,034	544	,000
		6º Ano	3,63	,796			

3º Período	Educação Musical P2	5º Ano	3,67	,873	1,538	536	,125
		6º Ano	3,55	,927			
	Educação Física P2	5º Ano	3,51	,750	-2,531	567	,012
		6º Ano	3,67	,791			
	Língua Portuguesa P3	5º Ano	3,31	,846	,098	567	,922
		6º Ano	3,30	,869			
	Inglês P3	5º Ano	3,47	,977	1,989	564	,047
		6º Ano	3,31	,932			
	História Geografia de Portugal P3	5º Ano	3,42	,893	,766	565	,444
		6º Ano	3,36	,945			
	Matemática P3	5º Ano	3,30	,902	,252	567	,801
		6º Ano	3,28	,889			
	Ciências da Natureza P3	5º Ano	3,36	,853	-2,177	566	,030
		6º Ano	3,52	,866			
	Ed Visual e Tecnológica P3	5º Ano	3,48	,785	-3,231	544	,001
		6º Ano	3,70	,809			
	Educação Musical P3	5º Ano	3,75	,918	1,081	535	,280
		6º Ano	3,67	,846			
	Educação Física P3	5º Ano	3,78	,805	-1,753	567	,080
		6º Ano	3,89	,781			

A leitura da tabela anterior (Tabela 4) permite-nos constatar é no 1º período que se verificam o maior número de disciplinas que apresenta diferenças estatisticamente significativas. Este decresce ao longo do ano. As disciplinas de Inglês e de educação visual e tecnológica surgem nos três períodos de avaliação.

As tabelas seguintes comparam as notas das diferentes disciplinas com o ano lectivo. Esta comparação evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre os cinco anos considerados.

Tabela 5 Comparação das disciplinas com o ano lectivo (1º Período)

Disciplinas	Ano Lectivo	Média	DP	F	p
Língua Portuguesa P1	2002/2003	3,04	,695	5,119	,000
	2003/2004	2,97	,795		
	2006/2007	3,22	,793		
	2007/2008	3,07	,687		
	2008/2009	3,38	,714		
Inglês P1	2002/2003	2,91	,740	12,689	,000
	2003/2004	3,03	,733		
	2006/2007	3,57	,948		
	2007/2008	3,25	,853		
	2008/2009	3,46	,751		
História Geografia de Portugal P1	2002/2003	2,82	,730	9,799	,000
	2003/2004	2,93	,865		
	2006/2007	3,20	,979		
	2007/2008	3,35	,831		
	2008/2009	3,43	,912		
Matemática P1	2002/2003	2,84	,721	8,755	,000
	2003/2004	3,03	,874		
	2006/2007	3,41	,844		
	2007/2008	3,24	,794		
	2008/2009	3,35	,913		

Continuação da anterior

Ciências da Natureza P1	2002/2003	2,95	,744	11,078	,000
	2003/2004	2,91	,607		
	2006/2007	3,20	,784		
	2007/2008	3,33	,827		
	2008/2009	3,48	,765		
Ed Visual e Tecnológica P1	2002/2003	3,15	,626	5,900	,000
	2003/2004	3,17	,558		
	2006/2007	3,23	,755		
	2007/2008	3,21	,538		
	2008/2009	3,58	,794		
Educação Musical P1	2002/2003	3,47	,979	7,758	,000
	2003/2004	3,61	,886		
	2006/2007	3,61	,654		
	2007/2008	3,56	,731		
	2008/2009	4,05	,795		
Educação Física P1	2002/2003	3,42	,622	8,014	,000
	2003/2004	3,04	,682		
	2006/2007	3,32	,800		
	2007/2008	3,47	,818		
	2008/2009	3,55	,521		

Tabela 6 Comparação das disciplinas com o ano lectivo (2º Período)

Disciplinas	Ano Lectivo	Média	DP	F	p
Língua Portuguesa P2	2002/2003	2,99	,759	4,001	,003
	2003/2004	2,98	,869		
	2006/2007	3,25	,838		
	2007/2008	3,09	,728		
	2008/2009	3,32	,758		
Inglês P2	2002/2003	2,93	,815	11,195	,000
	2003/2004	2,98	,812		
	2006/2007	3,52	,996		
	2007/2008	3,31	1,011		
	2008/2009	3,62	1,035		
História Geografia de Portugal P2	2002/2003	2,89	,832	8,630	,000
	2003/2004	3,07	,939		
	2006/2007	3,34	,943		
	2007/2008	3,44	,886		
	2008/2009	3,49	,868		
Matemática P2	2002/2003	2,97	,881	3,130	,015
	2003/2004	3,03	,906		
	2006/2007	3,28	,874		
	2007/2008	3,21	,856		
	2008/2009	3,30	,880		
Ciências da Natureza P2	2002/2003	3,13	,865	15,424	,000
	2003/2004	2,88	,736		
	2006/2007	3,26	,732		
	2007/2008	3,38	,809		
	2008/2009	3,70	,779		
Ed Visual e Tecnológica P2	2002/2003	3,40	,778	7,417	,000
	2003/2004	3,79	,929		
	2006/2007	3,36	,768		
	2007/2008	3,34	,660		
	2008/2009	3,68	,829		

Continuação da anterior

Educação Musical P2	2002/2003	3,35	,947	9,068	,000
	2003/2004	3,75	,919		
	2006/2007	3,50	,812		
	2007/2008	3,50	,850		
	2008/2009	4,02	,854		
Educação Física P2	2002/2003	3,59	,877	8,776	,000
	2003/2004	3,21	,599		
	2006/2007	3,62	,828		
	2007/2008	3,74	,743		
	2008/2009	3,72	,673		

Tabela 7 Comparação das disciplinas com o ano lectivo (3º Período)

Disciplinas	Ano Lectivo	Média	DP	F	p
Língua Portuguesa P3	2002/2003	3,07	,728	8,297	,000
	2003/2004	3,05	,851		
	2006/2007	3,42	,914		
	2007/2008	3,36	,824		
	2008/2009	3,60	,825		
Inglês P3	2002/2003	3,11	,798	10,942	,000
	2003/2004	3,07	,861		
	2006/2007	3,56	,991		
	2007/2008	3,41	,972		
	2008/2009	3,78	,960		
História Geografia de Portugal P3	2002/2003	3,08	,791	8,154	,000
	2003/2004	3,21	,942		
	2006/2007	3,39	,930		
	2007/2008	3,53	,904		
	2008/2009	3,72	,887		
Matemática P3	2002/2003	3,04	,864	6,281	,000
	2003/2004	3,08	,902		
	2006/2007	3,39	,885		
	2007/2008	3,34	,839		
	2008/2009	3,56	,913		
Ciências da Natureza P3	2002/2003	3,30	,826	16,893	,000
	2003/2004	3,00	,777		
	2006/2007	3,48	,819		
	2007/2008	3,49	,836		
	2008/2009	3,92	,825		
Ed Visual e Tecnológica P3	2002/2003	3,59	,818	1,490	,204
	2003/2004	3,63	,759		
	2006/2007	3,53	,855		
	2007/2008	3,51	,790		
	2008/2009	3,77	,768		
Educação Musical P3	2002/2003	3,49	,893	8,591	,000
	2003/2004	3,74	,879		
	2006/2007	3,55	,839		
	2007/2008	3,71	,896		
	2008/2009	4,13	,786		
Educação Física P3	2002/2003	3,79	,769	7,271	,000
	2003/2004	3,50	,757		
	2006/2007	3,90	,843		
	2007/2008	3,90	,791		
	2008/2009	4,05	,698		

Estas diferenças levam-nos a questionar “o porquê destas diferenças?” E, uma resposta pode estar na mobilidade docente. Eu próprio no ano lectivo 2002/2003 estava na escola de Manteigas, em 2003/2004 estive em Belmonte e de 2006 a 2009 estive no Fundão. Neste último estive três anos lectivos o que me levou a ter um conhecimento mais efectivo dos alunos. E, quando recorremos aos testes de diferenciação verificamos que são os anos de 2002/2003 e 2003/2004 com o ano lectivo 2008/2009 que diferencia.

Outra razão pode estar na população que habita estes concelhos. Manteigas e Belmonte têm um tipo de população mais rural, enquanto o Fundão já apresenta uma população ligada ao sector secundário e terciário e consequentemente um nível literacia mais elevado.

Tabela 8 Comparação entre concelhos (1º, 2º e 3º Período)

Disciplinas	Concelho	Média	DP	F	p
Língua Portuguesa P1	Manteigas	3,04	,695	5,244	,006
	Belmonte	2,97	,795		
	Fundão	3,21	,742		
Inglês P1	Manteigas	2,91	,740	20,057	,000
	Belmonte	3,03	,733		
	Fundão	3,42	,871		
História Geografia de Portugal P1	Manteigas	2,82	,730	17,536	,000
	Belmonte	2,93	,865		
	Fundão	3,32	,910		
Matemática P1	Manteigas	2,84	,721	15,995	,000
	Belmonte	3,03	,874		
	Fundão	3,33	,846		
Ciências da Natureza P1	Manteigas	2,95	,744	18,075	,000
	Belmonte	2,91	,607		
	Fundão	3,32	,801		
Ed Visual e Tecnológica P1	Manteigas	3,15	,626	2,995	,051
	Belmonte	3,17	,558		
	Fundão	3,30	,700		
Educação Musical P1	Manteigas	3,47	,979	3,642	,027
	Belmonte	3,61	,886		
	Fundão	3,72	,753		
Educação Física P1	Manteigas	3,42	,622	12,866	,000
	Belmonte	3,04	,682		
	Fundão	3,43	,747		
Língua Portuguesa P2	Manteigas	2,99	,759	5,262	,005
	Belmonte	2,98	,869		
	Fundão	3,21	,781		
Inglês P2	Manteigas	2,93	,815	18,986	,000
	Belmonte	2,98	,812		
	Fundão	3,47	1,017		
História Geografia de Portugal P2	Manteigas	2,89	,832	16,446	,000
	Belmonte	3,07	,939		
	Fundão	3,42	,901		
Matemática P2	Manteigas	2,97	,881	5,885	,003
	Belmonte	3,03	,906		
	Fundão	3,26	,867		
Ciências da Natureza P2	Manteigas	3,13	,865	21,156	,000
	Belmonte	2,88	,736		
	Fundão	3,42	,792		

Continuação da anterior

Ed Visual e Tecnológica P2	Manteigas	3,40	,778	9,759	,000
	Belmonte	3,79	,929		
	Fundão	3,42	,751		
Educação Musical P2	Manteigas	3,35	,947	5,773	,003
	Belmonte	3,75	,919		
	Fundão	3,65	,868		
Educação Física P2	Manteigas	3,59	,877	16,657	,000
	Belmonte	3,21	,599		
	Fundão	3,69	,757		
Educação Física P2	Manteigas	3,59	,877	16,657	,000
	Belmonte	3,21	,599		
	Fundão	3,69	,757		
Língua Portuguesa P3	Manteigas	3,07	,728	14,076	,000
	Belmonte	3,05	,851		
	Fundão	3,44	,861		
Inglês P3	Manteigas	3,11	,798	17,007	,000
	Belmonte	3,07	,861		
	Fundão	3,56	,984		
História Geografia de Portugal P3	Manteigas	3,08	,791	12,334	,000
	Belmonte	3,21	,942		
	Fundão	3,53	,916		
Matemática P3	Manteigas	3,04	,864	10,745	,000
	Belmonte	3,08	,902		
	Fundão	3,42	,878		
Ciências da Natureza P3	Manteigas	3,30	,826	23,016	,000
	Belmonte	3,00	,777		
	Fundão	3,60	,847		
Ed Visual e Tecnológica P3	Manteigas	3,59	,818	,163	,849
	Belmonte	3,63	,759		
	Fundão	3,58	,816		
Educação Musical P3	Manteigas	3,49	,893	4,073	,018
	Belmonte	3,74	,879		
	Fundão	3,77	,876		
Educação Física P3	Manteigas	3,79	,769	13,213	,000
	Belmonte	3,50	,757		
	Fundão	3,94	,787		

Aliás, os dados que apresentamos nas Tabela 8 indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes concelhos, apenas na disciplina de Educação Visual e tecnológica não existem diferenças estatisticamente significativas.

Conclusão

A avaliação está comprometida com o facto de fornecer informação sobre a marcha do ensino. Porém, a essa função básica devemos acrescentar o compromisso qualitativo de fornecer a informação mais rica possível. Rica em profundidade, em extensão e quanto à diversidade metodológica e técnica pela qual essa informação é obtida.

Nesse sentido, a avaliação deve abarcar toda a diversidade de componentes e aspectos que o ensino apresenta, isto é, torna-se indispensável que a avaliação recorra a todo o leque de possibilidades disponíveis para alcançar a maior riqueza de informação e, a partir dela, a maior repercussão possível sobre a marcha do ensino.

A leitura destes resultados sugerem-nos, ainda, que avaliar é um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do acto educativo havendo, por parte do professor, um ajuste constante dos métodos de ensino às características e necessidades dos seus alunos. Esta ideia surge reforçada por Lemos e Col. (1993), Cortesão (2002) e Peralta (2002).

No entanto, estes mesmos dados também permitem depreender que, eventualmente, as notas reais serão as do 2º período pois são aquelas que são atribuídas com base no conhecimento do que o aluno “sabe” realmente e são isentas de qualquer outra conotação. Aliás, nota-se uma descida bastante acentuada dos níveis 2 do segundo para o terceiro período. Podemos perguntar: que factores estarão na base deste comportamento/variação?

Por tudo isto, levantam-se-nos algumas inquietações, nomeadamente: “O que é então “Avaliar” para os professores; em que aspectos o professor deverá centrar a avaliação do aluno; o que devemos avaliar no aluno e na escola e, finalmente, a avaliação que efectuamos nas nossas escolas traduz efectivamente a real competência que as notas do 3º período expressam.

A análise crítica e reflexiva realizada para a consecução deste trabalho proporcionou-nos um reforço, na nossa consciência, da importância da avaliação como instrumento fundamental para uma maior possibilidade de sucesso de todo o trabalho que se irá desenvolver, futuramente, com os alunos.

Bibliografia

- Cortesão, L., (2002). Formas de ensinar, formas de Avaliar. In ABRANTES, P., e ARAÚJO, F. (Coord) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério a Educação. Departamento da Educação Básica.
- Decreto-lei 6/2001.
- Despacho normativo de 30/2001.

- Despacho normativo de 98-A/92.
- Francisco, C. M. (2001) *Contributos da Supervisão Para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de Mestrado. UC-FCDEF. Não Publicada.
- Francisco, C. M. (2006) *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Não Publicada
- Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor: psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Biblioteca das ciências do homem. Edições Afrontamento.
- Landsheere, V. e Landsheere, G. (1976). *Definir os Objectivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., Aliaz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*. Texto Editora.
- Matos, Z. (1994). A Avaliação da Formação de Professores. *Boletim SPEF*. N.º 10/11 (Verão/Outono), 53-78
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote.
- Peralta, M. H. (2002). Como Avaliar Competência(s)? Algumas considerações. In ABRANTES, P., e ARAÚJO, F. (Coord) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério a Educação. Departamento da Educação Básica.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Texto Editora. 5ª Edição.
- Ribeiro, Lucie C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.
- Shön, D. (1988). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Dom Quixote e IIE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Motta.
- Vilar, A. de Matos. (1993). *O Professor Planificador*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Zabalda, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Edições ASA - Lisboa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa Educa.

A Case Study of Turkish ESL Learners at LaGuardia Community College, City University of New York, NYC: Error Analysis

Didem Koban

ABSTRACT: The identification and analysis of errors have been a central topic within the framework of the theory of second language learning because learners' errors are significant for understanding the second language processes. The importance of this study lies in the fact that it deals with the language behavior of Turkish learners learning English in a second language environment namely, New York City, whereas most of the literature dealt with Turkish learners learning English as a foreign language in Turkey. It is our point of view that analyzing learners' errors allows us to understand how second language learners learn a language and the strategies that they are using during the language learning process. The aim of the present study is to analyze the effects of observable features of interference of Turkish on English (interlingual errors) and the effects of interference from other structures in English (intralingual errors) on the written tasks of two second language learners of English studying in the Immersion Program at LaGuardia Community College, a branch of the City University of New York, New York City.

The data for the present study were derived from the written language produced by a 22-year-old female and a 25-year-old male Turkish ESL learners who were enrolled in an immersion program at LaGuardia Community College, City University of New York at the time of the present study. Data analysis involved identifying, categorizing and examining the learners' errors in an attempt to find out the sources of their errors. The study focused specifically on subject-verb agreement, articles, lexicon, prepositions, and verb forms. The results of the data analysis indicate that the errors related to morphology, tense, prepositions and verb forms are mostly related to the forms of English; errors in lexicon and word order are caused by interference from Turkish whereas the errors in the article system and syntax are caused by interference from both Turkish and English. The present study has analyzed the errors most common to the Turkish learners studying English in a second language environment. An understanding of the type of errors made in L2 as well as the learners' knowledge of L1 and L2 structures may assist the teaching and learning process.

KEYWORDS: Error analysis, Interlingual, Intralingual, Second language acquisition.

A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO E VALORIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Cláudia Maria Amaral Teixeira¹
claudiat@upt.pt

Esta investigação² vem responder aos fortes desafios no campo científico da educação de adultos onde nos últimos anos conheceu uma assinalável popularidade, destacando-se os conceitos de competência e aprendizagem ao longo da vida como fonte para um investimento nas pessoas e num crescimento sustentável baseado no conhecimento. Mais especificamente, procurámos problematizar o papel da educação e da formação de adultos no actual contexto, na confluência dinâmica das forças sociais, económicas, culturais e políticas que contribuem para a definição das suas finalidades, estratégias e práticas.

Ao realizarmos o trabalho de investigação focalizado na compreensão de uma problemática educativa inovadora – o reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos, no âmbito da Educação/Formação ao Longo da Vida – situada num contexto marcado por profundas mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais – decorrentes de uma nova ordem mundial, da globalização e da complexidade – desenvolvemos um percurso investigativo, que, longe de se considerar concluído, proporcionou a emergência de alguns elementos significativos para a reflexão, contribuindo desta forma para o aprofundamento da problemática em questão.

Ao longo do caminho heurístico realizado encontrámos elementos que reforçaram a pertinência das hipóteses e das questões formuladas, e que simultaneamente fizeram emergir novas interrogações sobre esta problemática. Desta forma, consideramos que não podemos concluir este trabalho com a apresentação de um conjunto de respostas fechadas, lineares, circunscritas às hipóteses e questões que serviram de ponto de partida para o estudo – necessárias sem dúvida para desencadear

¹ Cláudia Maria Amaral Teixeira, Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Professora Auxiliar da Universidade Portucalense Infante D. Henrique

² A investigação decorreu no âmbito da tese de doutoramento sob o título *A certificação de competências na construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida: Estudo de caso*, apresentada no Departamento de Teoria e História da Educação na Universidade de Salamanca em Abril de 2010.

um processo dinâmico de pesquisa, mas insuficientes para dar conta da complexidade dos fenómenos envolvidos³.

Ao longo do trabalho fomos levantando um conjunto de interrogações – articuladas com as hipóteses e as questões de partida –, que se foram elaborando como fio condutor para a construção de um quadro compreensivo da problemática do reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos na construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, o estudo que apresentamos, procura analisar a certificação de competências adquirida através do Processo de RVCC dos funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda no que tange à construção e valorização da Aprendizagem ao longo da vida. Este estudo insere-se dentro do que em investigação educativa se denomina de desenhos não experimentais, tendo como moldura teórica o modelo *input – processo RVCC – output.*, e dentro desta modalidade de desenhos, optámos por realizar um estudo descritivo.

Seguindo esta análise, considerou-se que as competências profissionais destes funcionários são afectadas por variáveis de *input* (aprendizagens formais, não formais e informais, estas últimas também designadas de experienciais) e têm impacto ao nível das suas competências para o trabalho. Assim sendo, considerou-se a competência como sendo uma variável do processo, influenciada por variáveis de *input* (experiência, aprendizagem, tempo de serviço, acções de formação frequentadas, autonomia pessoal e profissional, progressão de carreira) e com implicações ao nível das variáveis de Processo RVCC (certificação escolar dos adquiridos), bem como nas variáveis de *output* (construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida).

³ Como refere Carrilho (2001, 103), considerando que o problema traduz uma dissonância entre o homem e o mundo – a “tensão problemática” –, a problematização traduz um esforço de compreensão, de interrogação e de transformação. “Seja qual for a matriz pela qual eles se orientem (cientista, ou pragmática, hermenêutica ou epistemológica, por exemplo), os problemas são tematizados através de dispositivos retórico-argumentativos que lhes permitem sugerir, hipotética ou conclusivamente, as respostas que julguem mais adequadas.”

1. Objectivos

Com base neste pressuposto surgiram as seguintes questões consideradas por nós como questões de partida da nossa investigação:

1. Que sistemas se têm vindo a implementar para o reconhecimento e a validação das aprendizagens não-formais e informais? Obedecem a um modelo pré-determinado ou, pelo contrário, reflectem uma grande diversidade? É possível encontrar tendências, regularidades, convergências?
2. Quais são os princípios de base nos quais assentam estes sistemas de reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências?
3. Quais são as lógicas que presidem à implementação dos sistemas de reconhecimento e de validação?
4. Quais são as metodologias utilizadas nos sistemas de reconhecimento e de validação?
5. Que referenciais são utilizados? Que concepções de competência se encontram na base dos dispositivos? Que estratégias de concertação se encontram na sua origem?
6. Quais são as principais potencialidades e limites dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação?

Neste sentido elaborámos um estudo descritivo das origens das práticas de RVCC e evolução das mesmas em países da América do norte, Oceânia, União Europeia e Europa ao que podemos constatar a emergência de novos quadros de acção, enquadrados num *interface* de preocupações de natureza política, económica e social, que se traduzem no desenvolvimento de práticas educativas inovadoras – algumas em fase mais avançada, outras em fase experimental e outras mesmo incipientes, mas fundamentais se as considerarmos como etapas necessárias de um percurso necessariamente dinâmico e evolutivo.

Estas novas práticas, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são no entanto terreno de tensões, conflitualidades e paradoxos – entre diferentes lógicas, modelos teóricos e metodologias – evidenciando a necessidade de continuar um caminho de reflexão e aprofundamento permanente e a elaboração de novos referenciais, tanto teóricos como de acção.

Os sistemas e dispositivos de reconhecimento e de validação estudados foram implementados no âmbito de entidades e organismos responsáveis pela educação/formação, sendo tuteladas geralmente pelos Ministérios que assumem a responsabilidade na matéria (Educação e/ou Trabalho). A história, a cultura, as relações sociais que caracterizam os diferentes países reflectem-se na organização, na estrutura, e nas formas de articulação privilegiadas que cada sistema educativo desenvolveu.

Ao pretender fazer uma leitura destes novos fenómenos emergentes no campo educativo – à luz de um quadro de pensamento que sustenta as teorias educativas dos adultos, numa perspectiva de Educação/Formação e Aprendizagem ao longo da vida – centrei a minha análise crítica na forma como os sistemas e dispositivos se organizam, os critérios que adoptam e os efeitos que visam produzir, procurando desocultar as suas lógicas intrínsecas, e identificar se encontram (ou não) orientados num sentido antropológico da educação, ou se, utilizando a mesma linguagem, não terão efeitos perversos sobre o indivíduo, ao valorizarem os processos educativos numa perspectiva adaptativa, em detrimento de uma visão antropocêntrica e emancipatória.

A procura de soluções mais pertinentes e adequadas para as questões que esta nova problemática faz emergir está ainda longe de se considerar estabilizada e as dificuldades, fragilidades e insuficiências com que se confrontam os actuais modelos fazem parte integrante da sua forma de exercício, e das suas próprias condições de existência, bem como de evolução. Pensámos, por isso, que o aprofundamento e simultaneamente o alargamento das questões, tensões e conflitos constitutivos só pode ser realizado através de uma leitura compreensiva e problematizante, que, ao invés de proporcionar um conjunto de respostas fechadas, possa dar conta da complexidade inerente a estes novos fenómenos educativos e sociais.

As relações de poder existentes entre domínios e instituições envolvidas reflectem-se no campo do reconhecimento e da validação, fazendo emergir tensões e espaços de conflitualidade. Este indício é por nós equacionado como um contributo para o conhecimento e prática em futuras investigações pois em termos políticos e sociais, destacamos como pontos críticos a necessidade de promover uma maior transferibilidade das aprendizagens e das competências (para novos contextos sociais e profissionais), a transparência e legitimidade dos processos de reconhecimento e validação (articuladas nomeadamente com os processos de negociação e aceitação social).

Os pontos críticos relativos à articulação entre diferentes sistemas e instituições referem-se com frequência à emergência de lógicas de concorrência, em detrimento das lógicas de complementaridade. Este aspecto reflecte-se na inexistência ou insuficiência da articulação desejável, por exemplo ao nível do reconhecimento mútuo, escolar e profissional, e da construção de “passarelas” ou pontes entre sistemas, da constituição de parcerias e sinergias educativas. A tão desejada mobilidade formativa, condição de base para educação/formação ao longo da vida, depende em primeiro lugar da existência de *interfaces* eficazes entre sistemas e instituições, que assegurem a transferibilidade dos saberes e das competências adquiridos. Caso contrário, considerámos que a multiplicidade de caminhos pode constituir uma barreira e não uma facilitação, pois contribuem para a reprodução das dificuldades e das desigualdades existentes.

Por outro lado, os interesses e os jogos de poder que se encontram por detrás destes sistemas/dispositivos (nomeadamente entre sindicatos, ramos profissionais, empregadores, instituições públicas e privadas de educação/formação), podem potenciar a multiplicação e a fragmentação dos diplomas e certificados, e conduzir à sua falta de legibilidade, por um lado, e à sua consequente desvalorização, por outro. Corre-se o risco de se assistir à multiplicação de dispositivos paralelos, ignorando-se os sistemas já implementados, numa lógica concorrencial. Não se defende com esta crítica a criação de sistemas únicos, mas trata-se de construir as bases que poderão garantir uma articulação harmoniosa entre si. Para Colardyn (1997), esta articulação pode ser assegurada com a criação de uma “estrutura *interface*”, fundada sobre a negociação entre os parceiros sociais ou com o sector associativo, com vista à transparência e ao consenso. Os

poderes envolvidos devem assim ser partilhados de forma equilibrada, atenuando as divergências de interesses, e assegurando o diálogo social.

A problematização, efectuada ao longo deste estudo descritivo dos sistemas de RVCC, teve como elemento central a “prática interrogativa, que não fornece soluções mas propõe respostas, que são sempre tematizações, hipotéticas e transitórias, dos seus problemas” (Carrilho, 2001, 106) procura religar, articular e construir uma rede de saberes, de temas e domínios, que por sua vez podem dar origem à formulação de novas interrogações, contribuindo, assim, para a emergência de novos quadros conceptuais, e de novas formas de compreensão da realidade.

A pesquisa desenvolvida permitiu-me a construção de um quadro de conhecimentos de base que nos permitiu interrogar os sistemas emergentes em Portugal, compreender os seus efeitos e possíveis formas de evolução, a análise das tendências e dos desvios que os sistemas poderão vir a ter, à luz das actuais teorias educativas sobre os processos de Educação e Formação de Adultos e de novos cruzamentos interdisciplinares.

Ao pretendermos expor o valor das competências que se vão adquirindo ao longo da vida e que sobre as quais os indivíduos não são portadores de diploma/certificado, com ele queremos explicitar o valor das aprendizagens não formais e informais que se vão manifestando no contexto profissional, pessoal e social do indivíduo gerando uma consequente valorização e construção individual da aprendizagem ao longo da vida. Para este objectivo geral foram delineadas as seguintes metas:

1. Realizar um estudo sobre os funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda a fim de se apurar o nº de funcionários que participaram em Processos de RVCC.
2. Detectar como é percebida a relação/valorização da *Iniciativa Novas Oportunidades* e os funcionários que certificaram as suas competências através do Processo RVCC, dentro da Autarquia.

3. Apreender a missão da iniciativa *Novas Oportunidades*, bem como os seus indicadores até 2010.
4. Demonstrar o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, (CNO).
5. Identificar/verificar o sistema de contratação colectiva e individual, das Autarquias, e ver até que ponto, e de que modo, reflectem as evidências de competências pessoais, profissionais e sociais.
6. Conhecer o sistema de formação profissional para as autarquias através do Centro de Estudos e Formação Autárquica (CEFA), bem como o impacto desta formação nas relações profissionais de cada funcionário.
7. Descrever as motivações pessoais e profissionais para a valorização da Aprendizagem ao longo da vida.
8. Identificar a relação de causa-efeito das habilitações escolares dos funcionários para o desempenho da sua actividade.

A resposta às questões enunciadas procura ser uma contribuição para a compreensão da problemática em estudo. A contribuição esperada para o conhecimento prende-se, em primeiro lugar, com a compreensão das mudanças estruturais do sistema de relações laborais da Administração Central portuguesa; conhecer ainda a dinâmica da macro concertação e da contratação colectiva e individual e verificar até que ponto, e de que modo, reflectem as evidências de competências pessoais, profissionais e sociais; conhecer o sistema de formação profissional para as Autarquias afim de contextualizá-la com as relações para as competências profissionais avaliando desta forma o impacto, conhecer as motivações pessoais e profissionais para a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Por outro lado, considerando que os funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda apresentam determinadas especificidades, este estudo procura contribuir para a compreensão mais aprofundada da relação de causa - efeito das habilitações escolares dos funcionários para o desempenho da sua actividade profissional, bem como,

compreender a motivação que expressam para o exercício do trabalho e a sua relação, ou não, com a estabilidade profissional.

Desta forma, procurou-se através de análise quantitativa e qualitativa testar o efeito de um conjunto de variáveis na determinação da construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida através da aquisição das competências profissionais dos funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda e que não são condicionadas pelas aprendizagens formais.

Contributo importante nesta análise foi a revisão da literatura que revelou claramente que as competências profissionais devem ser estudadas como um construto multidimensional e que estas são parte integrante na construção e valorização individual da aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, as hipóteses que foram formuladas procuram identificar que dimensões integram a certificação formal de competências para a construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida.

Como consequência dos objectivos anteriormente mencionados, este trabalho pretende verificar as seguintes hipóteses de trabalho:

1. Existem evidências de que as pessoas, para além de atitudes, características pessoais, conhecimentos e experiência, possuem um conjunto de competências pessoais que são reconhecidas como habilidades e capacidades profissionais.

Dos resultados obtidos na investigação empírica podemos verificar que grande parte dos funcionários inquiridos expressa um forte conceito de auto-conhecimento, de auto-valorização, desenvolvido através da frequência do processo de RVCC, facto que vem confirmar a primeira hipótese de trabalho por nós equacionada.

2. Existem evidências significativas de que a aprendizagem ao longo da vida trás reconhecimento profissional dentro da organização autárquica.

Esta hipótese de trabalho por nós equacionada, também foi possível ser confirmada, pois através dos resultados da investigação empírica podemos apurar que em fase inicial os funcionários inquiridos exprimem considerarem muito importante a

pretensão, após a certificação, virem ser mais reconhecidos pelos outros (na envolvente profissional, social e pessoal). Por outro lado, verifica-se que após a certificação os funcionários inquiridos são de facto mais reconhecidos pelos outros.

3. Existem evidências onde as aprendizagens formais são o único indicador para a contratação, mobilidade de carreiras bem como a respectiva progressão do funcionário.

Esta hipótese de trabalho por nós equacionada não foi possível ser confirmada. Nesta matéria e no que concerne ao novo modelo de avaliação de desempenho proposto pelo actual Governo Português, designado por Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública, SIADAP, já implementado na Autarquia da Cidade da Guarda., desde Janeiro de 2008, com o qual se iniciou a integração deste sistema no ciclo anual de gestão de cada serviço, sabendo que só em 2010 poderemos apurar se a hipótese de trabalho se confirma. Salientamos que este sistema de avaliação tem como objectivo, entre outros, “fortalecer oportunidades de mobilidade e progressão profissional de acordo com a competência e o mérito demonstrado”, in SIADAP, Portal do Governo.

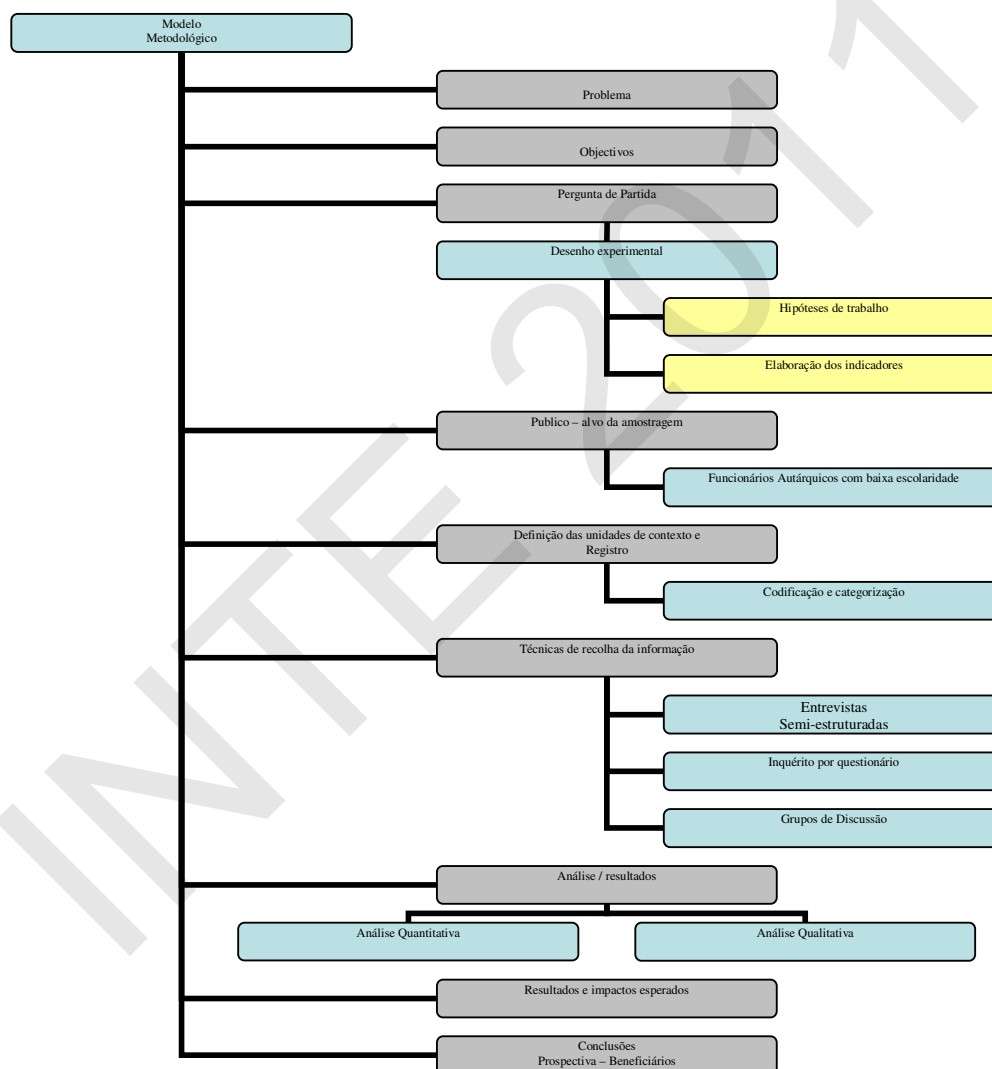
4. Existem uma maior percentagem de funcionários que após a certificação de competências redefinem o seu percurso escolar e formativo com vista à aquisição de novas competências.

Esta hipótese de trabalho por nós equacionada, foi possível ser confirmada, através da análise dos resultados obtidos na investigação empírica, podemos verificar que grande parte dos funcionários inquiridos redefiniu o seu percurso escolar após a certificação formal de competências de nível 9º ano, pretendendo desta forma aumentar a sua escolaridade valorizando a construção da aprendizagem ao longo da vida.

A metodologia que seguimos ao longo da pesquisa empírica foi utilizada com o intuito de complementar, aprofundar e cruzar informações, para tal fizemos uso de

diferentes métodos e técnicas⁴, a qual se deveu ao facto de permitir explorar intensivamente um domínio pouco conhecido, em que se constatava a inexistência de produção científica e de informação sistematizada sobre o nosso objecto de estudo: os funcionários de uma Autarquia, assim como a certificação de competências na construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto privilegiámos a metodologia de estudo de caso por ser apropriada para estudos holísticos, globais, onde se torna necessário investigar com alguma profundidade.

Para tal foi seguido o seguinte plano de trabalho:



⁴ A utilização de diferentes técnicas é usual, como salientou Costa (1990, 132), “Não é incomum que às técnicas nucleares da pesquisa de terreno se associem, complementarmente, outras técnicas, como questionários, entrevistas, análise de estatísticas e de outros documentos”.

2. Opção metodológica

Esta opção metodológica constitui uma decisão decorrente do tema de estudo que seleccionámos e que era, e é, para nós relevante. O momento seguinte que se impunha era o de seleccionar o caso a estudar, entre uma multiplicidade de opções possíveis, ou seja, um “caso revelador” (Yin, 1989, 48) para o problema formulado ou propósito de investigação.

Conforme referido por vários autores (Yin, 1989; Morse, 1994; Stake, 2003) a selecção deverá ter em atenção, por um lado a relevância e significado, em função do (s) objectivo(s) do estudo e, por outro lado a acessibilidade dos investigadores⁵ ao mesmo, ponderando não apenas a aceitação e receptividade do contexto (organização, responsáveis, eventuais participantes no estudo), mas as condições materiais dos próprios investigadores (nomeadamente, espaço-temporais e económicas).

Tendo em conta estes factores, aos quais acresceram as nossas experiências profissionais anteriores, considerámos poder ser “um caso revelador” (Yin, 2003) uma equipa multidisciplinar, na qual tivéssemos acesso a um grupo de profissionais com formações diferentes, mas com intervenção num mesmo contexto profissional e numa mesma área profissional e, assim, pudéssemos aprofundar o estudo do fenómeno através da delimitação e particularização (Merriam, 1998; Stake, 2003) do contexto sócio-organizacional e de intervenção profissional.

Neste sentido, fomo-nos progressivamente aproximando do nosso foco de interesse e, ao mesmo tempo, delimitando e definindo as questões de investigação (Morse, 1994; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003), o que nos levou a considerar não só o

⁵ A este propósito, Morse (1994) salienta que é importante que os investigadores se assegurem da receptividade de instituições, administrações e, mesmo, outros actores importantes do contexto, com vista a confirmar a sua aceitação para participarem no estudo o que, de outro modo, comprometeria esse mesmo estudo. Esta sondagem prévia é fundamental, levando frequentemente algum tempo, devendo ser acompanhada de uma explicação clara dos objectivos pretendidos, por parte dos investigadores, que permitam a acessibilidade ao contexto, a participação dos actores e o compromisso das organizações em assegurarem as condições de acessibilidade necessárias aos investigadores.

contexto sócio-espacial, mas também a especificação de algumas dimensões pertinentes a compreender no estudo em causa.

Tomando em consideração os aspectos antes referidos sobre a selecção do caso, elegemos e realizámos o estudo numa equipa multidisciplinar da administração pública Central. Nesta selecção foi preponderante alguns factores, que passamos a salientarem:

- o conhecimento da Organização e alguma familiaridade⁶ com o contexto, que nos permitiria um mais fácil acesso aos responsáveis para a solicitação do pedido de autorização para a realização do estudo⁷ e um conhecimento prévio de alguns mecanismos de funcionamento dessa mesma Organização, podendo assim rentabilizar o tempo necessário para o conhecimento prévio do contexto;
- a receptividade da Organização, através dos seus responsáveis, para a realização do estudo;
- a existência de uma equipa multidisciplinar, recentemente constituída (um ano antes da realização do nosso estudo) para a intervenção profissional numa área específica, o que poderia constituir um elemento positivo no estudo;
- a receptividade dos diversos elementos da equipa para que realizássemos o estudo;
- a acessibilidade material ao caso, em termos de localização geográfica, tempo e despesas necessárias.

⁶ Importa salientar que esta familiaridade é considerada como um aspecto favorável no acesso ao estudo de campo por alguns autores (Bourdieu, 1993; Denzin e Lincoln, 1994; Morse, 1994; Demazière e Dubar, 1997; Stake, 2003; Olabuénaga, 2003), na medida em que possibilita uma maior compreensão de linguagens e dinâmicas utilizadas pelos actores nesses contextos que, de outro modo, seria necessário alcançar (por exemplo, através de observações participantes prolongadas). No entanto, tratou-se de uma familiaridade que incluía um razoável distanciamento, importante para acautelar, por exemplo, a confusão de papéis (Morse, 1994) entre o que estuda ou investiga e o que é estudado. Ou seja, éramos um elemento exterior à Organização e não conhecíamos nenhum dos elementos participantes no estudo.

⁷ A explicitação e formalização da autorização para a realização do estudo é um aspecto importante e prévio à realização do mesmo requerendo, por vezes, algum tempo (Morse, 1994; Bogdan e Biklen, 1994; Olabuénaga, 2003). Ao formular o pedido os investigadores devem explicitar os objectivos do estudo e esclarecer os compromissos, nomeadamente éticos, que assumirá na realização do estudo e publicitação dos resultados. Nesse sentido, procurámos cumprir essas condições, conforme se pode consultar no anexo 5 e 6, tendo mediado um mês entre o pedido e a autorização para a realização do estudo.

A eleição deste caso foi sendo acompanhada da definição de tópicos (Stake, 2003) que considerávamos poderem ser objecto de estudo, nomeadamente compreender quais os processos subjacentes às lógicas de formação, quer dos indivíduos – funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda e suas disposições – quer do sistema preexistente e finalizado – administração e seus dispositivos – no sentido de identificar as dinâmicas de ajustamento entre as disposições dos funcionários e os dispositivos da administração (Dardel e Schnapper, 1969; Sainsaulieu, 1997; Dubar e Tripier, 1998), dinâmicas que intervêm na construção das identidades profissionais.

Foram consideradas como estratégias de investigação, neste estudo de caso, o recurso a várias formas de recolha de informação, como a pesquisa documental, o modelo teórico de referência e a determinação do plano geral da pesquisa, foram o marco de referência para o início da pesquisa de campo através de um estudo exploratório. Assim recorreremos fundamentalmente a três técnicas⁸ de recolha de dados a entrevista a informadores, considerados por nós, privilegiados, a organização de grupos de discussão e o inquérito por questionário aplicado aos adultos envolvidos (entre Novembro 2001 a Fevereiro de 2008), no processo de RVCC na Autarquia da Cidade da Guarda⁹.

Optámos pela entrevista semi – estruturada devido ao facto de, através dela, ser possível aos entrevistados responderem exaustivamente às questões (abertas) colocadas, usando os seus próprios quadros de referência. Contudo, esta técnica requer alguns cuidados importantes a ter, segundo Fox (1987). Assim, em relação à forma, uma entrevista semi – estruturada implica que as questões sejam abertas de forma a

⁸ Quanto às *técnicas de investigação*, elas são variadas e consistem nos processos operativos que permitem a recolha de dados e o Tratamento da informação, não se confundindo com o *método*. Técnicas e método apresentam-se, segundo Mesquita Lima, citado por Santos (2002, 144), como “dois momentos concomitantes da organização metodológica”, referindo-se as técnicas aos processos práticos e o método às unidades técnicas.

⁹ Recordamos o exposto no *Capítulo VI*, a implementação da rede de Centros RVCC/CNO, composta por 22 entidades públicas e privadas de natureza diversa, em Portugal obteve início de actividade em Novembro de 2001, assim, para o efeito da amostra que serviu de suporte à nossa investigação, foram incorporados todos os Adultos/ funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda que iniciaram os seus processos de RVCC desde esta data até Fevereiro de 2008, momento da recolha do questionário.

possibilitar que o seu desenvolvimento fique à disposição do entrevistado; quanto ao contexto onde decorre a entrevista, este reveste uma grande importância porque o contexto não é indiferente ao entrevistador e muito menos ao entrevistado, pelo que o contexto não deverá gerar quaisquer constrangimentos ao entrevistado; o contacto com o entrevistado é também fundamental¹⁰, ele deverá servir para explicitar claramente o objectivo da entrevista, definir a forma de registo, garantir anonimato e estabelecer um clima propício a que o entrevistado se sinta à vontade para expressar as suas opiniões sinceras.

Realizamos, também, uma recolha de informação junto dos funcionários que se envolveram ou envolvidos em processos de RVCC, nível básico, de forma a perceber as motivações daqueles, as suas expectativas e as suas opiniões relativamente ao subsistema educativo em que estão implicados. Esta recolha fez-se através de um inquérito por questionário. Neste, tivemos a preocupação de deixar explícitos os nossos objectivos de estudo, bem como garantir o anonimato dos respondentes. Nele, foram contidas questões fechadas e uma aberta que nos permitiram, por um lado, identificar os perfis de quem responde e, por outro, recolher dados sobre as temáticas que nos interessavam. Essas questões apresentaram-se da forma mais neutra possível, evitando induzir qualquer tipo de resposta; utilizando uma linguagem acessível, dado que se trata de um público, à partida, portador de habilitações académicas baixas. Tivemos ainda o cuidado de levantar mais que uma questão sobre a mesma temática para podermos aferir a coerência das respostas.

Organizámos grupos de discussão, como forma de reflexão e análise sobre a informação recolhida durante o processo de investigação, em especial quando aplicámos a metodologia quantitativa com recurso ao inquérito por questionários.

Na nossa opinião, estas três técnicas complementaram-se e possibilitaram-nos obter as opiniões gerais dos envolvidos neste subsistema e, em simultâneo, aprofundar, junto dos informadores privilegiados, as várias questões que constituíram a nossa

¹⁰ No decorrer da entrevista, o entrevistador tem também um papel fundamental, sendo necessário que saiba dosear a sua intervenção de forma a não influenciar as respostas e não deixar *morrer* a conversa.

preocupação bem como completar algumas informações de adicionar alguma outra que nos tenha surgido numa fase mais inicial do nosso percurso. Foi possível ainda, perceber a perspectiva e a coerência de quem frequenta e de quem acompanha o processo de RVCC bem como as dinâmicas que subjazem a todo este processo.

Durante o percurso de investigação, privilegiámos dois momentos: no primeiro momento da investigação foram analisados documentos referentes à evolução da educação de adultos numa perspectiva de território nacional e internacional bem como os principais programas internacionais e nacionais criados e desenvolvidos neste âmbito. Foram também estudados as perspectivas desenvolvidas e a desenvolver, neste âmbito, nas universidades portuguesas com núcleos de investigação no âmbito da educação de adultos. Neste sentido realizámos as seguintes visitas:

- 29/05/2007, Braga, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, onde acompanhou a investigadora o Professor doutor Eugénio Silva, professor auxiliar deste departamento e coordenador do mestrado de Educação de adultos;
- 5/06/2007, Faro, departamento de Ciências da Educação e sociologia da faculdade de Ciências Humanas e sociais da Universidade do Algarve, onde acompanhou a investigadora a Professora Doutora Helena Quintas, doutorada na área das ciências da Educação especialidade em Educação e Formação de Adultos e professora auxiliar nesta Universidade ;
- 14/06/2007, Lisboa, Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde acompanhou a investigadora o professor catedrático Rui Canário, coordenador científico desta unidade e fundador e director da Revista *Sísifo*. Lecciona e investiga nas áreas de Formação de Adultos e Sociologia da Educação e foi professor convidado de numerosas Universidades em Portugal, Brasil e França. É autor de inúmeras conferências e comunicações em realizações científicas de diferentes países. A bibliografia publicada integra mais de uma centena de títulos e tem artigos publicados em diversas revistas portuguesas e estrangeiras;
- 11/07/2007, Coimbra, Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos, da Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da universidade

de Coimbra, onde acompanhou a investigadora a Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, doutorada em Ciências da Educação e docente na mesma Universidade;

No segundo momento foi realizada uma extensa revisão bibliográfica e documental sobre a educação de adultos e a certificação de competências, afim de fundamentar a descrição e análise da realidade portuguesa. Para maior aprofundamento destas informações colectadas também foi realizado um estudo profundo sobre as políticas nacionais de educação de adultos, a criação do sistema de RVCC e os Centros RVCC, agora denominados de Centros Novas Oportunidades, CNO, bem como as suas variações ao nível da tutela do Governo.

Finalmente, no terceiro momento, procurou-se, por meio de proposta investigativa dirigida, na primeira linha à Câmara Municipal da Guarda, identificar a organização de campo da amostra da investigação à qual se seguiu o trabalho de campo para o qual foram considerados três tempos fundamentais:

i) um 1º tempo de acesso e aproximação ao campo de estudo. Durante este período procurámos o acesso a informadores chave que nos dessem informações sobre a equipa e nos abrissem o acesso à mesma. Tal acesso permitiu-nos nos fazer a apresentação dos nossos objectivos de investigação, das razões porque estávamos ali e solicitar o consentimento da equipa para o estudo que pretendíamos realizar e a sua colaboração. Tratou-se de uma apresentação mútua e oral, com todos os elementos da equipa, durante um período em que estavam todos reunidos. Tendo sido dado o consentimento para a realização do estudo e mostrando-se receptivos para colaborarem, comprometemo-nos a colocar por escrito os nossos objectivos e o pedido da primeira colaboração a cada um dos elementos, através de registos biográficos escritos. Foi também durante este período que fizemos observações directas esporádicas de reuniões da equipa, contactámos informalmente com os diversos elementos que a integram e tivemos acesso a vários documentos escritos relevantes. Este período constituiu um

processo de familiarização mútua entre a investigadora e as participantes e uma inserção e conhecimento gradual que nos foi dando acesso à focalização da problemática¹¹.

ii) no 2º tempo, de permanência orientada ou focalização da problemática, fizemos a observação directa de todas as reuniões da equipa e fomos tendo acesso às “peritas experienciais”, através das suas narrativas biográficas. Foi um período, igualmente, de retirada, pois à medida que recolhíamos as narrativas orais, procedíamos à sua transcrição e análise prévia, que nos orientava na selecção de novos casos experienciais.

iii) o 3º tempo foi também de permanência orientada e selectiva e retirada. Mantivemos a observação directa de todas as reuniões da equipa até se extinguirem, e a recolha, transcrição e análise das narrativas biográficas orais, processo que entendemos finalizar quando conseguida a saturação dos dados.

No *Quadro 1* apresentamos uma sistematização deste processo que nos conduziu à construção da amostragem teórica que explicitaremos com mais pormenor, ao falarmos das técnicas de recolha e tratamento da informação.

Quadro 1 - Processo de construção da amostragem teórica

	1º Tempo	2º Tempo	3º Tempo
Objectivo	Acesso e aproximação	Permanência orientada e retirada	Permanência orientada e retirada

¹¹ Nesta fase procurámos ter em atenção as tácticas aconselhadas por especialistas em investigação. Olabuénaga (2003, 146), retomando Dean e Eichhom (1969), salienta seis aspectos essenciais que deverão ser tidos em conta na fase inicial da investigação: i) os contactos de campo deverão ir desde pessoas de *status* mais alto e de posições de autoridade aos participantes na situação que se deseja estudar; ii) o investigador-observador necessita ter uma explicação plausível da investigação, que tenha sentido para todos aqueles cuja cooperação pretende; iii) o investigador deve demonstrar interesse em compreender as actividades legítimas das pessoas ou grupo, mais do que avaliá-las; iv) o investigador deve apresentar-se, a si e ao seu estudo, o mais honestamente possível; v) como primeiro passo deve ter à mão algum trabalho rotineiro de recolha de dados que tenha sentido para as pessoas que o observam; vi) deve estar disposto a sacrificar uma recolha inicial de dados e insistir mais em ser aceite socialmente.

Duração	Novembro/2007	Fevereiro/2007 a Novembro/2007	Dezembro/2007 a Fevereiro/2009
Fontes de Informação	Acessor do Presidente da Câmara Municipal da Guarda	Presidente da Câmara Municipal da Guarda; Chefe da Divisão de Recursos Humanos da Autarquia	Chefe da Divisão de Recursos Humanos da Autarquia; Administrativas do Departamento de Recursos Humanos da Autarquia; Chefes de serviço; Elementos da equipa
Técnicas de recolha de dados	Documentos; Registos de cadastro profissional dos funcionários; Organograma funcional	Entrevista semi-estruturada ao Senhor Presidente da Câmara Municipal da Guarda e à Senhora Chefe da Divisão de Recursos Humanos da Autarquia.	Questionários: 1- Questionário à Divisão de Recursos Humanos da CMG; 2- Questionário colectivo aos funcionários da CMG; 3- Questionários individuais aos funcionários que frequentaram ou estão a frequentar o processo RVCC; 4- Grupos de discussão com os funcionários da Autarquia que frequentaram o Processo, após serem inquiridos através do questionário

CMG, sigla da Câmara Municipal da Guarda

Desta forma o estudo de caso desenvolvido na presente investigação é de natureza exploratória e descritivo quantitativo e qualitativo.

A amostra utilizada nesta pesquisa foi de carácter intencional e não probabilística. A pesquisa ocorreu com autorização da Autarquia da Cidade da Guarda da qual recebemos amplo apoio para a aplicação dos questionários que na maior parte foram administrados pela Divisão de Recursos Humanos, o que aumentou, em muito, a taxa de resposta que foi de 60%. Esta pesquisa foi realizada durante os meses de Janeiro a Dezembro de 2008, num total de 120 questionários respondidos, 108 de funcionários

da Autarquia que concluíram o Processo de RVCC e ainda 12, de funcionários da Autarquia que frequentaram o Processo de RVCC e não o concluíram.

O uso do inquérito por questionário ocorreu em razão das características e do objectivo desta pesquisa, visto que pode ser aplicado a um grande número de pessoas, gerar respostas mais fáceis de serem comparadas e assegurar uma certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra (Selltiz, Jahoda, Deustsch e Cook, 1972). Este instrumento de colecta de dados apresenta-se composto basicamente por questões medidas por meio de escalas do tipo Likert. Na construção do inquérito por questionário tivemos presentes os objectivos pretendidos com a sua aplicação, o tipo de questões a serem formuladas e o universo da população a ser inquirida e a necessidade de se recorrer ou não a uma amostra. Depois da redacção do questionário aplicámos um pré-teste para se verificar da sua eficácia, permitindo corrigir possíveis imperfeições¹². O questionário foi dividido em três partes: I Parte, correspondendo aos dados pessoais dos inquiridos; II Parte, avaliação do Processo RVCC e seu impacto na dinâmica pessoal, profissional e social dos inquiridos, com respectiva descrição e escala de importância; III Parte, avaliação do desenvolvimento vocacional dos inquiridos.

Após recepcionados, os questionários foram submetidos a um tratamento estatístico, recorrendo para o efeito ao programa SPSS 15.0, elaborámos uma análise descritiva dos dados à qual se seguiram a aplicação de testagem científica.

Para o mesmo efeito procedemos à análise de covariância, ANOVA, que nos permitiu uma correspondência de sujeitos com vista à obtenção do controle, reduzindo substancialmente eventuais diferenças pré-existentes em variáveis tais como o sexo, idade, satisfazer a minha vontade de aprender mais, permitir-me obter um certificado ou diploma, ser mais reconhecido pelos outros, senti que a minha opinião era importante, sinto-me mais reconhecido pelos outros, ganhei mais coragem e vontade de continuar os

¹² Uma das conclusões do pré-teste é que o questionário estava longo, demorando algum tempo a ser preenchido, as escalas não apresentavam uniformidade e algumas questões suscitavam ambiguidades. Para solucionar esta dificuldade, acabámos por ponderar acerca da importância de cada questão, avaliar a sua pertinência para a investigação o que levou ao corte de algumas questões que considerámos não serem de extrema relevância e á simplificação de outras, igualmente as escalas foram redimensionadas e uniformizadas em todas as questões.

meus estudos e agora sei que sabia muitas coisas que eu desvalorizava. A utilização destas covariantes permitiu-nos o controle do efeito significativo, sendo igualmente considerada uma técnica eficaz no controle daquelas, ou outras, variáveis quando os grupos não podem ser seleccionados aleatoriamente.

Procedemos igualmente a um teste de análise da variância multivariada, elaborado com recurso ao T Student, afim de analisar o efeito significativo dos itens de escala Likert para as variáveis com mais de duas categorias, sobre as quais foram considerados os itens apurados através da análise da moda, mediana e média ao questionário, sendo os mesmos relacionados com a variável sexo + Satisfazer a minha vontade de aprender mais, permitir-me obter um certificado ou diploma, ser mais reconhecido pelos outros, senti que a minha opinião era importante, sinto-me mais reconhecido pelos outros, ganhei mais coragem e vontade de continuar os meus estudos e agora sei que sabia muitas coisas que eu desvalorizava.

A investigação qualitativa foi realizada como resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos (Fernandes, 1991¹³). Facto que se revelou no decorrer da investigação onde sentimos a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a grupos de discussão e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar.

Desta forma, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o investigador estabeleceu uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* colectivo do grupo¹⁴. O objectivo principal foi a

¹³ Artigo publicado: Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66, consultado a 23 de Dezembro de 2008 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe58/index.htm>

¹⁴ Tendo em conta as singularidades como – a expressão, a comunicação e a reflexão – atribuídas ao grupo de discussão, sublinham a sua pertinência para o estudo que desenvolvemos, muito embora, este se direcione para pessoas adultas, onde o que se pretendeu aferir foram juízos de valor, motivações e impacto do processo RVCC, sobre o qual viram certificadas as suas competências em aprendizagens formais. Neste contexto também aparece referido como “um estar de vários indivíduos cara a cara”, (Callejo, 2001,66) Acepção esta que poderá aproximar-se da perspectiva defendida por Erving Goffman na sua obra *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, em finais dos anos cinquenta, quando sublinha que um grupo ao constituir-se em equipa reforça-se, ao mesmo tempo, como grupo formando

análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, foi fundamental e auxiliou na identificação da importância colectiva do impacto do Processo RVCC para a construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida.

O processo de construção prática e efectiva do grupo de discussão implicou dois grupos heterogéneos, compostos por 20 indivíduos ao todo, tendo no primeiro participado 12 e no segundo grupo de discussão participaram apenas 8. O número aferido permitiu saber quantas reuniões seriam necessárias efectuar, o número de participantes em cada, as suas características em cada reunião (homogeneidade ou heterogeneidade social), sabendo que, segundo Callejo (2001, 85) a homogeneidade excessiva pode condicionar e até favorecer rápidas conclusões e consenso que podem não interessar à investigação.

Os grupos de discussão foram elaborados após o tratamento estatístico dos questionários, sobre o qual foram equacionadas as variáveis mais representativas e identificadas que deram origem à elaboração de um modelo tópico-guia que se apresenta no *Quadro 2*. Assim foi elaborado um relatório que contemplou informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e à situação da entrevista. Para a colecta de informações adicionais sobre os entrevistados na pesquisa em questão. A organização dos dados colectados iniciou-se com uma primeira fase de interpretação que compreendeu os seguintes aspectos:

- Divisão da entrevista por temas e subtemas ou passagens e sub passagens, indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador;
- Selecção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco (*Fokussie-rungsmetapher*);
- Selecção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;

uma «sociedade secreta». Assim uma equipa, para este sociólogo americano, apresenta-se como «um conjunto de indivíduos cuja estreita cooperação é exigida para a salvaguarda de uma dada definição projectada da situação» (Goffman, 1993 [1959], 127).

- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que foi dividida em temas e subtemas. Neste sentido foram equacionados com tema principal a Valorização do Processo RVCC, dividido entre sexo masculino e sexo feminino e sobre estes foram considerados os seguintes subtemas: habilitações; escolaridade dos pais e cônjuges; como obteve informação do processo RVCC, amigos, Autarquia e jornais; motivação pessoal com indicação dos aspectos positivos como aumento de auto-estima e valorização, e aspectos negativos; impacto do Processo RVCC para a frequência de mais formação e ainda para mudar de categoria profissional dentro da Autarquia ou fora da Autarquia; importância do Processo RVCC ao nível pessoal, profissional e social; cursos de formação que frequentou anteriores ao Processo RVCC, se foram de suporte técnico ou de suporte geral ou se não frequentaram nenhum; importância da aprendizagem ao longo da vida, sendo considerada como muito importante para a aquisição de novas competências, para actualização ou por exigência profissional, ou considerada como pouco importante; continuou a estudar num CNO para o nível secundário ou para a escola tradicional, ou não continuou; foi reconhecido dentro da Autarquia ou pela família e amigos, ou não o foi.

Com base nesses passos desenvolvidos e segundo o *método documentário de interpretação* (Weller, 2003; 2005), a transcrição completa de um grupo de discussão deixa de ser necessária. De acordo com esse método, a análise de uma entrevista principia-se com a passagem inicial, seguida da análise das passagens de foco e das que discutem questões relacionadas ao tema da pesquisa.

Este processo compreendeu dois momentos: interpretação formulada e interpretação reflectida. Durante a interpretação formulada, procurou-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário, isto é, reescreveu-se o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. Nessa etapa de análise, não foram traçadas comparações nem tampouco utilizado o conhecimento que possuímos sobre o grupo e meio pesquisado. Na interpretação reflectida implicou uma observação de segunda ordem, na qual a autora realizou as suas interpretações, recorrendo para tal ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado (Weller, 2005; Bohnsack; Weller, 2006).

Quadro 2. Modelo do tópico-guia utilizado para os grupos de discussão

Bloco Temático	Pergunta	Objectivo
Apresentação	Nome, idade, categoria profissional e tempo de serviço na CMG	Apresentação do objectivo/trabalho e de todos os elementos do grupo – “quebra gelo”
Aprendizagem Formal	Quais as vossas habilitações académicas antes de iniciarem o Processo de RVCC? Qual o motivo do abandono escolar?	Verificar quais as habilitações académicas dos funcionários da CMG que frequentaram o Processo de RVCC
Família	Qual a escolaridade dos vossos pais e cônjuges?	Reconstruir a trajectória escolar familiar afim de apreender as motivações contextuais para a certificação formal de competências escolares
Iniciativa Novas Oportunidades	Como obtiveram conhecimento dos Centros Novas Oportunidades e qual a razão que os levou a frequentar o Processo de RVCC?	Analisar as motivações pessoais e/ou institucionais para a frequência do Processo de RVCC
Processo RVCC	Que importância atribui ao Processo de RVCC ao nível pessoal, social e profissional, refira ainda os pontos positivos e negativos do Processo.	Verificar a importância da Iniciativa Novas Oportunidades e do Processo de RVCC no contexto da CMG
Aprendizagem Não Formal	Frequentou cursos e acções de formação antes e durante o Processo de RVCC? Que importância atribui à ALV?	Conhecer o seu percurso de aprendizagem formal identificando-o com as principais motivações dos funcionários e conhecer as suas projecções futuras em relação à ALV
Efeitos da Certificação formal de competências	Após ter concluído o Processo de RVCC continuou os seus estudos ou frequentou algum curso ou acção de formação? Foi promovido ou reconhecido na CMG? Descreva os efeitos da certificação formal de competências ao nível pessoal, social e profissional.	Analisar as experiências relacionadas com o período pós certificação
Outros	Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto ainda não abordado?	Incentivar a discussão sobre outros temas relevantes para o grupo

Fonte : Elaborado pela autora

Os dados dos grupos de discussão, após análise do conteúdo, foram submetidos a um tratamento de indexação e pesquisa, recorrendo para o efeito ao programa

NUD*IST, versão 2003. A indexação consistiu na referenciação dos documentos a um modelo de análise. Assim, em primeiro lugar, foram introduzidos os documentos que a analisar no projecto criado no NUD*IST¹⁵. Após esta operação, criamos o modelo de análise, que assumiu a forma de uma árvore invertida. Esta árvore consiste na estrutura hierárquica de categorias criadas pela investigadora, e que se foram posicionadas consoante a sua maior ou menor especificidade. Posteriormente foi construída a estrutura categorial quer através de comandos, quer através do próprio *interface* gráfico onde é apresentada a árvore, atribuindo a cada categoria um endereço numérico correspondente ao lugar ocupado na hierarquia.

Introduzidos os documentos e construído o modelo de análise, passou-se à indexação, propriamente dita, isto é, à ligação dos documentos às categorias criadas. A indexação foi realizada manualmente pela investigadora, escolhendo as unidades de texto que se pretendiam indexar a esta ou a outra categoria, após esta fase entrámos na segunda parte referida: a pesquisa.

3. Estrutura geral

Quanto à estrutura geral do trabalho de investigação, este encontra-se estruturado em três partes, subdivididas em capítulos, sub-capítulos e pontos. A lógica que presidiu à sua organização procurou conciliar a facilidade da sua leitura, com a coerência conceptual e metodológica e a natureza dos conteúdos e temas abordados e com o percurso investigativo realizado.

Na I Parte – Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida – tivemos como objectivo a construção do enquadramento geral da investigação, subdividimos em três capítulos – Capítulo I : Contexto socio-económico; Capítulo II: Contexto político; Capítulo III: Contexto pedagógico. Procurámos caracterizar o actual contexto, através da análise de alguns eixos que traduzem a complexidade e a interdependência de

¹⁵ Com o NUD*IST foram efectuadas pesquisas, quer aos documentos, quer ao sistema de índices, isto é, à estrutura categorial criada e devidamente indexada. Esta operação foi desenvolvida através do comando *search text*, que procurou em cada documento as unidades de texto que pretendíamos medir.

factores sociais, económicos, políticos e pedagógicos que se articulam dinamicamente com o domínio da educação e formação de adultos, nomeadamente na sua relação com a aprendizagem ao longo da vida. Analisámos, a partir do contexto europeu, algumas das principais linhas de orientação para a educação e formação, principalmente as que se articulam mais estreitamente com esta concepção de aprendizagem e que têm vindo a ser evidenciadas pelo discurso político. Na medida em que coexistem diferentes enfoques sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, procurámos dar conta das diferentes perspectivas e identificar algumas tendências de evolução que emergem na sociedade actual.

Na II Parte – A certificação de competências – apresentámos a problemática de investigação – o reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos -, a sua relevância e pertinência e construímos o quadro geral de investigação, subdividido em três capítulos – Capítulo IV : O valor das competências; Capítulo V: O reconhecimento de competências; Capítulo VI: O sistema de RVCC, contexto de investigação. Esta parte do trabalho, que também forneceu elementos para o enquadramento teórico da investigação, procurou contribuir para a compreensão do conceito de competência a partir da construção de um quadro multidisciplinar, considerando que este conceito emerge no cruzamento de domínios disciplinares distintos – dos quais privilegiámos as ciências da educação e formação, sociologia do trabalho e gestão de recursos humanos. Para além da clarificação do conceito e das distintas abordagens que o sustentam, foi nosso objectivo compreender como é que, na perspectiva da educação e formação, emergiram e se desenvolveram modelos educativos baseados em competências, e a partir de que concepções educativas se encontram fundamentados.

Na III Parte – Estudo empírico – procurámos explicitar o caminho heurístico realizado e a metodologia geral que suportou a realização deste trabalho, foram apresentados os objectivos do estudo, os pressupostos teóricos subjacentes e as questões de partida da investigação. Integrámos ainda na última parte um capítulo conclusivo e aberto, em que procurámos contribuir para a análise crítica dos sistemas de RVCC e do interface deste na construção e valorização da aprendizagem ao longo da vida, partindo do trabalho empírico realizado e de um conjunto de questões orientadoras emergentes à luz da investigação educativa. Pretendemos articular pressupostos e conceitos

decorrentes do quadro conceptual de suporte do estudo, interrogando estas novas práticas principalmente a partir da concepção de aprendizagem ao longo da vida. Esta parte do trabalho de investigação encontra-se estruturada em torno de quatro capítulos – Capítulo VII: Modelo de análise e hipóteses; Capítulo VIII: Metodologia; Capítulo IX: Trabalho de investigação; Capítulo X Conclusões e contribuições para o conhecimento e prática.

Os resultados da análise quantitativa e qualitativa, obtidos através do inquérito por questionário e pelos grupos de discussão, revelam que os principais efeitos do processo de RVCC remetem, tipicamente, para certas dimensões de carácter eminentemente subjectivo. De facto, uma significativa parte dos funcionários inquiridos no âmbito da presente investigação referiu que o processo de RVCC teve um contributo muito importante para aspectos como o auto-conhecimento, a auto-estima ou a auto-valorização do indivíduo. A reconstrução ou mesmo definição do projecto pessoal do funcionário, nomeadamente do seu projecto profissional, foi também um efeito observado frequentemente.

4. Prospectiva e beneficiários

Os efeitos da certificação são bastante positivos, pois grande parte dos inquiridos prosseguiu estudos no âmbito do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências para o nível secundário, num CNO antes designado de Centro RVCC, facto que se reverte igualmente na frequência de cursos e acções de formação, com bastante representação.

Pela procura a que tem vindo a ser sujeita, pela realidade do País e, sobretudo, pelos efeitos observados (a que se aludiu anteriormente), o Sistema de RVCC corresponde a uma iniciativa, não apenas inovadora (no contexto europeu), mas também pertinente e com espaço próprio no âmbito das políticas educativas e de modernização da Administração Pública Local.

É princípio aceite que os cidadãos, embora possuidores de características próprias e saberes diferentes, têm possibilidade de mudar e de se adaptar às novas exigências, desde que lhes criem condições para o efeito.

Como principais conclusões do estudo, torna-se útil ressaltar que as considerações desta investigação, no sentido de efectuar um contributo para a elaboração e análise dos impactos e de valorização dos adquiridos pelos adultos através da certificação de competências, enquanto sujeitos implicitamente ligados à sua aprendizagem ao longo da vida, bem como a valorização das organizações públicas e privadas, nesta co-responsabilidade com o reconhecimento civil destas competências após a certificação, partem do conceito de competências na visão de uma teoria educacional de adultos dialéctica, ultrapassando a óptica behaviorista-funcionalista, tradicionalmente aplicada para a certificação de competências de base escolar dos adultos. Para tanto, torna-se essencial tecer algumas conclusões que, apesar de darem uma perspectiva global e integrada do trabalho realizado, não podem, todavia, ser assumidas como verdades absolutas.

Dos resultados obtidos neste estudo conclui-se, na dimensão organização/Autarquia, que os funcionários adquirem novas competências geradas pelo sistema laboral autárquico, pela adequação e exigência do trabalho, no seu dia-a-dia relacional com os outros bem como no contacto directo com os munícipes, adquirindo desta forma novas experiências que se vão consolidando em competências. Na dimensão da aprendizagem não formal pudemos concluir que o sistema de Administração Pública Central aposta na formação em moldes bastante formalizados, os funcionários autárquicos têm ao seu dispor um Centro de Estudos e Formação Autárquico (CEFA), especializado para o efeito, assim frequentam formação profissional, com vista à qualificação adquirindo desta forma novas competências. As competências geradas pelo e no trabalho qualificam bastante mais estes funcionários autárquicos do que as aprendizagens formais de que são portadores.

Um dos aspectos que marcaram este trabalho foi a exploração da envolvente prática da investigadora com a implementação do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, onde se incorporou o “Know-how”, pois tendo sido Profissional de RVCC, ano de 2001 a 2007, num Centro RVCC agora CNO, participou

activamente no desenvolvimento, aprofundamento e prática das metodologias do reconhecimento e da validação dos adquiridos. Foi igualmente, com orgulho que a investigadora acompanhou e apoiou os primeiros adultos no país, Portugal, a serem certificados no âmbito deste sistema, apenas no nível básico.

Outro aspecto, foi o facto de este trabalho de investigação se encontrar desenvolvido na sequência da dissertação de *Trabalho de Grau* em Educação, ramo da Educação e Formação de pessoas adultas, inserido na segunda parte do *Programa de Doutoramento em Educação e Formação de Pessoas Adultas*, do Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, tendo como título *As aprendizagens formais não condicionam as competências profissionais, a realidade dos funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda*, que teve como objecto principal analisar as aprendizagens experienciais, isto é, aprendizagens não formais e informais decorrentes de contextos de vida pessoal e profissional, relacionando-as com as aprendizagens formais afim de se estudar a génese das competências profissionais dos funcionários da Autarquia da Cidade da Guarda. Mais especificamente, pretendeu-se contribuir para a valorização e acreditação do sistema nacional de certificação de competências e do seu impacto nestes funcionários, após terem frequentado um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Aspecto que também desencadeou um novo percurso profissional da investigadora, agora como docente na Universidade Portucalense responsável pela disciplina de Intervenção sócio-educativa em Adultos no âmbito da licenciatura em Educação Social.

Desta forma a partir de uma abordagem suportada no contributo pessoal em diferentes campos, este trabalho, muito gratificante, para além de contribuir para a construção de novas perspectivas de sentido, proporcionou à investigadora a tomada de consciência da complexidade dos fenómenos educativos e reforçou o desejo de continuar a desenvolver a investigação no domínio da educação e formação de adultos

Esta investigação é, na nossa perspectiva, uma etapa fundamental no percurso investigativo que pretendo continuar a desenvolver, na medida em que cria as bases para a continuação e aprofundamento de futuras linhas de investigação sobre esta realidade, principalmente no contexto nacional. Considerando que as práticas de reconhecimento e

validação foram apenas muito recentemente introduzidas no nosso país (reportando-se ao final dos anos de 1990), e que nestes últimos anos o trabalho desenvolvido neste domínio se centrou principalmente ao nível da concepção dos sistemas e dispositivos, e sua implementação, começam a partir de agora a existir condições que permitem desenvolver outros estudos, que contemplem a dimensão temporal inerente aos processos de transformação da experiência em conhecimento.

INTE 2011

A Comparative Case Study on the Organizational Culture of two schools in North and South Cyprus

Fatos Silman, Fezile Isik

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the organizational culture of two schools in North and Cyprus in light of the basic elements of culture that include symbols, myths, slogans, stories, rituals, values, ceremonies, heroes and heroines, and cliches. In this study a comparative case study method was used. The study was conducted in a private elementary school in Famagusta, North Cyprus and in a private elementary school in Nicosia, South Cyprus. The sample contained two administrators and 20 teachers in the North Cyprus case, and two administrators and 10 teachers in the South Cyprus case. Data were collected through interviews and observations. Preliminary findings revealed that both schools used a great deal of symbols, myths, slogans, rituals and ceremonies to empower the organizational culture of their schools. Since both schools have students from different cultures, they also supported and applied models and frameworks for multicultural education.

KEYWORDS: Organizational Culture, Comparative case study, Elementary schools

A DEFINITION OF LITERARY LITERACY ACCORDING TO PORTUGUESE LITERATURE LECTURERS

Rita Baleiro - ESGHT
Universidade do Algarve
rbaleiro@ualg.pt

ABSTRACT

This paper presents a definition of literary literacy in the context of the Majors in Languages, Literatures and Cultures, in Portugal. Overall, this research draws upon mostly primary data sources: fourteen Portuguese and English literature syllabuses from four Portuguese universities (Lisboa, Nova, Coimbra and Porto) and twelve interviews with Portuguese university lecturers in literature. The definition of literary literacy was deduced from the content analysis of both the syllabuses and the interviews. The definition is presented according to the three-dimensional model of academic literacy by Bill Green (1999), i.e., the critical dimension, the cultural dimension and the operational dimension. The theoretical underpinnings of the framework for this research are David Barton's (2009) definition of literacy and the transactional theory of reading (Wolfgang Iser, [1978] 1980 and Louise M. Rosenblatt, [1938] 2005).

INTRODUCTION

In Portugal, research on literacy has fast expanded over the last decades with an emphasis on reading literacy and media literacy. The majority of the studies focus on how elementary or secondary school students read, on adults' reading habits and on the system of adult education.

As a result, in Portugal, investigation about literacy in higher education is scarce; and investigations that put together literacy and literary theory, such as mine does, are even scarcer. But, apparently, the same happens outside Portugal, as Lisa Eckert (2008) acknowledged in an article on the study of the intersection of reading strategies in secondary and postsecondary education. Besides, David Barton also observed that «literacy and literary have grown apart in an almost deliberate distancing of elite culture and mass culture» (2009: 167). My reasons for presenting a definition of literary literacy at university emerged mainly from this lack of academic research about this topic.

ASSUMPTIONS

The design of any research project depends to a large degree on the researcher's underlying assumptions about the concepts he/she is dealing with. Therefore, in this section, I sketch out the theoretical underpinnings of the main concepts of this study, i.e., literacy, skills and literary reading.

Literacy

A definition of literacy must account for the nature of this concept which, in my opinion, is situated, contextual and, consequently, relative and culturally bound. Literacy is much more than «the individual capacity of processing written information in daily life» as it is commonly defined. Literacy is above all of a social nature, it is culturally sensitive, and it is always embedded in a specific situation and context (Barton, 2009). This is why definitions of literacy are so broad and heterogeneous. However, by assuming that literacy «is a stable, coherent, identifiable configuration of practices» (Barton, 2009: 38) serving a specific purpose in a specific context, it is possible to present a definition of literary literacy in the context of the Majors in Languages, Literatures and Cultures (LLC), in Portugal.

Therefore, in this study, literacy equals a continuous and creative processing of the written word that happens in a given situation and context. This continuous and creative processing of the written work can be revealed when reading a literary text or writing a job application letter, for instance. The common goal is always to produce «something» with meaning taking into account the conventions of the context in which the literacy skills are activated. Transferring this definition of literacy to the context of the Majors in LLC – the context I focused on – we can merge it with the concept of «interpretative communities» presented by Stanley Fish (1980), according to whom communities/context define the reading and interpretation strategies of literary texts. In Fish's point of view these strategies are imposed on the reader that, as a consequence, does not act independently. In my opinion, it is not just the community the person

belongs, but the different contextual dynamics, that influence the *literacy events*: «the particular activities where literacy plays a role» and the *literacy practices*: «the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event» (Barton, 2009: 37). If the community could fully determine the literacy activities, every student in a given university class would present the same interpretation of a particular literary text. Thus, although the context shapes the literacy activities, it does not totally determine them; other dynamics interfere, such as the individual's character, the individual's attitude or the type of task to be performed. In sum, literacy implies the activation of specific skills that are determined by a configuration of practices, in a given situation and context. In the next section I will focus on a concept often associated with literacy: the concept of skill.

Skill

Due to the ambiguity of the concept of skill, it is important to clarify how this term is used in this paper. Skills are personal constructs that need to be activated in order to perform a given task. This activation depends on the adoption of a certain attitude. In other words, the person needs to make a rational decision to activate certain skills according to the task that he/she has to perform. Therefore, skills emerge from action and are permanently reconstructed and recontextualised from clusters of processes that the person needs to undertake: the activation of prior knowledge, the focused comparison between prior and new knowledge, the analysis of the data gathered in a situation – reading a literary text, for instance – and the performance of a number of mental operations, such as, reasoning, making decisions, hesitating, amongst others.

Literary Reading

I approach literary reading from the transactional theory of reading. Thus, I assume that the reader plays a vital role in the dynamic process of meaning production. This, however, does not mean that the readers should respond to the texts exclusively from an over subjective standpoint. As Wolfgang Iser ([1978] 1980) claims, although reading is the basis for all interpretation processes of the literary text, there is a difference between an «innocent» reading and reading as a conscientious act that has the potential to turn itself into interpretation by involving the creation and confirmation of hypotheses in a permanent interaction between the reader and the text. I took this theoretical approach to literary reading for two reasons. The first is connected to the fact that the meaning of a literary text is unstable. Therefore, only the intervention of the actions performed by the reader fix a certain pattern of meaning. The second reason is a consequence of my own understanding of the act of literary interpretation: I consider it to be an idiosyncratic act wherein the reader chooses to activate certain literary literacy skills and not others, while paying close attention to his/her emotional response to the text, to the textual material - the words and sequences of words in the text – and to the conventions of the community he/she belongs to.

When reading literary texts, the reader has to be reflective, attentive, and has to select information in order to confirm hypothesis in a permanent interaction with the literary text. A type of text which is most often characterized by ambiguity, by offering multiple possibilities of meaning and, as a result, it imposes resistance to the process of meaning production. In the act of literary reading, the reader has to adopt an aesthetic attitude in order to inhabit «*the proposed world*» created in the text wherein the reader can project his/hers possibilities of meaning (Ricoeur, 1991: 86. Emphasis in original). During this process, the reader fills in the «blanks» in the text, and after producing several units of meaning, he/she is able to produce a meaning that renders the literary text coherent. For this reason, reading equals interpretation.

After this brief presentation of how the transactional theory of reading views the act of interpretation of literary texts, with the intention of clarifying one of my assumptions: the importance of the reader's role and attitude in the act of literary interpretation, I point out what David Barton argues about the existence of different types of literacy: «when different practices cluster into coherent groups it is useful to talk in terms of them as being different literacies» (2009: 38). As far as reading literary texts at university is concerned, a number of practices are shared by the academia; therefore one can talk about one of those different types of literacy: the literary literacy. A good starting point to define literary literacy is to identify the skills that should be activated when reading a literary text in the higher education context. This observation leads me to the methodological framework of my research.

METHODOLOGICAL FRAMEWORK

The main research question is: «how do Portuguese university lecturers in literature define literary literacy?». Figure 1, below, shows how this question is complemented by two exploratory research questions, and which data sources and analysis method were used to answer each question. In order to address the first of these questions – (i) «what literary literacy skills students should be able to activate at the end of a literature course?» – I consulted and analysed the content of fourteen Portuguese and English literature syllabuses from four Portuguese universities (Lisboa, Nova, Coimbra and Porto) between 2007/2008 and 2009/2010's academic year. To answer the second exploratory research question – (ii) «which literary literacy skills must be activated by a student doing a Major in LLC when writing an essay about a literary text?» – I interviewed twelve lecturers in literature from two Portuguese universities (Algarve and Nova).

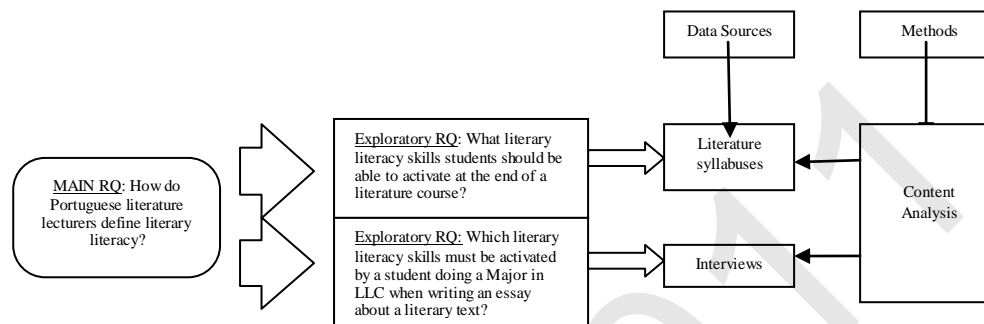


Figure 1: Research questions, data sources and method of analysis

Considering that the act of literary reading cannot be studied without taking into account the context where it happens, for the reason that context influences students (as well as students influence context), I focused on the lectures, for they are one of the elements of that context that shape the «literacy practices» and the «literacy events». The reason why the second exploratory research question asks lecturers in literature about the literary literacy skills that should be activated in the essays, results from the fact that essays are one of the most common «literacy events» in Majors in LLC. They are a regular repeated activity at university and an assessment instrument of long tradition in higher education.

Concerning the procedures to collect the data for this research, the syllabuses were retrieved from the universities websites and the interviews with the lecturers were conducted via email. The main objectives of using such interviews were to minimize the possibility of a refusal, which is more likely to happen in a face-to-face communication situation and to allow more time for the lecturers to reflect on the question. The overall orientation of this research, being «exploratory, fluid and flexible, data-driven and context-sensitive» (Mason, 2002: 24) falls within the qualitative paradigm. Moreover, its procedures, methods and sample are characteristically qualitative. As is the case of many qualitative studies, the sample is small (twelve participants). This can be justified because the study was not set up to generalize the incidence of its finding on the wider university population. The criterion underlying the choice of the sample was defined prior to selecting the actual participants: they had to be literature lecturers working at Portuguese universities. The reason why I interviewed lecturers who worked at the University of the Algarve and at University Nova (Lisbon) was exclusively due to convenience.

To sum up, I deduced the definition of literary literacy from the content analysis of both the syllabuses and the interviews and from the assumptions of the transactional theory of reading. The definition is presented according to the structure of the three-dimensional academic literacy by Green (1999), which includes a critical dimension, a cultural dimension and an operational dimension.

Green's Three-Dimensional Model of Academic Literacy

Seeing that Green's model was about academic literacy, I do not consider its content in my definition of literary literacy. Instead, I just adapt its structure in order to fit my concept. However, in this section, I chose to briefly present Green's three-dimensional model of academic literacy. In his own words: «[...] the operational refers to turning 'it' on, knowing how to make it work; the cultural involves using 'it' to do something meaningful and effective, in particular situations and circumstances [...]; and the critical entails recognising and acknowledging that all social practices and their meaning systems are partial and selective, and shaped by power relations.» (1999: 43). Although Green (1999: 43) clearly points out that

each of the dimensions must not be understood independently, once they always intercepts one another, for analytical and presentation purposes I separate them, in this paper.

FINDINGS

Elaine Showalter points out that often lecturers in literature do not define, in the syllabuses, the skills they hope to be taught and learned by the end of a literature course: «By and large, we [lecturers in literature] are not accustomed to defining our objectives as actions or competencies – what students will be able to do, as well as understand – or as transferable skills. As one lecturer comments, “Literature instructors often define their courses by the text on their syllabi...not acts that students will be able to perform.”» (2003: 24). Despite Showalter’s observation, the task of identifying the literary literacy skills in the Portuguese syllabuses was not difficult. In my opinion, this is much due to the implementation of the Bologna Treaty, in 2006. For the sake of students’ mobility inside Europe, the Bologna Treaty established that syllabuses explicitly presented the skills and, as a consequence, it changed the scenery presented by Elaine Showalter.

In fact, most of the syllabuses I analysed had a section either entitled «objectives» or «learning outcomes». In these sections lecturers presented what students should be able to do at the end of each literature course. Information which in turn gave us access to the literary literacy skills students are supposed to be able to activate at the end of each course. Although the information under the heading «objectives» was sometimes vague (ex: «the students should be able to analyze a literary text»), the content analysis made it possible to clearly identify the literary literacy skills lecturers expect students to activate.

Consequently, the content analysis of the fourteen Portuguese and English literature syllabuses revealed that within the:

Critical dimension – Lecturers expect students to interact actively, attentively and reflectively with the text in order to create hypothesis of meaning, during the literary reading process, that will render coherence to the text and bring forth an interpretation: he/she «must be able to do textual analysis»; «must be able to read critically»; «must be able to critically read primary and secondary bibliography» and «must be able to critically read key-texts» (these sentences were taken from the syllabuses).

Cultural dimension – Lecturers expect the student to be able to contextualize historically and culturally both the literary texts and their authors and to carry out intertextual readings: he/she «must be able to develop the ability to place texts in an historical and cultural context», «must be able to place the authors in an historical and cultural context», «must be able read in an intertextual and comparative way, attending to several art and cultural expressions» (these sentences were taken from the syllabuses).

Operational dimension – Lecturers expect the student to be able to look for and organize information from the reference bibliographies: he/she «must do and organize bibliographical research» (this sentence was taken from the syllabuses).

The following table displays the most frequently stated skills students should be able to activate at the end of a literature course. I present them according to Green’s three-dimensional model and I also indicate the total number of mentions.

Dimensions	Skills	Mentions N=14
Critical dimension	To read critically and to do textual analysis	4
Cultural dimension	To place the literary texts and their authors in an historical and cultural context	7
	To compare the literary texts with other texts and other art forms	3
Operational dimension	To do and organize bibliographical research	5

Table 1.1: The most frequently mentioned abilities in the literature syllabuses

In five of the fourteen syllabuses it is clearly stated that these skills should be activated when students respond in writing to literary texts. These written assignments are explicitly described as «essays» or «short essays». This confirms that essays are one of the most common «literacy events» in Majors in LLC, in the sense that they are a regular repeated activity at university, as I said before. Concerning the content analysis findings of the twelve interviews, the following tables disclose the skills the twelve lecturers in literature pointed out, as well as the number of lecturers that mentioned each one of these skills:

Critical dimension of literary literacy	Mentions
---	----------

	N=12
Present an original theme	5
Comment and/or place hypothesis to explain events and characters' behaviour	3
Identify the literary genre, the theme and the author's intention	2
Avoid too much paraphrasing	2
Absence of plagiarism	2
Describe and analyze the textual structure	1
Identify the uniqueness of the text	1
Present a small number of quotes	1
Avoid common-places	1

Table 1.2: Critical dimension literary literacy skills identified in the lecturers' answers

Cultural dimension of literary literacy	Mentions N=12
Establish and/or identify connections between literary texts and other texts or other works of art	5
Place the literary text in an historical and cultural context	4
Bring up author's biographical data	2

Table 1.3: Cultural dimension literary literacy skills identified in the lecturers' answers

Operational dimension of literary literacy	Mentions N=12
Write a coherent essay	7
Present bibliographic references according to the academic formal conventions	4
Absence of grammar and spelling mistakes	2
Absence of ambiguity	1
Use recent and reliable reference bibliographies	1

Table 1.4: Operational dimension literary literacy skills identified in the lecturers' answers

A DEFINITION OF LITERARY LITERACY

In this section I bring the findings of the analysis together in a final discussion in order to present a definition of literary literacy according to the Portuguese lecturers in literature. Based on the number of mentions the most frequently stated skills students should have is placing the literary texts and their authors in an historical and cultural context. The second most frequent ability is to do, organize, and display the results of bibliographical research. The third most often mentioned skills are: the ability to establish connections between texts or other works of art and the ability to write a coherent text to bring out an interpretation of a literary text for a literature class. The fourth most often stated skills are the ability to read critically and the ability to do textual analysis.

Taking into account the most frequently mentioned skills, I can define literary literacy as the ability to amplify the individual self-reflectively interaction with the literary text in order to produce an interpretation. In this process, the student must activate a web of specific skills that reflect the literacy practices of the Majors in LLC context. These specific skills can be divided in three dimensions that should always intersect one another:

Critical dimension:

a) The ability to read critically. This means students must read the literary text in an attentive, informed and creative way (Coelho, 1976). They must recognise that the literary text is brought into existence by the convergence of reader and text. A convergence that is regulated by a set of instructions: some of these are determined in the text, and others (the «blanks» or «gaps») are to be determined by the student/reader during the reading process. As a result when reading a literary text, the student must make predictions about future events and also recognise those predictions, as well as other thoughts and emotions, regarding the events and the characters and the plot. In this continual process the student creates units of meaning that must be considered in order to produce an interpretation (Iser, [1978] 1980). The ability to read critically also means that the student must draw upon the extratextual interpretative strategies (those that the lecturer and the academic community have established to perform the act of interpretation). These strategies must be taken into account, but they do not, entirely, define the interpretation of a text. The act of interpretation is always idiosyncratic and the student is not «a puppet in the hands of some mythical, external power called the environment of culture» (Rosenblatt, [1938] 2005: 148);

b) The ability to do textual analysis. This means students must be able to decompose the whole text into its components. The student must be able to pay close attention to the words chosen by the author, the order in which they are presented, their rhythm, their sound and the effects they produce in the reader

(Rosenblatt, [1938] 2005). It is important that the analysis of the textual components must not be, utterly, overshadowed by the reader's subjectivity. The student must be able to recognize that the literary text is a creative construction of a universe with unique rules, in which sequences of words may acquire new and multiple interpretations, thus, it is up to the him/her to expand what it is explicit and what it is implicit in the text, in order to transform the text into a coherent whole. Iser defines this as the «consistency-building process» (1993: 63). This also means that although interpretative operations are individual, they cannot be arbitrary (Culler, 1980). Therefore, the student must be able to identify the text's literary genre, its thematic nucleus, its unique features, and, eventually, the authorial intention (Showalter, 2003).

Cultural dimension

- a) The ability to place the literary texts and their authors in an historical and cultural context. Firstly, this means the student must be able to recognize, identify and reflect about «the system of living ideas systems», i.e., the culture the text belongs to. Secondly, it means the student must appeal to his/hers «background material» (Rosenblatt, [1938] 2005: 250) or extratextual information (such as biographical data);
- b) The ability to establish connections between texts or other works of art. To do this the student must set in motion his/hers previous knowledge.

Operational dimension

- a) The ability to do, organize, and display the results of bibliographical research about the text, its author, its context and/or prior interpretations of the literary text. This means the student must be able to select, interpret and present the information and its bibliographical references according to the academic conventions (Showalter, 2003);
- b) The ability to write a coherent text to bring out an interpretation of a literary text for a literature class.

Although I have presented a stable group of skills, I do not consider these literacy skills to be transversal to different contexts and times. As a consequence, the definition of literary literacy just fits the Portuguese university context of the Majors in LLC, in a particular time: the first decade of the 21st century.

CONCLUSIONS

Although the concept of literary literacy is associated with a group of skills that are activated in the interpretation process, the student is not expected to activate the whole of these skills in a single interpretation act. This is unlikely and unwelcome, considering that each reader accesses the text from different perspectives, emphasizing certain aspects of the text and forgetting others. These reader's options will determine the activation of certain literary literacy skills and not others.

REFERENCES

- Barton, D. (2009). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, MA: Blackwell.
- Coelho, J.P. (1976). Como ensinar literatura. In J.P. Coelho, *Ao Contrário de Penélope* (45-67). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Culler, J. (1980). Prolegomena to a theory of reading. In S. Suleiman e I. Crossman (Eds.), *The reader in the text: essays on audience and interpretation* (46-66). Princeton: Princeton University Press.
- Eckert, L.S. (2008). Bridging the pedagogical gap: intersections between literary and reading theories in secondary and postsecondary literacy instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 110-118.
- Green, B. (1999). The new literacy challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 7(1), 36-46.
- Iser, W. ([1978] 1980). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: from reader response to literary anthropology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Ricoeur, P. [1986] 1991) *From text to action: essays in hermeneutics, II* (K. Blamey & J. Thompson, Trans.). London: Athlone.
- Rosenblatt, L.M. ([1938] 2005). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Oxford, MA: Blackwell.

À Descoberta das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vera Luís, Ângela Baptista, Manuel Magrinho, Amélia Santos.

ABSTRACT: A necessidade de promover uma educação científico-tecnológica desde os primeiros anos de escolaridade é inegável, reconhecendo-se as mais-valias de formas alternativas de ensino, que não o ensino formal, na construção do saber. Neste trabalho propõe-se a construção de um laboratório de Ciências na criação de espaços informais de aprendizagem privilegiados.

O Laboratório Escolar de Ciências sugerido, destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico, proporcionará às crianças a exploração de conceitos de Física, Química e Ciências Naturais, a criação de objectos e a replicação e demonstração de fenómenos naturais. Toda a comunidade escolar será envolvida neste projecto, especialmente as crianças, na procura de equipamento, material e reagentes químicos do quotidiano, que irão tornar-se nas peças base desta construção comum.

KEYWORDS: Laboratório de Ensino das Ciências, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino informal.

A dislexia no âmbito da educação e as respostas educativas especiais em Portugal

Ilda Pestana

ABSTRACT: As crianças com dislexia têm dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, além dessas dificuldades, podem também ter problemas de ortografia e como efeitos secundários, podem ter dificuldades na aquisição de novos conhecimentos e de novas competências, incorrendo no risco de insucesso escolar (Pestana & Carvalhais, 2009). No presente estudo procuramos perceber se os alunos com dislexia estão abrangidos pela educação especial e se existem casos de dislexia sem estarem ao abrigo da educação especial. Investigamos, ainda, se existem os recursos básicos necessários nos agrupamentos de escolas. Pesquisamos a opinião dos professores de educação especial, relativa a um conjunto de questões relativas ao processo de inclusão de crianças com dislexia.

Poderemos retirar algumas conclusões, por exemplo os relatórios dos profissionais de saúde são um meio privilegiado de articulação e colaboração entre as famílias, as escolas e outros serviços, contudo, mais de metade dos professores (51,6) afirmaram que estes não prestam informações que os apoiem na sua intervenção.

KEYWORDS: Dislexia, Educação Especial, Agrupamentos de Escolas de Portugal.

A Educação Ambiental nas Escolas de Cabo Verde - contribuição para uma sociedade Sustentável

Amélia Santos, Célia Paraíso.

ABSTRACT: A preocupação ambiental e as práticas de Educação Ambiental vêm-se consolidando como um bem das sociedades contemporâneas. Exemplo disso é a aposta da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentado, promovida pelas Nações Unidas (2005-2014). Cabo Verde que recentemente ascendeu a País de Desenvolvimento Médio tem vindo a nortear as suas políticas educativas no sentido de formar cidadãos qualificados e preparados para os desafios do desenvolvimento do país. Um dos desafios passa necessariamente pela conciliação do desenvolvimento económico com padrões sustentáveis, cabendo à Escola o papel principal na promoção de atitudes e comportamentos individuais que assegurem um maior respeito pelo ambiente, de forma a criar gerações responsáveis e sensibilizadas para as questões ambientais enfatizando um Desenvolvimento Sustentável.

As Ciências, designadamente, a Química e a Física dada a riqueza dos seus conceitos e o desafio cognitivo que podem implicar, permitem desenvolver situações que visam a resolução de problemas aludindo a uma consciência ecológica de atitudes e comportamentos. Neste sentido, propomos alguns trabalhos práticos simples e exequíveis, que podem ser executados na ausência de espaços laboratoriais elaborados, cujos propósitos passam não só que os alunos adquiram os conhecimentos inerentes aos conteúdos da disciplina mas também que adoptem comportamentos de poupança dos recursos naturais e preservação do Ambiente.

KEYWORDS: Educação Ambiental; Cabo Verde; Ensino experimental das Ciências; Sustentabilidade.

Pestana, Ilda¹ - ildapestana@gmail.com

Departamento da Educação da Universidade de Aveiro, Portugal.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A DISLEXIA NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Resumo

Através do nosso estudo procurámos encontrar resposta para algumas questões relativas à perceção que os professores de educação especial têm acerca da sua formação para darem a resposta educativa adequada aos casos de dislexia. Neste contexto, pesquisámos a opinião que os professores têm sobre a sua formação e as condições da escola para a inclusão dos alunos com dislexia.

Constatámos que os professores de educação especial consideram ter formação para dar resposta à escola inclusiva e, também, que entendem fazer um esforço de autoformação, porém eles afirmaram que não têm formação suficiente na área da dislexia. A maioria dos professores considera que há falta de oferta formativa nesta área. Ou seja, a maioria dos professores, apesar de serem especializados (86,2%) sentem falta de formação nesse domínio, necessitando de formação específica sobre dislexia.

Palavras-chave: Dislexia, Formação Docente, Inclusão

1. INTRODUÇÃO

Ao nível internacional, ao longo de três décadas, têm sido defendidas políticas de educação ao nível da inclusão, atualmente estão enraizadas nas políticas nacionais de vários países (Soodak, Podell, & Lehman, 1998). O modelo de escola inclusiva advoga uma pedagogia de alta qualidade para todos os alunos, independentemente da tipologia ou fonte das suas dificuldades, não ignorando nenhum aluno com dificuldades de aprendizagem (Rodrigues & org, 2001).

Porém, o termo inclusão é complexo, poderá ser interpretado de diferentes maneiras e culmina no desenvolvimento de práticas educativas diferentes (Corbett & Slee, 2000). Este termo de inclusão implica identificar e celebrar a diferença dentro das estruturas disponíveis (Florian, 2005). O objetivo da formação inicial de professores passa por ter em consideração o processo de inclusão, isto é, visa preparar os futuros professores para trabalharem com crianças com necessidades educativas especiais ou com incapacidades (Corbett & Slee, 2000).

O direito à educação nas sociedades democráticas é entendido como um direito fundamental de cada pessoa. Com a massificação do ensino a escola passou a receber estudantes de estratos sociais muito distintos e como tem o objetivo proporcionar igualdade de oportunidades, não poderá deixar de intervir pedagogicamente para corrigir as assimetrias sociais e económicas dos seus alunos, desenvolvendo as capacidades de cada um e, ainda, de “dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 33).

A nova realidade escolar e social exige dos professores conhecimentos e competências para atuar junto dos alunos com e sem NEE. Neste contexto, surge a ideia do professor generalista, que tem, além da formação específica para a docência, um perfil mais abrangente e global (Jesus & Martins, 2000).

Nesta linha de ideias, a conceção da escola de massas implicou a necessidade de uma educação contínua dos docentes. Foi num contexto de mudança que por volta dos anos 60 começa a surgir a necessidade de os professores terem uma formação ao longo da vida. Com o objetivo da implementação de reformas educativas necessárias na educação com sucesso, foi necessário combater a resistência que os professores têm face à mudança (Correia, 1999).

Num estudo realizado por Ghesquière, Moors & Maes (2002) verificaram que dois terços dos professores do regular, ao contrário dos professores de educação especial, acreditavam não ter conhecimentos para uma prática pedagógica inclusiva, destacando a necessidade de incluir uma vertente formativa no âmbito das necessidades educativas especiais no currículo da formação inicial de professores e em termos de formação contínua também.

Vários autores chegaram à conclusão que os professores com qualificações em educação especial são mais favoráveis às práticas de inclusão (Avramidis & Norwich, 2002).

¹ Universidade de Aveiro, doutoranda do departamento de Ciências da Educação, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência SFRH/ BD/ 39868/ 2007).

Como conclui Moran (February 2009) “If children are to have the benefit of a democratic education, all teachers should have the knowledge, skills and dispositions to teach towards the democratic ideal, if attitudes are to be changed and inclusive education for all students is to be achieved” (p. 58).

1. Formação Docente

É importante que os docentes estejam preparados para diversificar as estratégias pedagógicas, recorrendo ao ensino diferenciado e avaliação constante do progresso do aluno. Com esse objetivo devem ser criadas as condições que permitam aos docentes frequentarem as ações de formação necessárias de acordo com as suas necessidades e promover as interações com a família e a escola, estimular o desenvolvimento de projetos na comunidade e favorecer a colaboração entre professores e técnicos e com outros elementos da comunidade educativa (Ainscow, 1994).

A formação de todos os professores, e não apenas dos professores de Educação Especial, é fundamental para promover uma perspetiva de escola inclusiva (Marchesi, 2001). Os professores têm como desafio participar no desenvolvimento de uma escola inclusiva, baseada na Declaração de Salamanca (Declaração de Salamanca, 2004). Esta declaração tem como principais premissas a aprendizagem e o seu desenvolvimento de todos os alunos, em todas as dimensões, nomeadamente a aprendizagem integrada dos alunos com dificuldades e a necessidade de ajustamentos e apoios especiais no processo educativo de alunos com dificuldades.

Neste contexto, a “actual política de formação de professores desenvolve-se, em termos gerais, à volta de três eixos – a formação inicial, a profissionalização em serviço e a formação contínua ou permanente – e não pode deixar de se articular com dois vectores significativos: a progressão na carreira docente e o processo de desenvolvimento experimental e inovação pedagógica em situações concretas de ensino ou na realidade educativa da escola” (Ribeiro, 1994, p. 53).

No contexto político, surge a lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) consagrando o direito à formação contínua pelos docentes, com o objetivo de atualização de saberes, que, também, lhes iria permitir progredir na carreira docente. Nos anos 90 com o impacto das mudanças no paradigma de sociedade que as novas tecnologias trouxeram e com as necessidades crescentes de atualização constante houve uma evolução da oferta da formação contínua. O professor tem de estar preparado para a mudança e ser capaz de adequar as estratégias pedagógicas às necessidades atuais (Correia, 1999).

A reorganização curricular do ensino básico, aprovada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e a execução da reforma curricular do ensino secundário implementada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março com o objetivo de racionalizar a gestão dos recursos humanos disponíveis, trouxe a necessidade de introduzir algumas alterações no serviço docente. No caso específico da educação especial, de acordo com o quadro legal, podem ficar habilitados para a docência em educação especial os profissionais que obtenham aproveitamento nos cursos que os qualificam para esta área nos termos do artigo 33º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), com as alterações que lhe foram conferidas pelas Leis nº. 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto. O Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro, procedeu à criação dos grupos de recrutamento para a docência, através do reagrupamento e reorganização dos grupos de docência, operando a sua transfiguração, fusão, desdobramento e renumeração, com a definição de novas áreas de recrutamento e a respetiva qualificação profissional. Neste sentido, o grupo da Educação Especial está subdividido em três grupos, grupo 910, 920 e 930. Ou seja, o grupo 910 é definido como o grupo de educação especial que presta apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância. O grupo 910 é responsável pelo apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala. E por fim, o grupo 930 diz respeito ao apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Nos últimos anos, foram introduzidas orientações acerca das práticas pedagógicas dos professores educação especial. Com o Despacho Conjunto nº 105/97 de 30 de Maio que define o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo e regulamenta o enquadramento legal para a educação especial, o professor de apoio educativo tem de dar apoio em primeiro lugar à escola de modo geral, ao professor da turma do regular, ao aluno em particular e à sua família. O trabalho pedagógico deste professor de apoio é mais abrangente, trabalha em equipa e em articulação com outros professores ou outros profissionais envolvidos no processo educativo, com o objetivo de desenvolverem uma pedagogia diferenciada, promovendo a qualidade e inovação educativa (alínea b, f, ponto 12 do Despacho Conjunto nº 105/97). O Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro veio introduzir mais algumas alterações no

papel do professor de educação especial, dando orientações específicas para a organização da educação especial, determinando quais as áreas curriculares específicas que são da responsabilidade do docente de educação especial, que dizem respeito às adequações curriculares e ao currículo específico individual dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, quem deve ser responsável pelo Programa Educativo Individual, entre outros aspetos (Decreto-Lei nº 3/2008, artigo 18º e 21º).

2. Conceito de Dislexia

De acordo com um estudo recente realizado com crianças do 1º ciclo do ensino básico, a taxa de prevalência da dislexia em Portugal rondará os 5,4% (Vale, Sucena, Viana, & Correia, 2010 (Março)). De modo geral, a dislexia é um problema que afeta pelo menos 5% das crianças em idade escolar (Scerri & Schulte-Körne, 2010; Shaywitz, 2006). Pelo elevado número de crianças com dislexia, a escola tem a responsabilidade de encontrar respostas adequadas às necessidades educativas especiais (NEE) destas crianças. É necessário os professores estarem preparados para identificarem as crianças com dislexia atempadamente e elaborarem um programa de intervenção adequado que promova o seu sucesso escolar (Shaywitz, 2006).

Neste sentido, o que se entende atualmente por dislexia, segundo a definição que reúne maior consenso? É uma perturbação específica de aprendizagem, com origem neurobiológica, que se caracteriza por dificuldades de leitura, ou seja, dificuldades no reconhecimento preciso de palavras, na leitura fluente (número de palavras lidas por minuto), na capacidade de descodificação do código escrito. Este tipo de dificuldades são derivadas de um défice fonológico, que muitas vezes é inesperado em relação às capacidades cognitivas e ao método de ensino. Como consequências secundárias podemos referir problemas na compreensão da leitura, que por sua vez irá influenciar a aquisição de vocabulário novo e o desenvolvimento das aprendizagens em todas as áreas que envolvam a leitura de textos (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

As crianças com dislexia deveriam ser identificadas o mais precocemente possível, com o objetivo de receberem uma intervenção especializada e adequada às suas necessidades, sendo o professor a pessoa que está mais tempo em contacto com a criança, além da família, será ele o primeiro a aperceber-se desta situação (Shaywitz, 2006) e nesse sentido necessita de ter formação específica acerca da dislexia (Pestana, Carvalhais, & Silva, 2009).

Neste sentido, após o enquadramento teórico relativo à formação docente, pretendemos verificar a perceção que os professores de educação especial possuem sobre a sua formação no domínio da dislexia.

2. MÉTODO

Quanto à recolha e análise de dados, esta foi realizada através da técnica de inquérito por questionário eletrónico. O questionário foi dirigido aos professores coordenadores de educação especial, ou por alguém nomeado para o efeito, dos agrupamentos de escolas de Portugal continental. Este questionário insere-se numa tese de doutoramento e é constituído por 6 blocos de perguntas, porém neste estudo apenas apresentamos os dados dos blocos 1 e 2, que dizem respeito à caracterização da amostra com 6 perguntas e do bloco 5 que é referente à formação docente, com 14 perguntas, para selecionarem a opção que se aplicava à sua opinião (opções sim, não e algumas perguntas eram de escolha múltipla).

2.1. PARTICIPANTES

O universo é constituído por 794 Agrupamentos de Escolas e a amostra é formada por 535 Agrupamentos de Escolas de Portugal continental, isto significa que a amostra representa 67,3% do universo. A representatividade foi uma questão ultrapassada. O questionário foi dirigido aos professores coordenadores de educação especial ou por alguém nomeado para o efeito. Neste sentido, os 535 professores inquiridos poderão, também, representar o universo de professores de Portugal continental, sendo o universo constituído por 3958 professores educação especial de Portugal continental, neste sentido a amostra representa 13,5% do universo.

No que diz respeito à caracterização da amostra, dos professores de educação especial inquiridos, 11,4% são do sexo masculino e 88,4% do sexo feminino. A média de idade é de 46,6 anos, a média do tempo de serviços docente é de 23 anos. Dos professores inquiridos, 98,3% tem formação em educação especial, apenas 1,7% afirmou não ter, 91,6% são professores especializados no domínio da educação especial.

2.2. PROCEDIMENTO

Os inquiridos responderam a um questionário através da Internet, tendo sido contactados através do correio eletrónico do seu Agrupamento de Escolas para preencherem o questionário, devidamente autorizado pelo ministério da educação. Estes dados são relativos ao ano letivo 2010/2011. O tratamento estatístico e análise dos dados foram realizados através do programa SPSS 18.

3. RESULTADOS

De acordo com os objetivos do nosso estudo, procurámos perceber se os professores consideram ter formação adequada às exigências atuais da escola inclusiva e se estão preparados para apoiar as crianças com dislexia, colocando as seguintes questões:

Questões	Frequência	Percentagens
Considera ter uma formação adequada para dar resposta às exigências atuais da Escola Inclusiva?		
➤ Sim	438	81,9
➤ Não	91	17,0
➤ Não responderam	6	1,1
Se respondeu não na pergunta anterior aponte o principal motivo:		
• Falta de formação	28	18,4
• Formação especializada desajustada	16	10,5
• Formação inicial desajustada	10	6,6
• A organização desajustado do sistema de ensino da educação especial	65	42,8
• Enquadramento legal desajustado	33	21,7
Os profissionais, no domínio da educação e da saúde, possuem formação e conhecimento adequado na área da dislexia?		
➤ Sim	172	32,1
➤ Não	328	61,3
➤ Não responderam	35	6,5
Tem conhecimentos que lhe permita identificar um caso de dislexia?		
➤ Sim	414	77,4
➤ Não	107	20,0
➤ Não responderam	14	2,6
A formação dos professores na área da dislexia contribui para que o diagnóstico seja atempado?		
➤ Sim	424	79,3
➤ Não	96	17,9
➤ Não responderam	15	2,8
Na sua opinião, a formação contínua para professores em dislexia promove o correto encaminhamento e acompanhamento dos alunos disléxicos?		
➤ Sim	458	85,6
➤ Não	55	10,3
➤ Não responderam	22	4,1
Relativamente à formação na área da dislexia:		
➤ Deverá ser integrada na		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ formação inicial 	388	45,6
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deverá ser abordada no âmbito de uma especialização 	186	21,9
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deverá ser ministrada através da formação contínua 	277	32,5
<p>Quem considera que deverá ter formação na área da dislexia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor do ensino regular ➤ O professor de educação especial ➤ Ambos ➤ Nenhum ➤ Não responderam 	<p>15</p> <p>29</p> <p>480</p> <p>4</p> <p>7</p>	<p>2,8</p> <p>5,4</p> <p>89,7</p> <p>0,7</p> <p>1,3</p>
<p>Sente necessidade de ter formação contínua no domínio da dislexia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim ➤ Não ➤ Não responderam 	<p>461</p> <p>65</p> <p>9</p>	<p>86,2</p> <p>12,1</p> <p>1,7</p>
<p>Esta pergunta foi dirigida apenas aos 510 professores com Formação Especializada. Sente necessidade de ter formação contínua no domínio da dislexia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim ➤ Não 	<p>446</p> <p>64</p>	<p>87,4</p> <p>12,5</p>
<p>Procura fazer um esforço de autoformação em áreas da Educação Especial com objetivo de melhorar as suas práticas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim ➤ Não ➤ Não responderam 	<p>530</p> <p>0</p> <p>5</p>	<p>99,1</p> <p>0</p> <p>0,9</p>
<p>Considera que existe oferta de formação suficiente na área da dislexia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim ➤ Não ➤ Não responderam 	<p>75</p> <p>452</p> <p>8</p>	<p>14,0</p> <p>84,5</p> <p>1,5</p>
<p>Qual o local mais apropriado para os professores terem formação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No local de trabalho ➤ Fora do local de trabalho ➤ Não responderam 	<p>498</p> <p>33</p> <p>4</p>	<p>93,1</p> <p>6,2</p> <p>0,7</p>
<p>Geralmente a formação contínua é realizada num horário facilitador para a participação dos professores?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sim ➤ Não ➤ Não responderam 	<p>178</p> <p>333</p> <p>24</p>	<p>33,3</p> <p>62,2</p> <p>4,5</p>

DISCUSSÃO

Através dos resultados obtidos, verificámos que a maioria dos professores de educação especial (81,9%) consideram ter formação para promover a escola inclusiva. Em geral, os professores de educação especial, apesar de serem especializados, sentem necessidade de ter mais formação sobre dislexia. 77,4% dos professores entendem ter conhecimento que lhes permite identificar um caso de dislexia. Eles têm a

noção de que a formação no domínio da dislexia permite o diagnóstico precoce, possibilitando, assim, o correto encaminhamento e acompanhamento dos casos. A maioria dos professores inquiridos considera haver falta de oferta formativa no domínio da dislexia

Neste contexto, concordamos com a opinião da maioria dos professores inquiridos (85,6%) de que a formação contínua desempenha um papel importante e que a formação específica em dislexia promove o correto encaminhamento e acompanhamento dos alunos disléxicos, sendo que os professores do ensino regular também devem ter formação neste domínio e não apenas o professor do ensino especial.

As condições de realização da formação devem ter em consideração o local e horário mais favorável para a sua frequência, uma vez que, na opinião dos professores, a formação deve ser realizada no local de trabalho e num horário adequado às necessidades docentes.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1994). *Special N.E.E.ds in the Classroom: A Teacher Education Guide*. London Jessica Kingsley/UNESCO.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133–146). London: David Fulton.
- Correia, J. (1999). *Os «lugares-comuns» na formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Declaração de Salamanca. (2004). *Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*: UNESCO.
- Florian, L. (2005). Inclusion, special needs and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96–98.
- Ghesquière, P., Moors, G., & Maes, B. (2002). Implementation of inclusive education in Flemish primary schools: a multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47–56.
- Jesus, S., & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos* (Vol. Coleção Cadernos CRIAP). Porto: Asa Editores.
- Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers Knowledge of Language and Reading – A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues & (org.) (Eds.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Moran, A. (February 2009). Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 45–61.
- Pestana, I., Carvalhais, L., & Silva, C. (2009). Práticas Inclusivas dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico e a sua Formação para a Integração dos alunos com NEE. In B. U. d. Minho (Ed.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4918-4929): Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Matosinhos: Publilivro.
- Rodrigues, D., & (org.). (2001). *Educação e diferença : valores e práticas para uma educação inclusiva* (Vol. Educação especial, 7). Porto Porto Editora

- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. [Article]. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179-197. doi: 10.1007/s00787-009-0081-0
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia - Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura* Porto Alegre: Artmed.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho Ministério da Educação (Ed.) Retrieved from <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/380/linguamaterna.pdf>
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Vale, A., Sucena, A., Viana, F., & Correia, I. (2010 (Março)). *Prevalência da Dislexia entre Crianças Portuguesas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Paper presented at the 5º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Psicologia Experimental, Braga.

A GENERAL EVALUATION of VOCATIONAL SCHOOLS STUDENTS' VIEWS REGARDING THE ACCOUNTING-FINANCE EDUCATION

Aziz KAGITCI*

Dr. Tugay ARAT**

Dr. Selçuk KARAYEL***

ABSTRACT

Vocational schools that have many programs for numerous industries are units that supply the intermediate staff members that economy needs. It has been observed that the importance of vocational education has increased in the developed countries nowadays. The unemployment, considered to be the structural problem of Turkish economy, actually can be acceptable for unskilled labors because many industrial areas need qualified employees nowadays. In this situation, the vital task of vocational schools is to educate intermediate staff members for labor markets' requirements. In this study, we analyze the senior class students' perspectives of Accounting and Tax and Business Management departments on accounting and finance education in Social Science Vocational School. The study has been carried out with the participation of 155 students who have been attending the Social Science Vocational School. SPSS 15 has been used in our study to test our hypotheses.

Keywords: Accounting-Finance Education, the Perspectives of Students on Accounting and Finance Education, Vocational Schools

1. INTRODUCTION

Vocational Schools are the educational units that have many programs towards industry and meet the intermediate staff in economy. The level of importance given in many developed countries has increased. The unemployment that is seen as a structural problem in Turkey is in fact the problem of the unqualified workforce because lots of sectors need qualified workers. At this point, the main duty of the vocational schools is to educate intermediate staff needed by business life. Considering that the business life is in a state of continuous change, this will only be achieved by keeping the schedules and lesson contents updated. Scak and Albert (2000:5) mentioned three important changes in business environment for a Project carried out by American Accounting Association in 2000s. The first of these was technological development. The change in technology made it cheaper to create and distribute the knowledge. The second important development was globalization. Imported products could be reached as easy as local products thanks to globalization. As a result of this, producers must take not only their local rivals but also international ones. The third development was about the type of investor. Investment and pension funds made the biggest player in the market. Some of the changes in business world are below:

- Increasing the speed of changes in business life.
- The advantages of producing and competition in a shorter time.
- The necessity the management acts better, faster and decisively.
- Emerging of new firms and sectors.
- Increasing uncertainty and recording the risk clearly.
- Business processes being more complex.
- The change in the relationship between market actors and businesses in the process of financial reporting.
- Increasing legal regulations and the importance of customer satisfaction.

* Selcuk University Social Science Vocational School, aziz@selcuk.edu.tr

** Selcuk University Social Science Vocational School, tarat@selcuk.edu.tr

*** Selcuk University Social Science Vocational School, skarayel@selcuk.edu.tr

In order to keep pace with these changes, not only syllabuses and lesson contents but also educators should keep themselves updated. The first meeting of the students to business life is traineeship. In this way, students have the chance to apply the theoretical knowledge they get from the school. This gives a chance to educators to assess themselves and their program because many students get the experience to assess the education they have been given.

2- ACCOUNTING-FINANCE EDUCATION IN SOCIAL SCIENCES VOCATIONAL SCHOOL

National Education Ministry and the Higher Education Council standardized the syllabuses of the most common departments which have the most students in Vocational Schools with the Project of vocational schools program development on 30th May 2002. The aim of the Project is that correspond the technical education started in vocational high school to higher education. This Project has given chance to enroll the associate degree programs without entering any exam. Syllabuses determined by this program are implemented in Selcuk University Vocational School. The accounting-finance lessons in Accounting and Tax Applications and Business Management departments in Social Sciences Vocational School are below;

Table 1. The Accounting-Finance lessons taught in Social Sciences Vocational School

Accounting and Tax applications	Business management
General Accounting I	General Accounting I
General Accounting - II	General Accounting - II
Financial Management	Financial Management
Cost Accounting	Cost Accounting
Package Program- I	Package Program- I
Package Program- II	Package Program- II
Corporate Accounting	Corporate Accounting
Financial Investment Instruments	Financial Investment Instruments
Financial Statements Analysis	Financial Statements Analysis
Tax System	Turkish Tax System
Audit	Business Budgets
Accounting of Foreign Trading	Management of Work Capital
Banking Processes and Accounting	Capital Markets Transactions

44 hours of Accounting and Finance lesson are given to the students in the department of Accounting and Tax Applications and 36 hours to the students in the department of Business Management in four semesters.

3- LITERATURE REVIEW

There are many books on finance and accounting. Voss and his friends asked the type of ideal teacher to the students in their study carried out as a volunteer activity with 82 students taking business management lesson. According to the results, students pointed out that their lecturers should be knowledgeable, willing, accessible and friendly. Geiger and Ogilby (2000) studied the perceiving of 331 students who took the Introduction to Financial Accounting for the first time. Study was carried out in two different universities. The main branch of some students who took the lesson was accounting and some of them were different from accounting branch. According to the results, students whose main field was accounting were seen to be more enthusiastic to take the lesson of Introduction to Financial Management. However; both groups have positive views of this lesson. But this positive view is seen to decline in each student group at the end of the year. Eskew and Faley (1988) determined that exam success in Introduction to Accounting lesson is about the academic performance of present and past, struggle/motivation, having accounting experience of pre-university period. Terim and Öztürk (2009)

stated that students are planning to have a career in Accounting and Finance after graduation in their study conducted to assess the view of the students to Accounting education. According to the results of the same study, students stated that Accounting-Finance lessons on the level of associate degree were more comprehensible but practical lessons were inadequate. Gençtürk et. al. (2008) studied the view and awareness of 1012 students in Accounting and Business Management departments in Süleyman Demirel and Mehmet Akif Ersoy Universities Vocational Schools. Both the first and second grade students were involved in the study. According to the results of the study, although students stated that they didn't enroll those departments willingly, they were thinking the program would decisive in their future professional life.

4- METHODOLOGY

4.1 Aim of study

The aim of this study is to determine the attitudes of the students in Selcuk University Social Sciences Vocational School Accounting and Business Management departments towards Accounting and Finance Education and to put forth the differences.

4.2. Data gathering method and sample

This study is based on an explore approach and primary data was used basically for the research. Data were gathered through a questionnaire. Students responded to perception statements on a five-point Likert scale ranging from strongly agrees (5) to strongly disagree (1). Pilot study of the questionnaire was done on experimental group of 30 people, incomprehensible questions were removed and reliability tests were done. Cronbach Alpha reliability of the scale was analyzed and its reliability was found 0,72. The universe of the research is 568 students of Business management and Accounting and Tax Applications Department in Selcuk University. Sample is randomly-selected 155 volunteer students to fill the questionnaire. T independent test and chi-square analysis was used in data analysis.

Table 2. The type of graduation of students from secondary education

	Number	Per cent
Trading High School	97	62,6
High School	47	30,3
Anatolian High School	4	2,6
Other	7	4,5
Total	155	100,0

The students participating in the research are composed of Trading High School %62,6, High School %30,3, Anatolian High school %2,6 and other high school types %4,5. So many students had met Accounting lessons while they were in high school.

Table 3. The type of enrolling to Vocational School

	Number	Per cent
Through exam	81	52,3
With open admission	74	47,7
Total	155	100,0

%52,3 of the students participating in the research entered the program by entering the exam, %47,7 of them entered the program by using the open admission system from Vocational and Technical High Schools.

Table 4. Whether the students enter the program willingly or unwillingly

	Number	Per cent
Yes	127	81,9
No	28	18,1
Total	155	100,0

%18,1 of students who participate to research were enrolled in their programme unwillingly whereas %81,9 of students willingly enrolled in their current programme. Also, most of the students were chose their program willingly.

Table 5.The Programs Student Registered

	Number	%
Management	89	57,4
Accounting	66	42,6
Total	155	100,0

In this study, 57,4% of students study Management Programme, and 42% of them study Accounting Programme.

Table 6.Gender Distribution of Students

	Number	%
Female	66	42,6
Male	89	57,4
Total	155	100,0

In this study, 42,6% of students are female, 57,4% are male.

Table 7. After graduation, Career Plan in Accounting-Finance Area

	Number	%
Yes	129	83,2
No	26	16,8
Total	155	100,0

Of the students participate the research, 83.2% were planning to have a career in accounting-finance area after the graduation. If we compare these results with the data of Table 4, it presents that students were receiving education deliberately, and they make their career plan accordingly.

Table 8.Judgments about the Accounting Finance Education According the Learning

	Program	N	Average	Sd	t-value	P
The program I'll be graduate, has an important role to determine my future business life and my career plans	Management	89	4,12	0,87	-0,629	0,879
	Accounting	66	4,21	0,85		
Financial and accounting courses that I have taken after the graduation is extremely important for achieving goals in my business life	Management	89	4,01	1,02	-0,296	0,672
	Accounting	66	4,06	1,02		
Accounting and finance education that we had in our program, will bring us at sufficient level as a professional.	Management	89	3,53	0,95	2,330	0,188
	Accounting	66	3,15	1,11		
There are sufficient opportunities to practice for the theoretical information in accounting and finance education.	Management	89	3,26	1,01	0,674	0,105
	Accounting	66	3,15	1,15		
Accounting and finance education that I received, is highly useful for internship	Management	89	3,64	0,72	-0,544	0,030*
	Accounting	66	3,92	0,91		

Panels, conference and seminars related with accounting and finance education are highly useful	Management	89	4,15	0,61	-1,697	0,092
	Accounting	66	4,31	0,53		
Equipments are used in accounting finance education effects quality and efficiency of education.	Management	89	3,96	0,58	-2,635	0,040*
	Accounting	66	4,27	0,60		
p<0,05						

When the Table 8 is examined, without any differences between departments students agree with the prediction that their program will affect their future business life. Also the same students agree with the prediction as financial and accounting courses that I they taken after the graduation is extremely important for achieving goals in their business life. However, both management and accounting students are not sure about the accounting and finance education that they had in their program, will bring them at sufficient level as a professional. Furthermore, they are not sure about the sufficient opportunities to practice for the theoretical information in accounting and finance education. They also find Panels, conference and seminars related with accounting and finance education as beneficial.

Of the student participate the research, departments of students were caused significant differentiation in both factors; accounting and finance education that they received, is highly useful for training and equipments be used in accounting finance education effects quality and efficiency of education.

Table 9. Attitude of Accounting and Finance after Graduation According to Planning a Career in the Field of Finance and Accounting

		Yes	No	Pearson Chi-Square
The program I'll be graduate, has an important role to determine my future business life and my career plans	Strongly Disagree	% 33,3	% 66,7	Value=28,024 df=4 p=0,000*
	Disagree	% 0	% 100	
	Neutral	% 76,5	% 23,5	
	Agree	% 86,1	% 13,9	
	Strongly Agree	%89,8	%10,2	
Financial and accounting courses that I have taken after the graduation is extremely important for achieving goals in my business life	Strongly Disagree	% 50	% 50	Value=8,712 df=4 p=0,069
	Disagree	% 66,7	% 33,3	
	Neutral	%80,8	%19,2	
	Agree	%79,6	%20,4	
	Strongly Agree	%91,8	%8,2	
Accounting and finance education that we had in our program, will bring us at sufficient level as a professional.	Strongly Disagree	% 57,1	% 42,9	Value=5,594 df=4 p=0,232
	Disagree	% 87,5	% 12,5	
	Neutral	% 89,6	% 10,4	
	Agree	% 80,4	%19,6	
	Strongly Agree	% 80	% 20	
There are sufficient opportunities to practice for the theoretical information in accounting and finance education.	Strongly Disagree	% 60	% 40	Value=4,603 df=4 p=0,330
	Disagree	% 84,8	% 15,2	
	Neutral	% 81,6	% 13,1	
	Agree	% 86,9	% 13,1	
	Strongly Agree	% 84,6	% 15,4	
Accounting and finance education that I received, is highly useful for internship	Strongly Disagree	% 100	% 0	Value=4,493 df=4 p=0,343
	Disagree	% 92,3	% 7,7	
	Neutral	% 68,4	% 31,6	
	Agree	% 84,7	% 15,3	
	Strongly Agree	%82,9	%17,1	

Panels, conference and seminars related with accounting and finance education are highly useful	Strongly Disagree	% 0	% 0	Value=3,644 df=3 p=0,303
	Agree	% 100	% 0	
	Neutral	% 69,2	% 30,8	
	Agree	% 83,5	% 16,5	
Equipments be used in accounting finance education effects quality and efficiency of education.	Strongly Agree	% 83,3	% 16,7	Value=10,357 df=4 p=0,035*
	Strongly Disagree	% 50	% 50	
	Disagree	% 50	% 50	
	Neutral	%84,6	%15,4	
	Agree	%85,5	%14,5	
	Strongly Agree	%87,0	%13,0	

p<0,05

Of the student participate to the study, according to their career plans in accounting and finance areas after the graduation, frequency and chi square values are seen on Table 8. “The program I’ll be graduate, has an important role to determine my future business life and my career plans” and “Equipments be used in accounting finance education effects quality and efficiency of education.” values are differentiates significantly.

Table 10. Finding Panels, Conferences and Seminars Useful According to Choosing Program Willingly

Did you register to the program willingly?	N	Average	Standard Deviation	T	P
Yes	127	4,1260	,82608	0,549	0,004*
No	28	4,0357	,57620		

T test used for testing is there any differences on finding panels, conferences and seminars useful according to choosing program willingly. As a result there is a significant difference on finding panels, conferences and seminars useful according to choosing program willingly.

5. CONCLUSION

Generally, there is a belief that students of vocational school choose their program unwillingly. Also Gençtük et. al. (2008) came through the same negative results. However, our study indicates of the students of Vocational School of Social Science, 82% were chose their department willingly. This situation is highly important because students’ willingly choosing their school, affects positively their motivation and efforts which increase the success of education. Also increasing tendency to employment of graduate of vocational school affects positively the motivation.

Students agree with the program they will be graduate, has an important role to determine their future business life. The same students also agree with the idea that, financial and accounting courses that they have taken after the graduation is extremely important for achieving goals in their business life. This correspond to 83% students have a career plan on accounting-finance area.

However, both management and accounting students are indecisive about the accounting and finance education that they had in their program, will bring them at sufficient level as a professional. Also they are not sure about the sufficient opportunities to practice for the theoretical information in accounting and finance education. This situation shows the need for review of the courses and their contents also additional more practical opportunities to theoretical education.

REFERENCES

- Albrecht, W.S. & Sack, R.J. (2000). *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*. Accounting Education Series, Volume No. 16. Printed in the United States of America; American Accounting Association
- Eskew, R.K. & Faley, R.H. (1988). Some Determinants of Student Performance in the First College-Level Financial Accounting Course. *The Accounting Review*, 63 (1), 137-147.
- Geiger, M. & Ogilby S.M. (2000). The first course in accounting: students' perceptions and their effect on the decision to major in accounting. *Journal of Accounting Education*, 18, 63-78.
- Gençtürk, M., Demir, Y. & Çarıkçı, O. (2008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe-finans eğitime bakış açıları ve farkındalıkları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 209-228
- Terim B. & Öztürk A. (20009). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitime Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Gördes Meslek Yüksekokulunda Bir Uygulama. *Celal Bayar Sosyal Bilimler*, 7 (2), 153-168.
- Voss, R., Gruber, T & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949-959.

A GENERAL VIEW OF LIFELONG LEARNING IMPLEMENTATIONS IN TURKEY

Zeynep Sen, Beyza Bulgur.

ABSTRACT: Lifelong learning is a process of increasing, developing and updating knowledge, values, skills and understandings that are acquired. Lifelong learning not only makes one practice the skills that are acquired with formal education, but also aims to complete the ones that are inadequate or unachieved. Through lifelong learning, capabilities that cannot be discovered with formal education or skills that are not subject of formal education can be developed. Lifelong learning programs are supplementary to formal education and widen all age and profession groups' horizons. It is a necessity of being a lifelong learner to adapt to globalization and rapidly developing science and technology. Thanks to lifelong learning or continuous education centers in Turkish universities, lifelong learning programs in many domains are practiced by both students and adults. Except universities, lifelong learning opportunities are offered to different age and profession groups through national agencies connections and are supported financially. This study aims to define lifelong learning implementations supported by universities or other centers in Turkey. In this sense, activities of lifelong learning programs determined by European Commission in Turkish Universities and other centers were analyzed and lifelong learning implementations in Turkey were presented with numeric data.

KEYWORDS: Lifelong Learning, Continuing Education, Nonformal Education.

A General View of Teacher Training Systems Applied in Turkey and USA

Funda Keleş Ay

ABSTRACT: Globalization, the need of life long learning influences educational institutions like all of the institutions. Existence of teachers who contribute knowledge creation and who create knowledge will contribute to qualified human training. Access of teacher training systems which is more functional and which appeals requirement of current conditions has become essential. This study has been conducted using descriptive design. The scope of this research is the comparison of teacher training systems in Turkey and USA in concept of selection of candidates, process of training and opportunity of field experience. According to research results, concrete suggestions about selection of candidates, process of training and opportunity of field experience on teacher training system applied in Turkey has been developed

KEYWORDS: Training, Teacher training, Education.

A Group Guidance Activity: An 8-month follow-up study of the the determination of the needs in guidance for a group of roma children

Gulsen Varlikli, Ayla Akbas.

ABSTRACT: This follow-up study aimed to determine the needs of a group of Gypsy/Roma children (n=46, mean age=12) and fulfill these needs by implementing a group guidance activity in a school setting. The sample group consisted of children from 8 year compulsory education and they voluntarily participated to the study. According to the preliminary study findings (Varlikli,G.;Akbas,A.,2010) from the O-form of Problem Scanning Test including 150-items regarding child's personal (physical and psychological) health, family, school (teachers' attitude, lessons and exams), friends, career choice and future which reflect what Gypsy/Roma children perceived as a problem formed the basis of this study. Focus was on the significant results and problems. Stomachache which was perceived as their primary health problem (45%) and feeling nervous (58.6%) as their primary psychological problem were selected as the most important two topics during the guidance activity. During the guidance activity children received interventions based on promoting health and acknowledging feelings.

KEYWORDS: Roman, children, basic education, group activities.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE CASO NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

EĞİTİMDE KALİTATİF ARAŞTIRMA ÖRNEK ÇALIŞMA VE ÖNEMİ

Regiane Silva Bispo, Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia - UFBA; Bolsista do Programa Erasmus Mundus 15 em Universidade do Minho, regianebispo.ufba@yahoo.com.br

Aline Fonseca Gomes, Administradora – UEFS, Mestre em Administração - UFBA, Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Urbano – UNIFACS, Doutoranda Sandwich – UMinho, alinefonsecagomes@hotmail.com

ABSTRACT

This article presents the main features and importance of the case study in qualitative research in education from its origins, contemporary types to use. The different approaches and methods, along with the focus on the reason for choosing this type of study to qualitative research in education.

Keywords: qualitative research; case study; research data.

1 INTRODUÇÃO

Levando-se em consideração que os autores Bogdan & Biklen (1994), nos mostram que os historiadores da investigação educacional tradicional consideram o ano de 1954 um marco da investigação educacional. Afinal, neste período foi aprovado pelo Congresso a legislação que permitia a oferta de bolsas para as instituições que tivessem programas de investigação educacional, e assim, a investigação educacional foi formalmente reconhecida.

Bogdan & Biklen (1994), acrescentam que mas aos investigadores que trabalhavam neste período com metodologias qualitativas não eram tidos com muito apreço. Este momento para os investigadores não foi tão importante. Para eles o marco signficante da “investigação qualitativa em educação só se veio a verificar no final dos anos sessenta”(p.19). Mesmo que a investigação qualitativa tenha sido reconhecida a pouco tempo, os autores assinalam que ela “possui uma longa e rica tradição”. (p. 19)

2 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Diante do contexto apresentado acima, surgiu então o interesse em investigar sobre a pesquisa, cujo tratamento dos dados ou natureza é do tipo qualitativa. Assim, partiu-se para a problemática desta pesquisa, em torno de: Qual a importância do estudo de caso na investigação qualitativa em Educação? Cujo objetivo geral centra-se em identificar a importância de tal estudo e sua contribuição na área em questão, e objetivos específicos: expor conceitos de pesquisa qualitativa e de estudo de caso; analisar as características da pesquisa qualitativa; e compreender as diversas nuances do estudo de caso, conforme serão apresentados a seguir.

Logo, em relação a metodologia tem-se que esta foi uma pesquisa de caráter descritivo, segundo os objetivos, e segundo as fontes de informação e coleta de dados pautou-se em uma pesquisa de cunho essencialmente bibliográfico, com autores renomados da área de pesquisa, para então realizar-se o tratamento dos dados de forma qualitativa, proporcionando a análise e compreensão do problema de pesquisa.

3 RESULTADOS

Em relação a pesquisa qualitativa e suas Origens, leva-se em consideração que os Estados Unidos no século XIX, passaram por algumas mudanças, tais como a urbanização e o impacto da imigração em massa. Este último trouxe, como consequência, “vários problemas nas cidades: sanitários, de saúde pública, bem-estar e educação”. Afinal, para Bogdan & Biklen (1994, p. 20): “Todas estas mudanças estiveram mediadas pela investigação social. Estes problemas que estavam acontecendo eram denunciados por jornalistas, os quais mostravam as condições degradadas da população. Diante disso,

foram usados métodos de observação nas investigações que ocorriam nesta época, com o intuito de estudar e compreender o cotidiano das famílias trabalhadoras, enfim, de compreender a classe das famílias mais desfavorecidas economicamente”

Ainda Bogdan & Biklen, mostram que o levantamento social realizado nesta época “encontrava-se a meio caminho entre [...] dois mundos: era conduzido com o objetivo de encorajar mudanças sociais, com base na investigação, e os seus métodos apresentavam os problemas em termos humanos.” (1994, p. 25). Sendo que o antropólogo Frans Boas, fundador do primeiro departamento universitário nos Estados Unidos foi, possivelmente, “o primeiro antropólogo escrever sobre a antropologia e educação, num artigo publicado em 1898 e dedicado ao ensino da antropologia a nível universitário. Seu contributo mais significativo “foi a sua participação no desenvolvimento da antropologia interpretativa, bem como o seu conceito de cultura.” (p. 25).

Convém apresentar que Frans Boas, segundo Bogdan & Biklen (1994), defendia que cada cultura deveria ser estudada não tendo como referencia a cultura ocidental, mas sim sem referências. Para Boas os etnógrafos conseguiriam fazer seus estudos se eles aprendessem a forma como cada cultura era concebida pelos seus próprios membros.

Em relação a investigação qualitativa em Educação e suas características, apresenta-se que também Bogdan & Biklen (1994) nos mostram que a investigação qualitativa possui cinco características, no entanto ressaltam que “nem todos estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais características. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa, trata-se de uma questão de grau (...) os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos.” (p. 47).

Assim, sobre as pesquisas qualitativas, apresenta-se os cinco ítems a seguir:

O primeiro ítem trata-se da fonte de dados é a observação das ações extraídas de um ambiente determinado pelo investigador, podendo ser uma escola, um grupo familiar, uma comunidade dentre outros, os apreendendo ao contexto educativo. Os autores Lessard- Hebert, Goyette, e Boutin, (1994, p 144), também assinalam que “quanto à observação directa sistemática, ela é mais raramente associada às metodologias qualitativas pelo facto de implicar uma predefinição das unidades ou categorias de observação formuladas em termos de comportamentos (os dados obtidos pela observação origens sistemática podem ser transformados em quadros de frequência ou, seja, podem ser quantificados)”. Os materiais utilizados pelos pesquisadores são equipamentos de vídeo ou áudio ou simplesmente um bloco de apontamentos.

O segundo ítem trata dos dados recolhidos são descritivos, são em forma de palavras ou de imagens e não de números. Os resultados da pesquisa se articulam com citações que substanciam os dados adquiridos. Estes dados incluem notas de campos, entrevistas, documentos pessoais ou oficiais dentre outros. Os autores Evertson e Green, citados por Lessard-Hebert, Goyette, e Boutin (1994, p. 112), argumentam que é importante o investigador “tomar uma série de decisões, não sobre uma amostragem aleatória como na pesquisa quantitativa, mas relativamente aos objectivos que se impôs, mesmo em termos de estudos de um só caso: seleção dos actores, informadores, locais, acontecimentos ou processos e períodos de observação.”

O terceiro ítem trata do interesse dos investigadores qualitativos se deve mais aos processos do que aos resultados. Eles se interessam, por exemplo, compreender como algumas coisas fazem parte daquilo que hoje apreendemos como sendo senso comum. O investigador, segundo Stake (1998, p. 87) “reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de harcelas comprensibles a los demás.”

O quarto ítem expõe que os dados recolhidos pelos investigadores qualitativos, ainda na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), tendem a ser analisados de forma indutiva. Isto quer dizer que seus dados não são utilizados para provar ou confirmar hipóteses criadas previamente, mas sim para construir tais hipóteses à medida que estes dados são recolhidos. E o quinto ítem apresenta que na abordagem qualitativa o *significado* é de grande importância. Aqui os pesquisadores estão continuamente questionando os sujeitos, com o intuito de compreender o modo de agir e de pensar destes em relação a algo.

Em relação, mais especificamente, ao estudo de caso, destaca-se que o mesmo é uma observação detalhada de um determinado indivíduo, de um grupo de indivíduos, de uma instituição, de um documento dentre outras fontes. Segundo Bell (1997, p. 23) “é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância (...). A autora continua afirmando que: “A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num

caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações.” (Bell, 1997, p. 23)

Neste estudo os investigadores procuram, segundo Bodgan & Biklen (1994) : objetos de estudos ou fontes de dados : locais/indivíduos/instituições/documentos; avaliar o impacto dessas fontes para os seus objectivos; indícios de como proceder e da possibilidade do estudo se realizar. Sendo que os autores ainda assinalam que os investigadores começam: conhecendo melhor o tema do seu estudo; escolhendo pessoas que irão entrevistar e quais aspectos aprofundar; modificar os planos e estratégias da pesquisa, à medida em que aprofundam mais os estudos sobre o tema abordado.

CONCLUSÕES

Assim, tomando-se por base que o estudo de caso é um elemento importante para a investigação qualitativa em Educação, pois pode apresentar argumentos que auxiliem a construção de teorias ou que comprovem fatos já estudados. Apresenta-se os tipos de estudos de caso, para então consolidar as conclusões deste breve estudo, tais como Bodgan & Biklen (1994) argumentam que existem muitos tipos de estudo qualitativos e que “cada um deles implica métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização bem como os procedimentos a adotar”. (p. 90). Dentre eles, três serão apresentados neste trabalho, são eles o estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica; estudos de caso de observação e o estudo da história de vida.

O primeiro tipo trata-se de: Estudos de Caso de Organizações numa Perspectiva Histórica, que são estudos, como nos mostram Bodgan & Biklen (1994), aplicados numa determinada organização, durante um determinado período, a fim de apreender seu desenvolvimento. Tais estudos se basearão em entrevistas realizadas com pessoas que participam ou participaram dessa instituição, em documentos e registros escritos existentes sobre tal instituição, como também observações realizadas na mesma. Um entrave à pesquisa que pode ser encontrado é a insuficiência de fontes de informações para a realização do trabalho. Os autores assinalam que “a constatação, na fase inicial do seu inventário de pessoas e documentos, de que existe material suficiente fornece-lhe não só um ponto de partida com um plano para a sua recolha de dados. (p. 90)

O segundo tipo, trata-se de: Estudos de Caso de Observação, que são considerados como a melhor técnica de recolha de dados nesse tipo de estudo se consiste na observação e o foco de estudo em uma determinada instituição. Bodgan & Biklen (1994) argumentam que os sectores dessas instituições que tradicionalmente focam estes estudos são: locais específicos dentro da instituição, tais como a sala de aula, a sala de professores; grupos específicos de pessoas, tais como de professores, de funcionários, de alunos; e atividades da escola, tais como projetos, festas comemorativas dentre outros.

Assim, os estudos de caso que recorrem à observação devem incluir um aparato histórico do ambiente para melhor compreensão do contexto atual. Também vale destacar que neste tipo de pesquisa quanto menor for o número de participantes envolvidos na pesquisa maior fica sendo a presença intrusa do pesquisador, por outro lado, a presença do pesquisador se torna menos intrusa, mas em compensação a recolha de dados de todos os participantes se torna mais difícil. Para um primeiro estudo, Bodgan & Biklen (1994), assinalam a importância de “escolher um ambiente e um grupo que seja suficientemente grande para que você não sobressaia, mas suficientemente pequeno para que não se deixe submergir pela tarefa”. (p. 92)

E por fim, a História de Vida também é um tipo de estudo de caso, cujo foco da investigação, como assinalam Bodgan & Biklen (1994) é a exaustiva entrevista realizada com uma determinada pessoa, tendo como objetivo construir narrativas em primeira pessoa. Tais depoimentos obtidos são geralmente utilizados como forma de compreender aspectos básicos de instituições ou de comportamentos humanos e não como materiais históricos, “a possibilidade de elaborar um estudo de caso de uma história de vida é determinada, sobretudo, pela natureza do sujeito potencial” (p. 93)

REFERÊNCIAS

- BELL, J. (1997). **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa: Gradativa, 1997.
- BODGAN, R. C. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e ao Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- LESSARD-HEBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). **Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

STAKE, R. E. (1998). **Investigación con Estudio de Casos**. Madrid: Morata, 1998.

INTE 2011

A influência da Prática Desportiva na Formação das Crianças e Jovens

André Figueiredo¹

João Rodrigues²

Carlos Francisco³

Resumo

Nos primeiros anos da prática desportiva de qualquer jovem os cuidados devem ser redobrados, pois uma grande parte das vezes o sucesso, depende da forma de como lhe forem apresentados os conteúdos de treino, como esse mesmo treino é conduzido e da selecção de exercícios, actividades e meios que se realizar.

O objectivo do estudo foi descobrir até que ponto a prática do desporto influencia a formação e o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos.

Para a sua concretização, utilizou-se um questionário constituído por 21 itens em escala do tipo *Likert* de 1 (Nada) a 4 (Bastante), aplicado a uma população de 200 indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 46 anos de idade.

Como principais resultados podemos referir que a prática desportiva influencia o desenvolvimento e formação de crianças, jovens e adultos. Emerge ainda a ideia de que o técnico de desporto desempenha um papel fundamental na orientação desportiva e social sendo considerado um exemplo a seguir, e que a prática desportiva diminui com o avanço da idade, não porque as pessoas queiram abandonar a actividade mas, muitas vezes, porque são obrigadas a isso.

Palavras-chave: Prática desportiva; Desporto; Técnicos desportivos.

¹ Aluno do Mestrado em Ciências do Desporto

² Aluno do Mestrado em Ciências do Desporto

³ Professor do Instituto Politécnico da Guarda

Introdução

Nos primeiros anos da prática desportiva de qualquer jovem os cuidados devem ser redobrados, pois uma grande parte das vezes o sucesso, depende da forma de como lhe forem apresentados os conteúdos de treino, como esse mesmo treino é conduzido e da selecção de exercícios, actividades e meios que se realizar. Os fundamentos da teoria do treino referem os processos de adaptação do organismo aos estímulos exteriores, embora sem mencionar a quem se dirige o treino, nem referir as suas diferentes características, em função da diversidade fisiológica que acompanha as idades dos praticantes.

Os efeitos do treino, nas fases de pré e pós-adolescência, irão revestir-se, certamente, de algumas particularidades. Tanto as adaptações como a metodologia seguida, bem como ainda as consequências que delas resultam, são questões que merecem uma análise mais profunda, quando se trata de analisar a prática desportiva feita nestas idades.

Os objectivos, a adequação (de conceitos, de atitudes e de procedimentos) e a sua avaliação específica, foram objecto de vários estudos por parte de várias entidades (CONI e Federações Desportivas), bem como de investigadores que trabalham no desporto, permitindo, com isso, dar passos significativos, do ponto de vista cultural, num itinerário respeitante à formação física, adaptada à idade e ao nível do praticante. Todavia, devemos estar cientes de que a investigação deve ainda avançar bastante mais, procurando adaptar a metodologia de treino seguida pelos jovens, de modo a conduzi-los pelos caminhos mais correctos em direcção ao rendimento desportivo.

O treino com crianças e adolescentes não deve ter os mesmos indicadores metodológicos usados com os adultos (métodos, cargas, volumes, intensidades). Nestas idades, as cargas, a escolha dos conteúdos, os métodos e o estilo de ensino, devem ser aplicados de modo a não interferir negativamente no processo de maturação psicofísico do rapaz/rapariga adolescente, devendo, pelo contrário, favorecer esse processo (Pereira & Caldas, 2009).

Juntamente com as predisposições individuais (genética) e os factores externos (pais, clube, treinador), a projecção do treino tem uma importância essencial quando se pretende assegurar o aparecimento de futuros atletas, sejam eles de alto nível ou não. Reside neste ponto a razão pela qual muitos talentos não progridem como se desejaria.

O facto do treino a que os jovens se submetem não ter sido desenhado com objectivos a longo prazo, ou porque os métodos

Quem dirige o treino dos jovens é fundamental conhecer as características de cada faixa etária, de modo a compreender mais facilmente as exigências que o levam a propor uma actividade motora e desportiva equilibrada e, ao mesmo tempo, eficaz, garantindo ao jovem por um lado os efeitos benéficos de uma actividade física saudável, sem deixar de contribuir, por outro lado, para os bons resultados desportivos na idade adulta.

Ao realizar este trabalho pretendemos descobrir até que ponto a prática do desporto influencia a formação e o desenvolvimento de crianças jovens e adultos.

Tendo em conta que o professor/técnico/treinador desportivo tem responsabilidades educacionais e de formação vamos também tentar aferir de que forma estes proporcionam mudanças comportamentais e formativas nestes escalões etários.

Sendo que a pedagogia como ciência ou disciplina cujo objectivo é a reflexão, ordenação, a sistematização e a crítica do processo educativo, tendo o treinador/técnico/professor como educador que tem um papel fundamental na orientação daqueles que praticam desporto.

Para a realização deste trabalho inicialmente criámos um questionário para avaliar o desenvolvimento e a formação desportiva, que aplicamos a duzentos indivíduos, posteriormente avaliamos os dados para chegar às conclusões pretendidas. Dividimos então o questionário em três dimensões a física, a emocional e a sócio - comportamental.

O Desenvolvimento do organismo humano é um processo dinâmico constante. O heterocronismo da maturação dos vários sistemas funcionais condiciona o processo de muitos anos de preparação dos atletas, dividindo-o em duas fases: preparação dos jovens e treino dos adultos.

O treino juvenil tem que ser orientado para o desenvolvimento harmonioso, a melhoria da saúde e verificação da predisposição genética para o desporto elegido, baseado na treinabilidade das características principais, já o treino dos atletas adultos pressupõe o desenvolvimento das características principais, a um nível máximo, para conseguir o permitir realizar alto nível de actividade competitiva (Zotho).

O treino desportivo constitui um processo complexo, no qual o produto final resulta da convergência de múltiplos factores, cujas explicação e entendimento radiam não apenas no domínio do conhecimento do conteúdo do treino mas, mas também na arte e na intuição do treinador.

A prática desportiva exerce um papel fundamental na formação do individuo, enquanto atleta e pessoa, na medida em que: faz parte do processo educativo e formativo da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (físico, social e emocional); promove a vivência de situações que conduzem à aquisição de valores essenciais do “saber ser” (autodisciplina, autocontrolo, perseverança, humildade); promove a vivência de situações que conduzem à aquisição de valores essenciais do “saber estar” (civismo, companheirismo, respeito mútuo, lealdade); permite o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras do indivíduo inerentes ao “saber fazer” (aquisição de um vocabulário motor alargado); e contribui para o equilíbrio do indivíduo ao permitir a diminuição do *stress* diário, próprio do ritmo de vida das sociedades contemporâneas.

Todavia, não basta praticar desporto para se ter a garantia de que o processo de formação desportiva a que o praticante está a ser sujeito promove de forma inequívoca o seu desenvolvimento. A condução do processo de formação de atletas exige um conhecimento aprofundado do processo de preparação desportiva (Mesquita, 2005).

O desenvolvimento multilateral do atleta nos momentos iniciais da sua formação constitui uma condição *sine qua non* para a obtenção futura de elevados níveis de rendimento. Este princípio é parte integrante do processo pedagógico de formação e educação do atleta, devendo o treinador utilizar uma orientação multivariada.

É também importante não ignorar alguns equívocos ao nível do treino desportivo, nomeadamente aqueles que se prendem com o facto de se considerar que iniciar cedo o processo de preparação desportiva é sinónimo de especialização precoce.

No processo inicial de preparação desportiva, o problema consiste em conseguir proporcionar a todos os jovens a possibilidade de terem o acesso a uma prática desportiva regular, efectuando-se de uma forma progressiva e reflectida, a discriminação dos que revelam ter talento no acesso a uma carreira desportiva, na perspectiva do alto rendimento.

Um cada vez maior número de pessoas tem vindo a recorrer à prática de exercício como forma de procurar um bem-estar psicológico, em face das novas exigências e pressões colocadas pela sociedade moderna. Fenómeno que pode ser observado quase diariamente junto de espaços verdes, onde os praticantes aproveitam o pouco tempo livre para “descarregar o *stress*” na corrida, marcha ou bicicleta.

O desporto, como elemento do desenvolvimento, constitui-se como um instrumento na moldagem da personalidade de futuros adultos. Através da prática desportiva, o jovem tem a oportunidade de aprender a cooperar e a competir saudavelmente, incrementando a sua capacidade de respeitar os outros e adquirir um comportamento moral e ético. Mediante a aprendizagem de regras e normas de conduta, favorece-se a aquisição de competências de relacionamento com pares (colegas e amigos) e adultos (pais, dirigentes, professores e treinadores). Para além dos benefícios ao nível do desenvolvimento social, a criança e o jovem aprendem coisas novas, experimentam uma harmonia entre corpo e emoção, contribuindo para uma auto-imagem e auto-estima positivas.

A convergência destes factores terá um efeito bastante positivo em todas as dimensões desenvolvimentais, nomeadamente, na estabilidade emocional e funcionamento intelectual, contribuindo para um bom desempenho social, familiar e escolar. Atingindo o bem-estar físico e psicológico, a criança e o jovem reunirão as bases que lhes permitirão enfrentar com sucesso as mais diversas tarefas quotidianas e diminuindo a sua propensão para a adopção de comportamentos desajustados.

No entanto, de acordo com Olímpio Coelho (1988), “não é o desporto, por si, que determina o carácter positivo ou negativo da sua prática, mas sim a natureza das experiências por ele proporcionadas”. Deste modo, a prática desportiva é uma faca de dois gumes: o desporto não é panaceia, não resolve todos os problemas e pode até criar alguns. Esta fronteira delicada deverá ser gerida pela orientação e intervenção dos

agentes desportivos que, em colaboração estreita com os pais, tentarão criar o verdadeiro espírito desportivo, construindo atletas, pessoas e cidadãos com vivências físicas e psicológicas saudáveis.

A actividade dos agentes desportivos, qualquer que seja o escalão etário, é permanentemente “atravessada” pela componente psicopedagógica: a sua intervenção é sempre dirigida à mente dos praticantes procurando influenciá-los, agindo sobre as suas opiniões, hábitos, atitudes, conhecimentos e capacidades; as diversas tarefas com que os agentes desportivos se confrontam quotidianamente envolvem uma constante relação interpessoal com os praticantes, dirigentes, árbitros, espectadores e pais; e a eficácia da sua acção depende significativamente dos processos de liderança e comunicação.

Porque toda a acção educativa e formativa é profundamente influenciada pelas atitudes mentais, pela filosofia dos seus agentes fundamentais - treinadores, professores, pais, dirigentes - deverão estes considerar os pontos seguintes:

1º A tarefa mais importante de todos os responsáveis que trabalham com crianças e jovens até aos 16/17 anos é desenvolver neles o gosto pelo desporto, orientar correctamente as suas expectativas, promover o seu desenvolvimento físico geral, equilibrado e harmonioso assim como a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas fundamentais.

2º A prática desportiva das crianças e jovens deve distinguir-se claramente da prática desportiva dos adultos na sua orientação, enquadramento e envolvimento.

3º Os interesses, expectativas e aspirações das crianças e jovens são basicamente diferentes das dos adultos (Coelho, 2004).

A finalidade da formação de treinadores é, sem qualquer dúvida, contribuir decisivamente para a formação de jogadores/atletas/praticantes.

Os domínios de competência que julgamos importantes na formação actual de treinadores em geral podem-se agrupar assim: o “saber técnico” que respeita a matéria de ensino e de treino, e as competências de gestão das condicionantes das tarefas (exercícios) em cada sujeito de prática (atleta, jogador, praticante): bioenergéticas (factor de treino físico), biomecânicas (factor de treino técnico), bio informacionais (factor de treino táctico), psicológicas (factor de treino psicológico), socioculturais (outros factores de treino); o “saber pedagógico” que respeita as formas mais eficazes de gerir o processo ensino - aprendizagem inerente ao treino das modalidades em causa; o “saber organizacional”, porque cada vez mais se alargam os contextos de intervenção do treinador, e porque o trabalho de equipa começa a prevalecer em relação ao trabalho

individual, o “saber ético e deontológico” porque corremos constantemente o risco de colocar os indivíduos ao serviço dos interesses institucionais, aceitando linear e gratuitamente uma visão produtivista do desporto (Figueiredo, 1997).

Os estilos de desenvolvimento das competências dos treinadores podem assumir um nível mais “técnico”, onde se valorizem os aspectos instrumentais da intervenção do treinador e o treino das suas competências, utilizando as referências didácticas e metodológicas; ou um nível mais “reflexivo” com estímulo à criatividade pessoal pela reflexão e exame crítico de determinadas situações.

Os agentes desportivos assumem um papel fundamental porque a eles cabe orientar as expectativas dos jovens praticantes e, porque mais preparados, interferir na modificação da atitude de pais e dirigentes.

Embora desenvolvendo a sua acção em meios institucionais diferenciados devem orientar a sua intervenção no mesmo sentido: que a prática desportiva constitua, efectivamente, um instrumento educativo e formativo que contribua para o desenvolvimento das crianças e jovens durante os anos mais críticos da sua formação mental e física - a infância e a adolescência.

A prática desportiva não pode ser vista isolada do processo educativo: tem de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo nos planos físico, social, emocional e intelectual e é por isso, pouco aconselhável que as crianças e jovens se dediquem exclusivamente ou em demasia ao desporto, em prejuízo de outros aspectos da vida igualmente essenciais à sua formação e desenvolvimento e que, em conjunto com a prática desportiva, podem proporcionar-lhes um estilo de vida saudável e equilibrado.

A prática dos desportos deve assim constituir, para as crianças e jovens, um complemento dos estudos e do trabalho e não a sua actividade, ocupação ou centro de interesse exclusivos.

Do ponto de vista educativo e formativo não podemos, portanto, aceitar os muitos jovens que se dedicam exclusivamente ao desporto em total prejuízo da sua formação académica e profissional. As crianças e jovens, sem intervenção dos adultos, procuram o desporto para estarem com amigos, para experimentarem situações de êxito pessoal e grupal e para expressarem o seu espírito lúdico. Querem em primeiro lugar ser membros de um grupo e em segundo lugar participar e dar o seu contributo.

Por isso a forma como os praticantes são ensinados a competir e a encararem a competição e os seus resultados é um aspecto fundamental da sua formação.

Metodologia

Para a concretização da investigação, utilizou-se o Questionário de Avaliação do Desenvolvimento e Formação Desportiva constituído por 21 itens em escala do tipo *Likert* em que 1 significava “Nada” e 4 significava “Bastante” (Anexo I).

Após a recolha dos dados através dos questionários, estes foram introduzidos no programa *Microsoft Office Excel 2010* (*Microsoft Corporation, Microsoft Office Professional Plus 2010, Impressa Systems, Santa Rosa, California*), posteriormente foram transferidos/introduzidos no software estatístico *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences* (*IBM SPSS Statistics, v 19.0, Somers, NY, USA*), onde foram devidamente tratados e retirados todos os gráficos e tabelas necessárias para o desenvolvimento da investigação mais numa dimensão descritiva, interpretativa e comparativa.

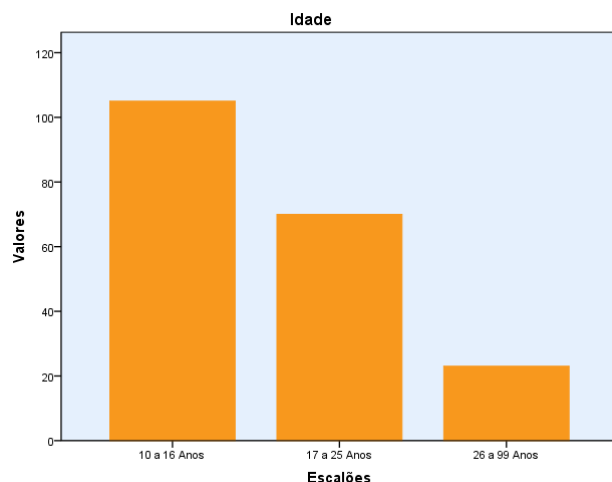
Em todos os procedimentos estatísticos será adoptado um nível de significância de 5% ($P \leq 0,05$). Todas as análises estatísticas serão realizadas com um *software* específico (*IBM SPSS Statistics, v 19.0, Somers, NY, USA*).

Quanto aos procedimentos de análise descritiva, as estatísticas descritivas foram calculadas tendo em conta a média e o desvio padrão e foi também utilizada uma ANOVA.

A amostra utilizada nesta investigação foi constituída por 200 indivíduos, 119 do sexo masculino, 78 do sexo feminino e 3 omissos, com idades compreendidas entre os 10 e os 46 anos de idade, dos quais 23 eram professores, 155 eram estudantes, 19 tinham outra profissão e 3 omissos, 177 praticavam desporto e 23 não praticavam.

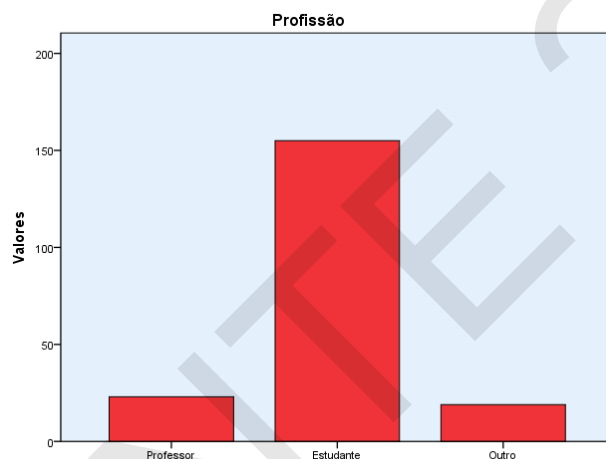
Os indivíduos constituíram um único grupo de investigação. Neste estudo foram seguidos, respeitados e preservados todos os princípios éticos, as normas e padrões internacionais que dizem respeito à Declaração de Helsínquia e à Convenção dos Direitos do Homem e da Biomedicina. Para além disso, para promover a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos foi retirada toda a informação que, de alguma forma, pudesse identificar o inquirido em causa.

No gráfico seguinte podemos observar a distribuição da amostra por idades, a mais representativa com 52,5%, o escalão dos 10 aos 16 Anos.



Idade	Frequência	Percentagem (%)
Sem dados	2	1,0
10 a 16 Anos	105	52,5
17 a 25 Anos	70	35,0
26 a 99 Anos	23	11,5
<i>Total</i>	<i>200</i>	<i>100,0</i>

Seguidamente é apresentada a distribuição da amostra relativamente à profissão, sendo a sua grande maioria estudantes com uma percentagem de 77,5%.

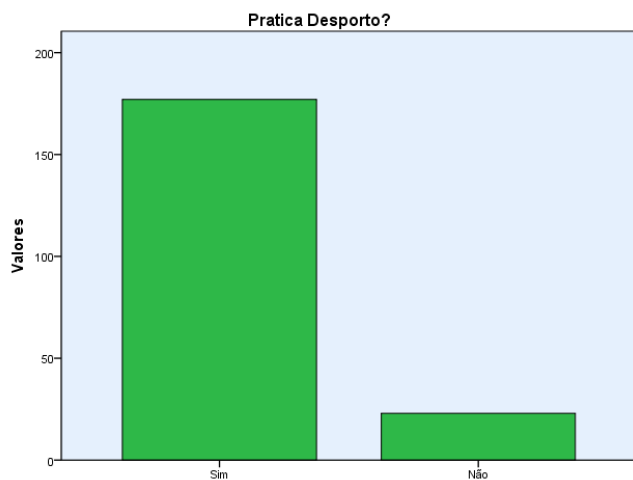


Profissão	Frequência	Percentagem (%)
Sem dados	3	1,5
Professor	23	11,5
Estudante	155	77,5
Outro	19	9,5
<i>Total</i>	<i>200</i>	<i>100,0</i>

Relativamente ao sexo podemos constatar que a distribuição difere em cerca de 20%, visto haver uma maior percentagem do sexo masculino, 59,5%.

Sexo	Frequência	Percentagem (%)
Sem dados	3	1,5
Masculino	119	59,5
Feminino	78	39,0
<i>Total</i>	<i>200</i>	<i>100,0</i>

No que respeita à prática desportiva, podemos observar que 88,5%, a grande maioria, pratica actividade física.



Pratica Desporto?	Frequência	Percentagem (%)
Sim	177	88,5
Não	23	11,5
<i>Total</i>	<i>200</i>	<i>100,0</i>

Discussão dos resultados

Neste ponto iremos apresentar os resultados obtidos e interpretá-los. Esta interpretação tem como objectivo dar resposta ao objectivo formulado no início desta investigação.

Assim, um dos primeiros dados que emerge dos resultados obtidos (média da escala= 70,36; DP = 10,02), é que a prática desportiva influencia o desenvolvimento e formação de crianças, jovens e adultos.

Depois desta análise, e para apoiar esta evidência, procuramos explorar outras riquezas do questionário recorrendo a outro tipo de técnicas de análise estatística, nomeadamente comparações.

Na tabela 1 compara as idades e as três componentes estudadas (Sócio Comportamental; Desenvolvimento Físico; Ganhos Psicológicos).

Tabela 1 - Comparação entre idades e as três componentes

		Média	Desvio Padrão	F	P
Sócio Comportamental	10 a 16 Anos	32,30	5,338	1,297	,277
	17 a 25 Anos	33,64	5,170		
	≥ 26 Anos	34,04	5,338		
Desenvolvimento Físico	10 a 16 Anos	17,51	2,500	,264	,851
	17 a 25 Anos	17,61	2,385		
	≥ 26 Anos	17,87	2,546		
Ganhos Psicológicos	10 a 16 Anos	19,03	3,265	5,510	,001
	17 a 25 Anos	20,59	2,985		
	≥ 26 Anos	21,22	2,844		

De acordo com a Tabela 1, podemos observar que nas duas primeiras componentes não existe qualquer diferença estatisticamente significativa em relação às idades estudadas. Já na Componente dos Ganhos Psicológicos evidencia-se uma diferença estatisticamente significativa ($p=.001$), sendo os adultos (\geq a 26 anos: $m=21,22$; $DP= 2,844$) os que mais valorizam este factor.

Na Tabela 2, como se pode observar, na comparação por profissões não encontramos diferenças estatisticamente significativas em relação às componentes estudadas, o que nos leva a crer que seja qual for a profissão, esta não interfere na formação e desenvolvimento. Apenas se denota uma proximidade entre as médias.

Tabela 2 - Comparação entre profissões e as três componentes

		Média	Desvio Padrão	F	P
Sócio Comportamental	Professor	34,17			
	Estudante	32,93	1,665	,640	,590
	Outro	31,95			
Desenvolvimento Físico	Professor	18,04	2,121		
	Estudante	17,66	2,326	1,665	,176
	Outro	16,58	3,564		
Ganhos Psicológicos	Professor	21,13	3,065		
	Estudante	19,72	3,157	1,864	,137
	Outro	19,21	3,824		

Da tabela 3 sobressai o facto de que existem diferenças estatisticamente significativas nas componentes Sócio Comportamental ($p=.037$) e Desenvolvimento Físico ($p=.005$), sendo que as médias entre o sexo Masculino e o sexo Feminino são muito próximas em todas as componentes.

Tabela 3 - Comparação entre sexo e as três componentes

		Média	Desvio Padrão	t	df	Sig. (2-tailed)
Sócio Comportamental	Masculino	33,65	4,648			
	Feminino	32,04	6,053	2,104	195	,037
Desenvolvimento Físico	Masculino	17,99	2,327			
	Feminino	17,00	2,548	2,816	195	,005
Ganhos Psicológicos	Masculino	20,01	3,057			
	Feminino	19,63	3,457	,810	195	,419

A tabela seguinte representa a comparação feita entre as três componentes estudadas e as primeiras cinco questões do questionário aplicado, questões essas mencionadas abaixo da tabela.

Tabela 4 – Comparação entre as três componentes e as primeiras cinco questões do questionário

Após a análise da Tabela 4, podemos observar que nas três primeiras questões, e em todas elas, (Pratica Desporto?; Gosta de praticar desporto?; Sentiu algumas mudanças positivas a nível comportamental após a prática desportiva?) se observam diferenças muito significativas em todas as componentes (Sócio Comportamental; Desenvolvimento Físico; Ganhos Psicológicos) ($p=.000/.021$).

Já em relação à questão refira a mudança mais importante, podemos ver que na componente Sócio Comportamental, existem diferenças significativas em relação ao trabalho em equipa e aos ganhos psicológicos ($p=.009$), em relação à componente Ganhos Psicológicos, também se observam diferenças significativas, sendo estas apenas ao nível do trabalho em equipa ($p=.015$), na componente do Desenvolvimento Físico, tal como podemos observar, não se apresentam quaisquer diferenças significativas a qualquer nível.

Em relação às questões o professor/técnico de desporto tem influência positiva sobre os seus comportamentos? Considera o professor/técnico de desporto como um exemplo a seguir?, a primeira apenas apresenta diferenças significativas na componente Sócio Comportamental ($p=.036$), enquanto que a segunda apresenta diferenças significativas na componente Sócio Comportamental ($p=.047$) e Ganhos Psicológicos ($p=.030$).

Conclusão

Nesta investigação, concluímos que a prática desportiva influencia o desenvolvimento e formação de crianças, jovens e adultos, como os resultados evidenciam, sendo mencionados vantagens significativas em: “Ganhos Psicológicos”, “Sócio Comportamental”, e “Desenvolvimento Físico”.

No que respeita às questões Prática Desporto?; Gosta de praticar desporto?; Sentiu algumas mudanças positivas a nível comportamental após a prática desportiva?, todas elas são influenciadas pelos factores - Sócio Comportamental, Desenvolvimento Físico e Ganhos Psicológicos. Destaca-se como efeito positivo da prática desportiva, quer a nível Sócio Comportamental, quer componente Ganhos Psicológicos, o trabalho em equipa.

Em relação às questões o professor/técnico de desporto tem influência positiva sobre os seus comportamentos? e Considera o professor/técnico de desporto como um exemplo a seguir?, a evidência dos resultados apresentados sugerem-nos que o técnico de desporto influencia os comportamentos das pessoas, ajuda a modificar valores, atitudes e formas de pensar, além de desempenhar um papel fundamental na orientação desportiva, ajudando a melhorar a prática desportiva e os comportamentos sociais.

O técnico de desporto para além de ter influências positivas sobre os comportamentos das pessoas é considerado pelos inquiridos como um exemplo a seguir.

A maioria dos inquiridos refere como benefícios da actividade desportiva: aumento da actividade física passando a quase diária; educar para o trabalho em equipa; ganhos físicos, saúde e ganhos psicológicos como ajudar no aumento da confiança, autoconfiança, auto-estima, autocontrolo, dissipação de *stress*/ansiedade, aumento da atenção/concentração e melhorar as relações interpessoais. São referidos, ainda, melhorias ao nível do desenvolvimento do sentido de responsabilidade da promoção de autonomia, compreensão e tolerância, e também melhorou a conduta desportiva e melhorou o gosto pelo desporto.

O Desporto revela-se, em todas as idades, como fundamental na criação de valores éticos, sociais e essencial na promoção do bem-estar físico e psicológico.

Podemos ainda concluir que, com o avanço da idade a prática desportiva vai diminuindo, não porque as pessoas queiram abandonar a actividade mas, muitas vezes, porque são obrigadas a isso.

Bibliografia

- Adelino, J., Vieira, J., & Coelho, O. (1999). Treino de Jovens: O que todos precisam de saber! Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Andrade, R. (2009). Importância atribuída, auto-percepção e necessidades de formação do treinador de basquetebol sobre os conhecimentos e competências profissionais. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Barbosa, F., Cabral, S., Neto, A., Mayolino, R., Fernandes, P., & Roquetti, R. (2007). Comparação de métodos para a determinação da intensidade do treinamento aeróbico para indivíduos jovens. *Fitness & Performance Journal*, 6, 367-70.
- Coelho, O. (2004). *Pedagogia do Desporto - Contributos para uma compreensão do desporto juvenil* (2ª ed., Vol. 15). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, P. (1987-1992). O melhor da Revista Treino Desportivo.
- Figueiredo, A. (1997). A Formação de Treinadores no Desporto Federado – O Treinador no Segundo Milénio. *II Congresso de Gestão do Desporto - Comunicações*, pp. 113-121.
- Marques, A., & Oliveira, J. (2001). O treino dos jovens desportistas. Actualização de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, pp. 130-137.
- Marques, A., Gonçalves, C., & Serpa, S. (1999). Seminário Internacional Treino de Jovens - Comunicações apresentadas. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino - A formação em jogos desportivos colectivos* (Vol. 32). Lisboa: Livros Horizonte.
- Pereira, A., & Caldas, M. (Julho de 2009). O Treino com Jovens. *Revista Técnica da Federação Portuguesa de Atletismo*, 6.
- Pinho, N. (2009). O treinador de excelência no futebol: Elementos para uma cartografia multidimensional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Thill, E., Thomas, R., & Caja, J. (1989). *Manual do Educador Desportivo* (Vol. 2). Lisboa: Dinalivro.
- Zotho, R. (s.d.). O treino da capacidade de salto do jovem atleta.

Anexo I – Questionário de Avaliação do Desenvolvimento e Formação Desportiva

Este questionário visa a obtenção de dados para a elaboração de um trabalho de investigação académica na área do desporto. Pretendemos aferir de que forma o desporto influencia o desenvolvimento e a formação pessoal de quem o pratica.

As respostas a este questionário são sigilosas, sendo que os dados serão tratados apenas para fins académicos, contudo, as respostas deverão corresponder de forma fiel à realidade verificada.

Idade: ____ anos

Sexo: F () M ()

Profissão: _____

Responda às perguntas assinalando na opção que melhor o caracteriza.

1. Pratica desporto? Sim () Não ()
2. Gosta de praticar desporto? Sim () Não ()
3. Sentiu algumas mudanças positivas a nível comportamental após a prática desportiva?
Sim () Não ()
a. Refira a mais importante: _____
4. O professor/técnico de desporto tem influência positiva sobre os seus comportamentos?
Sim () Não ()
5. Considera o professor/técnico de desporto como um exemplo a seguir? Sim () Não ()

Relativamente aos itens abaixo, utilizando a escala (1 -nada, 2 - pouco, 3 alguma e 4 - bastante) manifeste a sua percepção.

Nº	Descrição do item	1	2	3	4
A prática desportiva...					
1	Tornou-se uma actividade diária.				
2	Melhorou as minhas relações interpessoais				
3	É importante na minha vida				
4	Desenvolve o meu sentido de responsabilidade				
5	Promove a minha autonomia				
6	Tornou-me mais compreensivo/tolerante				
7	Criou em mim novos valores				
8	Ensinou-me a trabalhar em equipa				
9	Tornou-me numa pessoa mais confiante				
10	Aumentou a minha estabilidade emocional				
11	Promoveu maior capacidade de trabalho				
12	Promoveu um melhor rendimento académico				
13	Melhorou o meu auto controlo				
14	Diminuiu os meus níveis de ansiedade/stresse				
15	Melhorou a minha relação pessoal				
16	Aumentou a minha atenção/concentração				
17	Desenvolveu as minhas capacidades físicas				
18	Promove o meu bem - estar físico/saúde				
19	Promoveu o meu bem – estar psicológico				
20	Melhorou a minha conduta desportiva				
21	Fomentou o meu gosto pelo desporto				

(Título) **A Influência dos Pais nas Decisões Vocacionais dos**

Alunos dos Cursos CEF do Tipo 2

(Título Abreviado) **A Influência dos Pais nos Cursos CEF**

O Presente artigo insere-se na subtemática: Vocational Education

António José Pinheiro Correia¹

antoniopcor@gmail.com

Cláudia Maria Amaral Teixeira²

claudiat@upt.pt

Autor responsável pela correspondência: António José Pinheiro Correia

Resumo:

O estudo procurou identificar algumas influências dos pais, relativamente ao percurso formativo dos filhos e como estes enfrentam as suas opções. A investigação pretendeu conhecer quais as acções promovidas pelos pais no decorrer do percurso formativo dos seus filhos e como estes enfrentam o seu futuro escolar. A investigação abrange 3 entrevistas semi-estruturadas aos pais, de carácter exploratório escolhidas em função do nível sociocultural e área do curso dos seus filhos. Algumas variáveis identificadas neste estudo serão incluídas num futuro questionário de resposta fechada junto dos jovens.

Palavras-chave: percurso; influência; futuro

Introdução

O presente estudo teve por objectivo a análise das expectativas e o grau de influência familiar sobre os alunos de um Curso Educação e Formação (CEF) no ensino básico. Este estudo, em desenvolvimento, analisou um conjunto de entrevistas realizadas a pais, visando a identificação de alguns temas e subtemas. Posteriormente, os subtemas serão incluídos nos itens dos questionários a apresentar junto de 50 alunos com frequência de cursos CEF tipo 2. A adequação da metodologia do estudo numa primeira fase incidiu

¹ Aluno do mestrado em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Portuguesa Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Teixeira

² Cláudia Maria Amaral Teixeira, Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca, Professora Auxiliar da Universidade Portuguesa Infante D. Henrique

sobre a importância da influência parental nas decisões dos jovens com idades entre os 14 e 18 anos, com predominância do sexo masculino, marcados pelo insucesso e algum risco de abandono escolar.

Observou-se, que os pais apresentavam algumas angústias e dúvidas quanto à via profissional a seguir pelos seus filhos. As entrevistas efectuadas permitiram verificar que o processo vocacional se revelava pouco estruturado por falta de orientação vocacional ou alternativas para além das propostas pela escola. Perante alguma indefinição e falta de objectividade oponha a alguns mecanismos de incentivo natural, nos momentos de escolha de percurso escolar por parte dos pais. Os jovens com uma fraca identidade profissional, percurso escolar marcado pelo insucesso são como que “empurrados” (Mateus, 2002), para uma escolha profissional que deve ocorrer precocemente, mas nem sempre essa etapa coincide com o momento em que o jovem adquire a maturidade necessária para tal escolha (Super 1957; 1963). As entrevistas revelaram que as opções escolares desempenhavam um papel apenas simbólico (Azevedo 1991; Fonseca 1995; Mateus 2002). Neste contexto as tarefas iniciais para preparação e formação, típicas na adolescência de exploração vocacional, conforme estudos empíricos (9.º ano e secundário) tendiam a ser muito reduzidas (Sevicias & Super, 1996). Ao longo das entrevistas, os pais parecem aceitar as opções dentro dos limites das oportunidades que lhe são acessíveis (Smith, 1983) sem revelarem grandes investimentos na exploração de outras alternativas. Assiste-se assim, à gestão de um processo de descoberta pessoal e social delimitado no tempo, espaço e por vezes indesejadas, inicialmente pelos pais (Guichard, 2006).

Fundamento Teórico

No passado, o ensino técnico estabeleceu a selecção escolar precoce reproduzindo, de acordo com a origem social. Os jovens oriundos das classes desfavorecidas tendiam ser orientados para este tipo de ensino. As marcas sociais do ensino técnico tornaram-no num ensino desprestigiado, relativamente ao ensino liceal. Pereira (1981), referindo-se à realidade portuguesa, considerava indigna a discriminação imposta pela existência de duas vias paralelas de ensino.

Em Portugal, o fenómeno da escola de massas é mais recente e numa tentativa de recuperar o tempo perdido em relação aos outros países alargou-se a oferta escolar (Azevedo, 2000; Azevedo, 2009; Delores, 1997; OCDE, 2001; CE, 2009-EF2020).

Para esse facto, são várias as interferências que condicionam as opções vocacionais: o meio social, as condições económicas e culturais, a família, os factores psicológicos. O meio social em que o jovem se insere cria expectativas quanto ao seu futuro profissional. Os cursos e as profissões ganham estatutos e prestígio conforme os meios; nuns, valorizam-se os cursos superiores clássicos (medicina, direito e engenharia), noutros, dá-se ênfase à capacidade técnica que permite a rápida inserção no mercado de trabalho. Um dos factores mais relevantes em termos de influência na escolha profissional é o familiar (Gonçalves & Coimbra, 1997; Pinto & Soares, 2002; Soares, 1998).

Desde o nascimento, o indivíduo acumula consigo as expectativas depositadas nele pela família. Muitas vezes, o jovem escolhe uma profissão para corresponder aos desejos dos pais que não puderam estudar ou exercer uma certa profissão. Com frequência, essa influência nem sempre é sentida pelos jovens que, num dado momento, pensam seleccionar livremente (Gonçalves & Coimbra, 1995; 2007; Gonçalves, 2006).

As desigualdades de acesso escolar têm proveniências que se encontram frequentemente para lá da escola. A origem social dos alunos está intimamente ligada aos resultados escolares e “muitos jovens oriundos de meios menos favorecidos não conseguem, durante a sua escolaridade, o sucesso correspondente às capacidades reveladas” (OCDE, 1989: 87).

Mas, apesar de o ensino profissional não ter como objectivo único uma preparação para o exercício de uma profissão, assiste-se ainda a uma discriminação por este tipo de formação, conotado com um ensino de segunda oportunidade. Decorrendo desta opção, interessa conhecer quais as motivações em optar por estas vias, e quais foram os seus percursos escolares anteriores. Estudos levados a cabo por vários investigadores referem que os jovens que optam por esta modalidade são na grande maioria, provenientes de estratos sociais menos favorecidos e procuram, a curto prazo, a inserção no mercado de trabalho (Gonçalves; 2006; McClendon, 1976; Turner, 1962). Quando na família de origem, se registam constrangimentos económicos, estas vão no sentido da procura da satisfação a nível económico e social, “empurrando” os jovens para primeira oportunidade de trabalho que lhes garante a si e aos seus a sobrevivência (Gonçalves & Coimbra, 1995).

O meio social e particularmente a família, são uma referência para a orientação e concepção de projectos de futuro. A família é uma referência social determinante (Davies, 1989; Silva, 1997), como é referido por Costa:

“forma mais ou menos intensa e contínua, se partilham recursos, valores e projectos num questionar forte e activo para tomar decisões e atingir determinados objectivos” (Costa, 1991:48).

Embora reconhecido o papel da família nos processos de escolha do seu percurso escolar, estes continuam a não ser muito bem percebidos, pois a grande maioria, os produtos finais centram a sua acção na formação escolhida, profissão e nível de estatuto social conferido (Grotevant & Cooper, 1988; Young, 1983). Os pais podem desempenhar vários papéis (Mateus, 2002) no acompanhamento dos seus educandos, adoptando diferentes níveis de intervenção, todavia no caso específico, o mesmo incidirá nas formas de intervenção implícitas ou explícitas capazes de influenciar os filhos nas trajetórias vocacionais. Os pais mediante os seus recursos e referências transmitem e orientam algumas escolhas escolares. A orientação escolar conforme referido por Mateus: “depende quer da origem social e do modo como as diferentes famílias gerem as modalidades de controlo, as finalidades, motivações e os graus de autonomia dos seus jovens,” (Mateus, 2002: 121).

A investigação empírica tem apontado para a importância das variáveis estruturais (por exemplo, estatuto socioeconómico, meio étnico de origem e configuração familiar) e processuais (por exemplo, encorajamento parental, interacção pais/filhos, comportamento intencional) da família no desenvolvimento de carreira dos jovens (Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). Além dos processos de influência parental, a literatura evidência os resultados dessa mesma influência. Os primeiros dizem respeito aos processos considerados desejáveis para a promoção do desenvolvimento de carreira, tais como a comunicação aberta, o suporte/encorajamento e a direcção/orientação. Os segundos correspondem aos efeitos de carreira considerados desejáveis como consequentes da influência parental, nomeadamente, a autonomia e a responsabilidade (Pinto & Soares, 2001). Assim, a qualidade dos projectos de carreira dos jovens depende das condições que os contextos familiares proporcionam, sobretudo, em termos de apoio afectivo e instrumental (Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2001, 2002).

A importância da influência da família no desenvolvimento da carreira profissional/escolar refere que resultados empíricos continuam a apontar que os factores familiares não podem ser analisados isoladamente (Bardagi & Hutz, 2008; Carvalho, M. 2009; Pinto & Soares, 2002). A escola, na figura dos professores, por exemplo, tem sido identificada como um contexto com impacto significativo na carreira (Carvalho, 2008). Os ambientes familiares cujo o clima social apresenta baixos níveis de comunicação, com pouca expressão dos sentimentos, e onde por vezes sobressaem mensagens de desvalorização da escola podem fixar as escolhas vocacionais (Gonçalves, 2006; Young, 1994).

Embora se considere ser necessário aprofundar o papel de elementos relevantes nestes processos e especificamente na fase de implementação das decisões, torna-se analogamente importante explicar os processos através dos quais estas influências ocorrem. A entrevista deve permitir confrontar a percepção dos pais relativamente “orientação vocacional” destacando qual o significado e sentimentos. Nesta linha de investigação, dando continuidade a pesquisas anteriores (Carvalho, 2009; Carvalho & Taveira, 2008; Gonçalves, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Mateus, 2002), que procuravam conhecer o papel dos pais na implementação das escolhas de carreira, foi desenvolvido e alargado o campo de investigação sobre uma amostra de pais dos alunos do curso CEF do ensino básico. Numerosos estudos nos domínios da formação profissional e formação de adultos, em momentos cruciais de opções vocacionais (transição do 9.º ano para o 10.º ano) são registados (Silva, 1997; Gonçalves, 1997). Porém, no caso concreto da formação entre jovens inseridos em percursos CEF, os estudos são escassos ou inexistentes facto este, salientado no decorrer das III Jornadas de Educação e Formação de Adultos, por, Filomena Gaspar (ANQ, 2011).

Entrevistas aos Pais nas Opções dos Filhos

Definição do Problema

A diversificação de ofertas formativas que caracteriza a esfera da educação profissionalizante, conduziu ao alargamento da oferta de cursos a alunos sem que tenham completado o 9.º ano.

Como ponto de partida, inserido num estudo de caso na qual se ambiciona avaliar a autonomia dos alunos face as oportunidades de formação para além das modalidades de formação tradicionais, procurou-se analisar os motivos de natureza extra-pessoal (não psicológica) que pudessem interferir nas opções escolares desses jovens. Verificava-se à partida alguns condicionalismos nas opções dos jovens por esta via de formação, em função do género como resultado dos padrões de socialização também diferenciados em contexto familiar (Campos, & Coimbra, 1991).

Incluído no estudo empírico procurou-se identificar através de algumas entrevistas de carácter exploratório (Pourtois & Desment, 1988), junto de encarregados de educação, problematizar a influência familiar nas opções vocacionais dos alunos inseridos numa modalidade ensino profissional - CEF do tipo 2. O estatuto exploratório das entrevistas deveria garantir a diversidade cultural (nível de escolaridade), sem no entanto garantir a saturação (Denzin, & Lincoln, 2003).

As entrevistas tiveram por objectivo contribuir para um possível alargamento do campo de influência dos pais de acordo com o campo de investigação, junto dos alunos dos referidos cursos. As entrevistas deviam permitir confrontar a percepção dos pais relativamente orientação vocacional dos seus filhos, destacando qual o significado e sentimentos dos mesmos. No transcorrer das entrevistas, procurar-se-ia saber se a família conversava intencionalmente com os filhos sobre a necessidade de fazerem formação para acederem a níveis diferenciados de formação. Outro objectivo, passaria por verificar se tinham acesso ou conhecimento das ofertas de formação diversificadas no contexto dos CEF. Por fim, identificar se os pais sabiam qual o projecto actual da formação/profissão do filho.

Metodologia

Após a realização das entrevistas procurou-se através da sua leitura, extrair relações entre os elementos das mensagens. A referenciação de dissociações, para além do campo teórico, ou a presença anormal de certos elementos seriam tidos em conta na elaboração posterior dos questionários junto dos alunos. Sabendo que a estrutura social associada aos capitais culturais e económicos podem induzir opções ligadas ao mundo do trabalho, procurou-se saber se escolhas e as tomadas de decisões eram incutidas pelo agregado familiar.

Como critério para a selecção dos entrevistados, foi a sua capacidade de verbalização (saber comunicar de forma coerente e racional) de acordo com o seu nível de escolaridade e o peso relativo do número de alunos distribuídos pelos dois cursos. Os três respondentes foram seleccionados a partir de duas turmas do curso CEF, de acordo com a proporção dos alunos inscritos nos cursos de “empregado de mesa” (31 alunos) e o curso de “electricista de instalações” (20 alunos). As entrevistas de natureza semi-estruturada foram fornecidas aos pais em função da disponibilidade por eles manifestada. Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados. Procurou-se adequar as perguntas ao entrevistado, usando vocabulário claro, e acessível.

A gravação da voz no decorrer das entrevistas, teve a vantagem de registar todas as expressões orais possibilitando ao entrevistador prestar toda a sua atenção ao entrevistado (Ludke e André, 1986).

Após a transcrição das entrevistas, foram devolvidas aos entrevistados para sua validação, passou-se aos procedimentos necessários à interpretação do seu conteúdo. Sem explorar de modo exaustivo a informação, procurou-se encontrar segmentos que identificassem atitudes dos pais face aos filhos. A amostra não era muito diferenciada, pelo que seria de esperar resultados semelhantes, recorrendo para o efeito à análise temática e seguindo a estrutura sugerida por Poirier e Valadon (1983).

Apresentação dos Resultados das Entrevistas

Organizou-se uma grelha com os vários temas, construídos a partir dos objectivos e das questões que orientaram as entrevistas. Num primeiro momento, isolaram-se os temas presentes em cada entrevista/texto de modo a reduzi-la a proporções que pudessem ser utilizáveis, distinguindo temas principais e temas secundários. As entrevistas foram divididas em sequências em torno do subtema. Numa segunda etapa foi privilegiada a frequência dos subtemas presentes em todas as entrevistas. Esta análise foi completada pela adopção da técnica de decifração entrevista por entrevista (Michaelat, 1975). Aproveitando a pouca estruturação temática, procurou-se “mergulhar” na lógica pessoal (Bardin, 2006). A este nível cada entrevista (E1;E2;E3) é identificada de modo a encontrar semelhanças e diferenças das entrevistas através de um conjunto das frases-chave ao longo do discurso, “sendo depois agrupadas de forma a permitir a sua comparação” (Guerra, 2006:73).

A análise das frequências das aparições de todos os subtemas no decorrer das entrevistas postula (Bardin, 2006) que todos terão o mesmo peso. Após a análise de todas as entrevistas em conjunto, verificou-se apenas que uma entrevista (E1), afere a presença simultânea de todos os indicadores. As restantes entrevistas revelavam menos indicadores. Identificou-se a seguinte ordem de aparição das unidades comum as três entrevistas: **a,c,d,h,i**.

Quadro 1 – Análise de conteúdo das Entrevistas Co-ocorrência

TEMAS	Entrevistas		
	E1	E2	E3
Dificuldades escolares	a	a	a
Orientação vocacional	b	----	----
	c	c	c
Razões pela escolha do curso	d	d	d
	f	f	
Satisfação pelas actividades do curso	g	----	----
Frequência do curso	h	h	h
Prosseguimento de estudos	i	i	i
Frequência dos registos dos subtemas	9	7	7

Discussão dos Resultados

A medida de co-ocorrência dos subtemas permite apontar que os pais reconhecem dificuldades dos educandos, no decorrer do percurso escolar anterior (Roldão et al, 2009). Estas dificuldades justificam a mudança de percurso escolar, apesar de uma indecisão vocacional inicial (Guichard, 2005; Imaginário, 1985; Silva, 1997; Parada, Castro & Coimbra, 1998; Silva, 1997) os pais apoiam de modo geral, a decisão dos seus filhos. Os pais consideram que a frequência dos cursos pelos filhos muito positiva, porém a sua continuidade depende de vários factores que a análise não esclarece. A escolha tem o apoio familiar, não activo (Borges, 2001; Bourdieu, 1977; Gonçalves & Coimbra, 1995; Grotevant & Cooper, 1988; Silva, 1997;). A selecção do percurso escolar revela falta orientação vocacional inicial dada a falta de alternativas. Como principal argumento por terem apoiado este percurso escolar precoce (no início do 7.º ano) é a presença de um curriculum um maior significado para os seus educandos e sua facilidade em estabelecerem uma conexão entre o que aprendem e como aprendiam antes do seu ingresso nos cursos CEF. O eventual prosseguimento dos estudos depende mais dos interesses dos jovens, entretanto despertados pela frequência do curso CEF.

A modalidade escolar em estudo, parece assumir um carácter remediativo, que pode contribuir para acentuar as desigualdades de acesso as diferentes percursos escolares. Este tipo de ofertas de formação previstas, com intenções, precocemente profissionalizantes (curso CEF -tipo2), destinados aos jovens que perante as dificuldades tendiam abandonar a escola, poderá ser entendida como uma intervenção meramente conjuntural (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Face ao exposto, uma das questões que se pode levantar é se o modelo adoptado é generalizável a uma ou outra amostra em particular. Pode-se supor que as médias das amostras vão ser provavelmente, diferentes segundo o nível sociocultural, conforme a importância atribuído ao trabalho e ao seu papel na vida futura do jovem. Os resultados apontam para que escolhas e trajetórias escolares são efectivamente discutidas no seio familiar, todavia condicionada em termos materiais e instrumentais. A análise dos depoimentos é uma parcela, do trabalho, ainda não consolidado. Assim, a inserção de algumas inferências das entrevistas nos questionários junto dos alunos procurará dar uma resposta final.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (Coord.) (2009). O ensino profissional: Analisar o passado e Olhar o futuro. In Fernandes, J. (Org.), *Actas do seminário nacional: 20 anos de Ensino Profissional, Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro* (pp.13-49). Universidade Católica do Porto. Porto, Portugal.
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31:44.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (5.ed.), Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Borges, M. (2001). *Estilos de interacção familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Razões Práticas sobre a Teoria da Acção*, Oeiras: Celta Editora.
- Campos, B., e Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de consulta psicológica*, 7, 11:19.
- Coimbra, J., Parada, F. & Imaginário, L. , (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Lisboa.
- Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as famílias em Portugal: Realidade e pers-pectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI).Porto, ASA (3.ª ed.).
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2ed.). California: Sage Publications, USA.
- Fonseca, A. (1995). Que Formação para o Século XXI?. *Formar*, 15, 44:49. Lisboa: IIEFP.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (1995). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10-11, 43:52.
- Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Gonçalves, C. (2006). A Família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1:17.

- Grotevant, H., e Cooper, C. (1988). The role family experience in career exploration: A life span perspective. In P. Baltes, D. Featherman & Lerner (Eds.). *Life Span development and behavior*. New Jersey: LEA, pub., 231:253.
- Guerra, I. (2008). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, sentidos e formas de uso. Cascais: Parede – Príncipe.
- Guichard, J. (2005). Life-long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111:124.
- Guichard, S. e Larre, B. (2006). *Enhancing Portugal's human capital*. OECD Economics Department Working Papers. N.º 505, 28-Jul-2006 (OECD, Paris).
- Imaginário, L. (1985). Ajuda sistemática à Orientação Vocacional no 9º ano de escolaridade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 117:130.
- Poirier J., Clapier-Valadon S., Raybaut P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF. Livros Horizonte.
- Ludke, M. e André, (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mateus, S. (2002). “Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, **39**, 117:149.
- McClendon, M. (1976). The occupational status attainment processes of males and females. *American Sociological Review*, **41**, 52:64.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- Parada, F., Castro, G., & Coimbra, J. (1998). Portuguese adolescents work associated meanings: An exploratory study. *Paper presented at the 6th Biennial Conference of the EARA*, Budapest, June 3-7.
- Pereira, J. S. (1981). Formação Profissional Escolar e Extra-Escolar. *Seminário sobre Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, H., e Soares, M. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, **26**, 135:149.
- Pinto, H., e Soares, M. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, **36**, 111:137.
- Pourtois, J. e Desmet, H. 1988, *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelas: Pierra Mardaga.
- Schulenberg, J., Vondracek, F., & Crouter, A. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of marriage and the family*, **46**, 129:143.
- Silva, J. (1995). Avaliação do constructo compromisso com as escolhas da carreira. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos*. Porto: APPORT, 235:248.
- Silva, J. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Silva, J. (2004). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (347:386). Coimbra: Quarteto.

- Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias – Colaboração possível*. Lisboa:
- Smith, E. J. (1983). Issues in racial minorities' career behavior. Issues in the Vocational psychology of women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology*, vol. I. Hillsdale, NJ: LEA.
- Soares, M. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades da formação dos pais*. Dissertação de Mestrado. FPCE, Lisboa, Portugal.
- Super, D.(1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row Publishers.
- Super, D., & Savickas, M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. 3rd Ed. (121:178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J. (1963). *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board, Columbia University.
- Turner, R. (1962). Some family determinants of ambitions. *Sociology and Social Review*, **4**, 397:411.
- Whiston, S., e Keller, B. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist*, **32**(4), 493:568.
- Young, R. (1983). Career development of adolescents: An ecological perspective. *Journal of youth and adolescence*, **12**, 5, 40:417.
- Young, R. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, **43**, 195:203.

Documentos Electrónicos:

- Carvalho, M, (2008). Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. (*repositorium da UM*) Retirado em 12-02- 2011: <http://hdl.handle.net/1822/9766>
- Commission of the European Communities (2009); *progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Commission staff working document COM(2009) 640, Brussels. Retirado em 16 de Janeiro, de 2011; http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AF1FD821-0DF0-4AE8-8F60-FA77A05BB726/3845/sec1598_en.pdf
- Michelat Guy. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. In: *Revue française de sociologie*. 1975, 16-2., 229:247. Retirado em 08-02-2011, URL: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1975_num_16_2_6864
- Newsletter Novas Oportunidades (2011, Fevereiro), IP novas oportunidades ANQ, n.º 23. Retirado em 5 Fevereiro 2011, de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- OECD (2001) *Schooling for Tomorrow: OECD Scenarios*. Paris: OECD. Retirado em 21 de Outubro de 2011: <http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf>
- Roldão, C.; Nóvoas, D., Fernandes, S. Duarte, T. (2009). Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário. *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, Associação Portuguesa de Sociologia*. In (Org.), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lisboa, 23 e 24 Jan. Acedido em 1-03-2003, em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>

A key to thematic approach in primary schools

Rudi Boelen

ABSTRACT:

The article is about the thematic approach in world-orientation lessons in the primary school (children from 10 - 12y).

The stages in the thematic approach are

- introduction
- exploration
- analysis
- expression
- evaluation

KEYWORDS: thematic approach, project, world orientation.

A LEARNING EXPERIENCE WITH GEOGEBRA IN THE 8TH GRADE: THE STUDY OF THE MEDIATRIX

Isabel Alves

Agrupamento de Escolas Nadir Afonso, Chaves, Portugal

Student of the 2nd Cycle of Studies of Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

isabelvilareal@yahoo.com.br

Cecília Costa

Mathematics Department of the School of Sciences and Technology of University of Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal and collaborator of CM-UTAD

CDIMA – Center for Research and Development in Mathematics and Applications of University of Aveiro, Aveiro, Portugal

mcosta@utad.pt

Pedro Tadeu

Superior School of Education, Communication and Sport of Polytechnic Institute of Guarda, Guarda, Portugal

UDI - Unidade de Desenvolvimento do Interior

ptadeu@ipg.pt

Summary

We present a study¹ developed in an 8th grade. The main objective was to study the way in which the use of a dynamic geometry environment enhances the students' learning in a Geometry topic: the mediatrix of a line segment. Three tasks of researching nature were implemented, in classroom situation, although in the text only one is presented and commented. The research followed a qualitative and interpretative methodology, namely study case. The results show that the students presented greater ability in describing procedures than making justifications; they had difficulty in answering open questions as, "What do you see?" or "what do you verify?"; the doubts that came out related to *Geogebra* were rapidly overcome. Each student played an active role in the research, in so far as they analysed, guessed, and pondered the results obtained and the procedures involved.

Introduction

Nowadays in Portugal, and in Mathematics context, the use of the computer may bring great benefits to the teaching of Geometry. For that matter, it needed to know how to choose the appropriate software programmes that can call our students' attention as it is referred in (Isotani, 2006). This way, the dynamic geometry environments may add something positive to our classrooms, and above all they are inseparable from the new orientations for geometry teaching (ME, 2007). In particular, the software *Geogebra* gains special emphasis for being of free access and for being suggested in several schoolbooks as support for the proposed tasks. According to the Principle of Technology, defined in (NCTM, 2010, p. 26), "Technology is essential to the teaching and learning of mathematics; it influences the mathematics that is taught and improves the students' learning."

Still according to NCTM, the use of technology in the classroom, in an appropriate way, stimulates comprehension and intuition; it allows the students to concentrate in the decisions they have to make, in the reasoning to make and the resolution of problems.

Computing programmes of dynamic Geometry allow experimentation with families of geometric objects and the analysis of more examples, facilitating the formulation and exploration of conjectures. Apart from this, the immediate feedback that this sort of programme permits, by means of dragging a point and the change of the shape observed on the screen, promotes the students' learning and the dialogue between

¹ This work was supported by *FEDER* funds through *COMPETE*—Operational Programme Factors of Competitiveness ("Programa Operacional Factores de Competitividade") and by Portuguese funds through the *Center for Research and Development in Mathematics and Applications* (University of Aveiro) and the Portuguese Foundation for Science and Technology ("FCT—Fundação para a Ciência e a Tecnologia"), within project PEst-C/MAT/UI4106/2011 with *COMPETE* number FCOMP-01-0124-FEDER-022690.

students and teachers about the constructions visualised on the screen and the effects of the several dynamic transformations. In this way, the students can learn more and in a thoroughly way. Through this research project, we intended to study the way in which the use of a dynamic geometry environment enhanced the students' learning in the topic of Geometry.

Participants and Methodology

The study occurred in an 8th grade class, in a school from the north of Portugal. The teacher (first author of this article) who developed this study had been their Mathematics teacher on the 7th grade and on the 8th too. The class had 9 students, all male, with ages from 13 to 16. The methodology of work adopted was pair work. The constitution of the groups was, on the one hand, a shared decision between the students and the teacher, and on the other, took into account that it would be more advantageous to join on the same group students with different performances in Mathematics. Three pairs were constituted and a group of three elements. Each pair constituted as a study case.

In this article we focus uniquely on one study case – group A (GA). The GA is constituted by Pedro and Paulo, with fifteen and sixteen respectively. Pedro had failed on the 5th year, he was an interested and hard-working student but very insecure towards his abilities and knowledge. He got level three in Mathematics and wanted to be a soldier in the future. Paulo had failed twice, on the 3th and 5th years. He had difficulty in the comprehension of the contents combined with the little work develop in class and extra-class which compromised his learning and performance in Mathematics. He wanted to be a footballer or a blacksmith.

The research followed a qualitative and interpretative methodology, namely study cases (Bogdan e Biklen, 1994). The information was collected through audio recording, the teacher/researcher's register book, the constructions made and the written productions of the students in the tasks. The researcher is a source of data collection and plays the role of participant observer. The observations were focused on six students of the class (although we only present here the case of one pair), in the natural context of a classroom. Being this study of qualitative nature, it involved the gathering of descriptive data, giving more value to the process than to the product, having into account the preoccupation of portraying the participants' perspective.

Pedagogic proposal

Respecting the curriculum and the already year plan done by the school group of Mathematics teachers, the teacher decided to develop in the classroom the tasks within the subtopic *Geometric Places* and turning to the environment of geometry *Geogebra*.

It is important to report that all the tasks implemented in the classroom were framed in the New Mathematics Curriculum (Topic, *Geometry and Measure*, Topic, *Circumference* and subtopic, *Geometric Places*, (ME, 2007).

The first task to be implemented was the one named *Mediatrice and Circumcentre* and it is the one we will approach. With the implementation of this task (see table 1) it was intended to lead the students to discover, by inductive way, the propriety of equidistance of the point of the mediatrice of a line segment to its extreme. For this it was proposed the observation of the variation of the measure of the segments' length that united one point of the mediatrice with its extreme when that point moved on the mediatrice. We also wanted that they applied that propriety to justify the construction of the circumference circumscribed to a triangle.

Table 1 - Mediatrice and Circumcentre task

Mediatrice and Circumcentre task		
<i>I am unique!</i>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observe the picture above. What is the mediatrice of a line segment? 2. The points of the mediatrice have an important propriety. To guess which it is, answer the following questions. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Create a segment [AB] and build its mediatrice. Build a point on the mediatrice and name it P. Create and measure the segments [PA] and [PB]. What do you observe? 		

- 2.2. Move point P (verify if it keeps on the mediatrix). What do you observe?
 2.3. What is the propriety of the mediatrix's points referred in 2?
 3. A The propriety of the mediatrix studied previously has many applications.
 3.1. Draw a triangle and classify it as to its angles.
 3.2. Build a circumference whose centre is the point of intersection of the mediatrices of the triangles' sides (the point of intersection of the mediatrices is called circumcentre) and goes through one of the vertices of the triangle.
 3.3. Move the vertex of the triangle again. What do you observe this time? Justify what you observe.
 3.4. What is the propriety of the circumcentre of a triangle towards its vertices?

The operation of the task in the classroom followed three steps that Ponte et al (1999) characterizes the following way:

"In the beginning of the activity, the teacher tries to involve the students in the work, proposing the accomplishment of a task. During the activity, he verifies if they are working in a productive way, asking questions, representing the given information, analysing and testing the conjectures and trying to justify them. In the final stage, the teacher tries to acknowledge the students' conclusions, how they justify them and if they draw interesting implications."

The teacher decided to divide the third step defined by these authors into two, one of collective discussion and another of final synthesis, in order to define well the learning that she expected the achieved. Thus, the task developed according to the following steps:

Formulation of the task: This step took about 5 minutes and was dedicated to the presentation of the material and the task to develop. The time to accomplish the task was given to the students. Once the students had already done this type of research task and with the help of *Geogebra* (in the 7th and 8th grades in the topics of Similarity of triangles and Pythagoras theorem), the teacher chose not to refer orally to the content of the proposed task, giving mostly instructions about the way they should work and the expected products.

Each group was given a computer and two examples of the task they had to accomplish. At the end of the class, the researcher collect a copy that afterwards she photocopied for subsequent analysis, handing it over to the group of work.

Development of the work: In this stage the students accomplished the given task, with the teacher's supervision. She played the role of coordinator and promoted the autonomous work of the students/groups, supporting them in the task accomplishment, orienting them, without giving the answers, but only providing some clues and asking questions so that they could achieve the desired objectives.

Collective discussion: In this stage, each group presented their discoveries/conclusions to the class, using for that the programme *Geogebra* and the video projector to make visible to all the steps followed in the constructions. A discussion of the results and the procedures involved was promoted: the students who were presenting the work were asked questions by their colleagues and teacher about the results obtained, the constructions and the reasoning made. The teacher had the role of mediator in the moment of the debate, guaranteeing an effective participation of all students and encouraging moments of sharing, reflection and argumentation.

Final Synthesis: this stage took 10 minutes. After sharing the experiences and the debate, the final conclusions were registered systematizing the geometric proprieties, concepts and procedures involved in the tasks accomplishment, looking for generalizations for the relations found. The educational material used and the duration of the task are registered in Table 2.

Table 2 – Organization of the task in the classroom

Classes	Task	Material
2 Classes of 90 min 03/03/2011 10/03/2011	Mediatrix and Circumcentre	Paperwork with the task Paper Pencil AGD- <i>Geogebra</i> Video Projector Interactive Board

Presentation and Analysis of the Results

After reading the students' answers to the task, the teacher/researcher's register book and the transcriptions of the audio recordings, a summary was made, for each question, which we present next.

Development of the work

Question 1: On the first approach to the question, all the students mentioned they didn't know what a mediatrix was. Nevertheless they recognized having heard about this and other geometric places in classes of Arts in previous years. In the face of the students' trouble, the teacher questioned them: "*and the pictures above, do you think that in any of them the mediatrix is represented?*"

They obtained the following answers:

GA: "*The mediatrix is a point that divides the line segment into two equal parts.*"

The group didn't identify the perpendicularity between the mediatrix and the segment.

Question 2.1: In the initial phase of the resolution there was some indecision consequence of the lack of knowledge of certain functions of the programme *Geogebra* never used till then. Basically, they didn't know the icon *mediatrix*, what made difficult the required construction. After overcoming the difficulties, the students observed:

GA: "*we observed that the triangle is divided into two equal parts.*"

Question 2.2: Initially, the students only registered that the point P was always on the mediatrix. The next answer was given after the teacher questioning the students about other conclusions they could draw from the observation of point's P movement.

GA: "*We observe that we can move point P that it always remains under the mediatrix and the triangle remains divided into two equal parts. If we overlay the triangle it unites point by point.*"

The questions 2.1 e 2.2 were interpreted as not questioning the distances between the mediatrix point and the extreme of the segment, but as proprieties of the triangle they observe. The teacher tried to direct the students' reasoning to proprieties of the points of the mediatrix. This reasoning was followed by the students; however, in the register of their conclusions they kept the initial observations. The first GA's observation was about the triangle being divided in two equal parts and all the other answers were given bearing in mind this first observation, despite the dialogue with the teacher about the other proprieties of the mediatrix.

Question 2.3: The students had difficulty in understanding the difference between questions 2.2 and 2.3. So, the answers given by the group to both questions were very similar.

GA: "*Point P can be moved to where we want that it always remains in the mediatrix and point P is always at the same distance from point A and point B.*"

Question 3: On a first approach, GA used the triangle from question 2, motivated by the gain in time. At this point, the teacher alerts the students to the need to answer question 3 through a new triangle.

Question 3.1: In the initial constructions, the students build a triangle at random and classified it from what they could see. Only after the teacher's intervention, they used the icon for measuring de angles of the *Geogebra*. The students from GA mixed the classification of the triangles to what concerns its angles and sides.

GA: "*The triangle is isosceles.*"

Question 3.2: After some mistakes and hesitations, they ended up by accomplishing the required construction. They didn't understand the question: they could understand that they had to build the mediatrix of the 3 sides of the triangle. The intersection point of the mediatrix was marked with the icon *new point* instead of using the icon of *Geogebra* for intersection. The students realized something was wrong as when they dragged the vertices the point of intersection moved, but not the point they had marked.

Apart from the difficulties in the construction, the students also showed many problems in writing the accomplished procedure.

GA: "*We did the mediatrices and then in point E the circumference.*"

Question 3.3: The answers to this question were *“the circumference when passing one point also passes the other two and the circumcentre changes position.”*

The teacher asked about the existence of a relation between the position of the circumcentre and the type of triangle. GA was unable to define the different relations.

GA: *“the circumference passes on the three vertices. Point E can have any position towards the triangle.”*

Question 3.4: In this question the pupils had doubts about what was asked. Their initial answers were identical to the ones given on the previous question. After the teacher's suggestion to search the distance of the vertices' circumcentre, a conclusion was registered:

GA: *“Point E is always at the same distance.”*

Through the task, the same question was asked over and over: What can you observe?. This had to be focused by the teacher, as the pupils were giving very direct and obvious answers as: *“point P is always in the same mediatrix or the circumcentre changes position”*. The teacher's question about “and what do you observe related to?”, for the students to enlarge their research.

Collective Discussion

In the phase of the results' discussion, each group presented the conclusions they had taken in each question. In the pieces of dialogues we present, the students' participation from the other groups is included for a better understanding.

In the presentation to question 1 the teacher realized that the initial ideas of the students about the mediatrix had not changed, despite having drawn the mediatrix during the task's resolution, through the icon mediatrix from *Geogebra*. The report below points that out:

Teacher: What did GA tell about the mediatrix?

Lúcio: “The mediatrix is the division of a line segment into two equal parts. The mediatrix is represented in the picture” (the pupil read the answer he had in the paperwork).

Teacher: So for you the last picture was the mediatrix. Do you still think it is the mediatrix, now?

Lúcio: Yes, I think so.

Carlos: No, it's on the first.

Teacher: Is it on the first picture that the mediatrices are drawn?

Lúcio: No, it's on the last. She is unique.

At this point of the discussion, some mistakes were corrected about the concept of mediatrix: the idea that a mediatrix is a point, in this case the medium point, and the existence of several mediatrices.

We point out that during the development of the task, in the dialogues between the teacher and the students, the proprieties of the mediatrix were mentioned direct or indirectly, but that was not enough for the students to alter their initial definitions of mediatrix. It is reported a dialogue in class with GA students during the resolution of question 2.2:

Teacher: So the mediatrix divides the triangle APB into two equal triangles?

GA: Yes.

Teacher: And how do you classify those triangles regarding their angles?

GA: they are rectangles.

Teacher: And what can you say about the relative position of the mediatrix relatively to the segment?

GA: (No one answers).

Teacher: If the triangles are rectangles they have a right angle, right?

GA: Yes.

Teacher: And where is it?

GA: Here. (Pedro points in the monitor the right angle)

Teacher: So what is the angle that the mediatrix makes with the segment?

GA: It's also right.

The answers to question 2 were presented by each group that also described the constructions and the procedures. It was from these answers that in a dialogue between teacher and pupils that the mediatrix proprieties were synthetized.

In question 3.4 the dialogue was more intense as the students had showed in the development step more doubts and hesitations. Here the transcription of part of this dialogue.

Teacher: What can I say about the distance of the circumcentre to the vertices?

Carlos: *It's always the same measure.*

Teacher: *It's always the same measure, Paulo? Why?*

Paulo: *(No answer)*

Teacher: *Carlos drags the vertices of the triangle. The length of [DA], [DB] e [DC] are equal?*

Pedro: *Yes, we measured and it was equal.*

Teacher: *And why is that?*

Rui: *Because they are radius of the circumference.*

Only GA was able to explain the reason why the distances between the circumcentre and the vertices of the triangle are equal.

To finish the task, a final synthesis was made of the concepts and procedures approached with the accomplishment of this task.

Conclusions

After the presentation and analysis of the data we present some conclusions.

We realized that the students showed difficulties in expressing themselves orally, most of the times they turned to the monitor for pointing out. Their language was not scientific and precise and often confusing concepts.

We have also verified the existence of great difficulties in written production. As the classes progressed, there was a greater predisposition of the students to make more detailed notes of the constructions.

These difficulties, both in writing and speaking, come back to what it is intended to improve with emphasis on the new Mathematics curriculum in the transversal ability, Mathematics Communication. This, transversal to the whole Mathematics, should allow the student to *be capable of expressing his ideas, but also to interpret and understand the ideas that are presented to him and to participate in a constructive way in discussions about ideas, procedures And mathematical results* (ME, 2007). This short research it one of the possibilities available to the teachers, to try to overcome the difficulties in mathematics communication existent in the classroom.

In what concerns the presentation of justifications, the students would do them (as it happened in some questions) or they would do it in an imprecise unfinished way. The students showed greater facility in describing the procedures than in justifying them. They has difficulty in initiating the approach of the questions, and the teacher had to turn to diagrams, sketches, explanations in order to make them understand what was asked. They also present problems in answering the open questions as: "What can you observe?" or "What do you verify?".

In the course of accomplishing a research activity it is important that students relate the work they are doing with already acknowledged ideas and also be able to develop their comprehension of what Mathematics is. The final discussion is in general a good moment to promote a general vision of the several aspects of the situation and the diverse strategies which can be used to explore it.

Each student played an active role in the research, in so far as he analysed, speculated and reflected about the results achieved and the procedures involved. The work, develop in group, allowed the students to exchange impressions. The doubts that came out with the programme *Geogebra* were rapidly overcome.

References

Bogdan, R.& Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Isotani, S. e Brandão, L.O. (2006). *Como usar Geometria Dinâmica? O papel do professor e do aluno frente às novas tecnologias*. Anais do XXVI Congresso da SBC, Campo Grande, Brasil.

ME (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. (Texto original publicado em inglês, em 2000). Lisboa: APM.

Ponte, J.P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, JM (1999). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante*. 7 (2).

A look at the knowledge of healthy eating in the student population of School Health Guarda

Ferreira, M.E., Tracana, R.B., Leitão, J., Oliveira, F., Velho, F. & Reis, C.F.

Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Abstract

Recent research has shown that the lifestyle of individuals is a condition of their quality of life. Knowing that the functional reserve of the organism is complete at approximately 30 years old, admit that the conclusions we reach in this study will give us important information about the impact of feeding practices on health. Our study thus seeks to identify and characterize the constraints and obstacles in relation to the feeding behavior of young students of Polytechnic Institute of Guarda (IPG). The questionnaire is posted on our research project, whose aim is to characterize the lifestyle of students in IPG. The results highlight the need for interventions at the level of knowledge about healthy eating.

Keywords: Attitude, Knowledge, Eating behavior

1. Introduction

Food, nowadays, is considered very important, because has direct influence in the growing and development of the individual. Between the scientific communities is increasingly considered that the health of individuals is too constrained by their food behavior. As Viana and Almeida (1998) say there is resistance to change the habits acquired and are associated with a growing number of diseases. The eating habits are part of the conduct of health behavior. Food habits for Mead and Guthe (1945 *apud*, Borges, s/data) is [...] *the study of the means by which individuals or group of individuals, responding to social and cultural pressures, select, consume and use portions of all food available*. To promote healthier eating habits, we believe it is important that people have knowledge about food and nutrition. However, studies have found no significant differences between nutritional knowledge of obese children and normal adolescents (Triches, 2005). However, several studies using nutrition education as an intervention strategy, reported an improvement in nutritional knowledge, attitudes and eating behavior also influencing the eating habits of the family. However, knowledge is not enough to change eating habits leading to changes in IMC (Triches, 2005). If sound nutrition education programmes are included in the curriculum, children have opportunities to expand their nutrition knowledge and learn to select healthy food choices at schools, homes and in restaurants. In addition, education programmes may enable children to grasp the significance of health related problems (Winter *et al.*, 1999). The recent investigation is about the eat behavior in a perspective of primary prevention (Kretchmer, 1994). The characterization of the life style of ESS students in particularly their eating behaviors is the aim of the present work, and is a part of a large study.

2. Methodology

In this work we used a questionnaire applied to the students of Polytechnic Institute of Guarda, in particularity to the students of School of Health Science. To improve our data collection instrument was also made in 2010, a pre-test to 79 students who completed their academic process, and has former students, in order to improve as much as possible our working tool, trying to improve this test the technical point of view the survey questionnaire, reviewing the wording and the order in which questions had been put. It was still possible, test the electronic platform that came to be used, trying to understand how one could use such electronic tool and its potential for development and collection of questionnaire surveys. After selection of our instrument for collecting information, the questionnaire, we tried to organize a set of questions, from issues relating to the objective characterization of the respondents as the biographical data of respondents (age, gender, course he attends, parent academic and professional activity carried out by them), as well as about other types of information that is now on the habits of students (sports, food preferences). In this study we analyze the Knowledge of healthy food, using a Lickert scale. Regarding the 'physical' distribution of the questionnaires we take in account the type of target population that we intended to achieve, we chose to conduct this survey questionnaire electronically. The distribution of a questionnaire survey was conducted at different times, the various groups that constitute the school in order to control the volume of responses that were to be achieved by the class and course. It was thus possible to collect 211, about half of the students attending the School of Health. As to the means used to make the distribution of questionnaires, was used an electronic medium available on the Internet on Google, often known as a search engine, but also offers its users an application identified as Google Docs, which also provides an electronic tool referred to as 'Forms' from which it was made to the database, and its elaboration of the questionnaire survey (e), which was sent to students and that he welcomed the various data collected. After collecting the information of the statistical data were organized and worked through the Statistical Package for the Social Sciences 19.

3. Results/Discussion

This study covered the entire population of students from the School of Health Sciences (ESS) of the Polytechnic Institute of Guarda.

3.1 Sample characterization

We have collected 211 surveys from a total of 464 students from ESS, distributed by the courses: nursing and pharmacy as you can observe in the Figure 1.

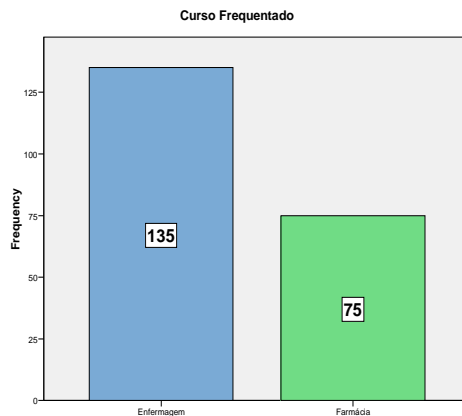


Figure 1: Distribution of the respondents by course.

Our sample consists of 173 women and 35 men students. We can observe that there are more women than men in this school, which is a normal situation in our society, nowadays.

Table 1: Characterization of the respondents attending to the gender

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1,4	1,4	1,4
Female	173	82,0	82,0	83,4
Man	35	16,6	16,6	100,0
Total	211	100,0	100,0	

3.2 Knowledge about healthy food

Our work is based in a part of a questionnaire (annex 1) which aim is to know the knowledge that the students from ESS have about healthy food. We used a Lickert scale in the questionnaire. In relation to the statement “A *balanced diet helps for people to be healthy*” we must highlight that the most students are in agreement with this as you can observe in Figure 2.

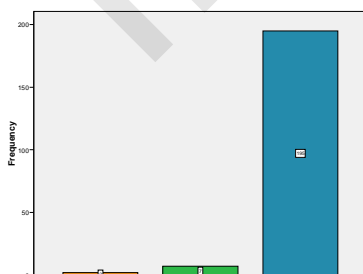


Figure 2: A balanced diet helps for people

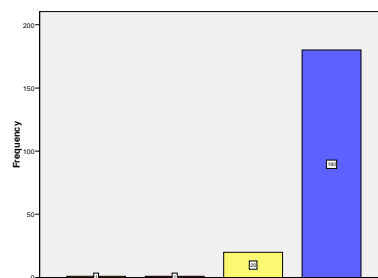


Figure 3: Healthy diet provides better physical performance

When we analyze the way that students relate the healthy diet with physical performance we observe that the most of them totally agree with this statement (Figure 3). It demonstrates that students give importance to the physical performance. According with OMS there is evidence that the practice of regular physical activity protects against weight gain resulting from a sedentary lifestyle.

The students also agree with the statement: *“Healthy diet helps prevent diseases”* as you can observe in figure 4. In the case of the statement: *“The intellectual power depends on the type of food”* we can observe in Figure 5 that the most students agree or totally agree with this but more or less 15% don’t agree with this relation.

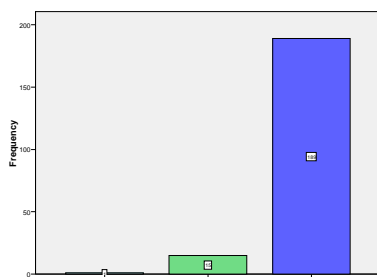


Figure 4: Healthy diet helps prevent diseases

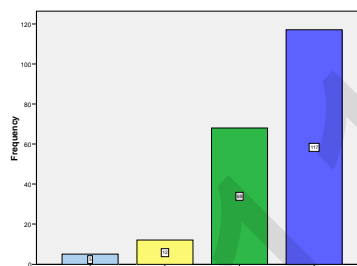


Figure 5: The intellectual power depends on the type of food.

It is interesting to observe the Figure 6 which shows the variety of responses in respect to *“It’s hard to make healthy eating”*. The majority of the ESS students agree with this statement but we have some of them that totally disagree and disagree. This happens perhaps because they leave their homes and begin to cook for the first time, so it is easier to buy “junk food” than cook health food. Davy et al (2006, cit Martins, 2009) demonstrates in their study that eating habits tend to worsen during the stay in university teaching: skipping meals, lack of variety of foods, eating certain foods between meals high in fat, sugar.

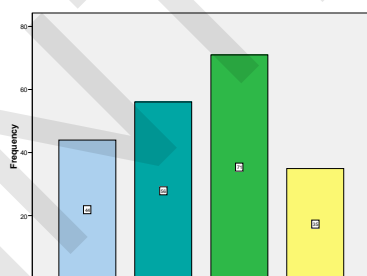


Figure 6: It’s Hard to make healthy eating

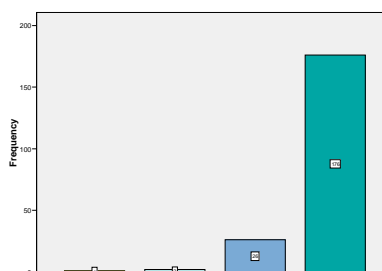


Figure 7: To live with health is important to eat foods of different types and in an adequate manner

Our sample demonstrates that, as you can observe in Figure 7, that they are in agreement with the statement *“To live with health is important to eat foods of different types and in an adequate manner”*. It is interesting to observe that they agree with this but in the other hand they have difficulties to cook health food, as we observe in the Figure 6.

When we say that the energy comes from the food in the form of calories, the students seem to know that is a true statement.

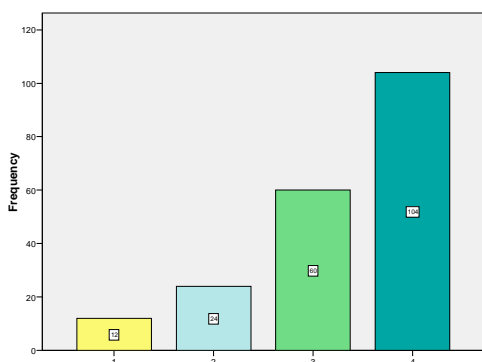


Figure 8: The energy provided by food is measured, usually in calories

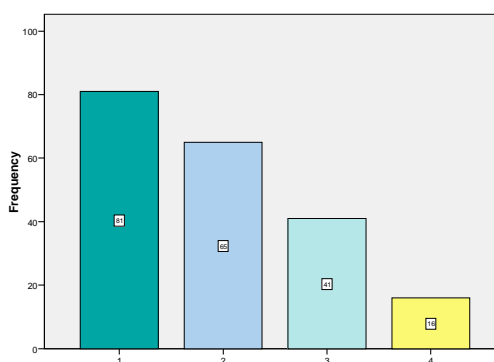


Figure 9: Most of the calories you consume daily are foods of plant origin

On the contrary, they totally disagree or disagree, the most of them, in respect of the origin of calories that we consume more, as we can see in the Figure 9. They think that we consume more foods of animal origin. This thinking is in accordance with Chen *et al.* (2007, cit in Martins 2009), which demonstrate that between 1960 and 2003 in Portugal increased availability of animal fat was higher than on the vegetable fat.

The ESS students agree and agree totally with the fact of “*Fats from different food are essential for the proper functioning of the body*”.

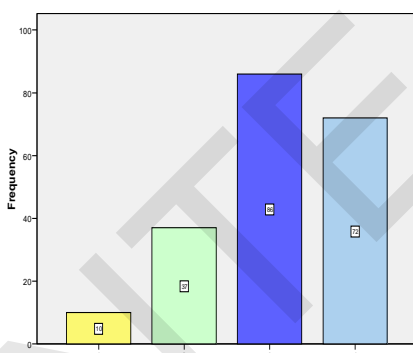


Figure 10: Fats from different food are essential for the proper functioning of the body

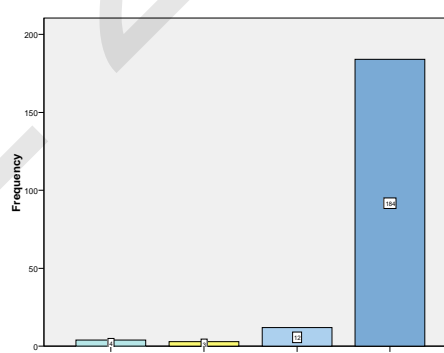


Figure 11: The excessive intake of fat is harmful to health

Attending to the results observed in Figure 11, we may say that they know that the excessive consume of fats is not very good for the health.

When we analyze how they manage with the information of each food, we observe (Figure 12) that few are those who read the labels. It is interesting to observe this when nowadays the media are constantly telling us the importance to see the labels of the different foods. In Portugal, there are supermarkets that have nutritionists' one day of the week to speak with the consumers about calories.

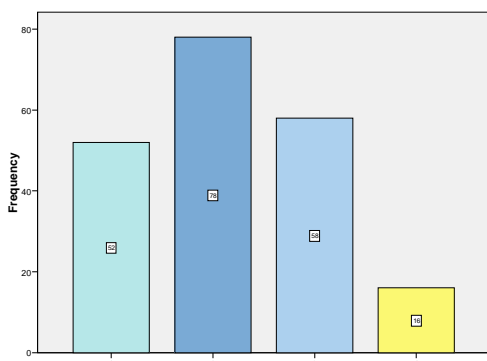


Figure 12: Always read the labels on food packages

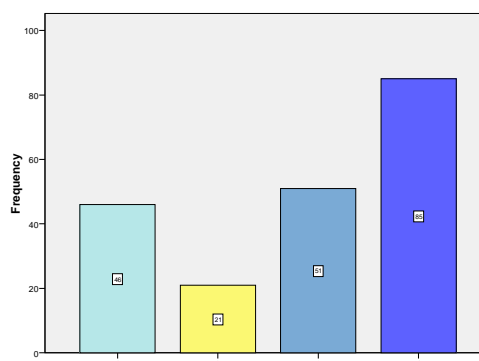


Figure 13: Physical activity and healthy eating are inseparable

When we ask students about the relation between physical activity and healthy eating we can observe (Figure 13) that there is no uniformity in their responses, although the sample demonstrates the tendency to agree.

Conclusion

The Polytechnic and the University are the means par excellence to interconnect the knowledge and the students. They can promote to increase the students knowledge, and consequently the change of food habits and heir the attitudes. The efforts and Public Health strategies outlined serve to raise awareness of young university and will lead to an improvement in health and quality of life. Feeding behavior is related with the act of eating the meal and the selection and division of food to be eaten (Viana, 2002). According to the perspective advocated in the model of Prochsakal and Diclemente (1982) the selection and decision on the choice of food is first conditioned by the knowledge that individuals have about healthy eating. But the motivations and expectations are the ones that will lead the individual to choose this behavior health, healthy food. Young people must be informed to make decisions, adopt healthy lifestyles, because eating patterns established during the university life seem to be maintained for life, as several studies demonstrates (Martins, 2009, Ej *et. al.*, 2009). In relation to this study we can say that some gaps, at the level of scientific knowledge, where observed. So we have to arrange manner to improve their knowledge, in our classes.

Bibliography

1. Borges, C.M. & Filho, D.O.L. (s/data). Hábitos alimentares dos estudantes universitários: um estudo qualitativo. VII SEMEAD, Marketing.
2. Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases: report of a joint WHO/FAO expert consultation, Geneve, 28 January – 1 February 2002. 2nd ed. Geneve: World Health Organization; 2003
3. Kretchmer, N. (1994). Nutrition is the keystone of prevention. *American Journal of Clinical Nutrition*, 60, 1.
4. Levin, J. (1987). Estatística Aplicada a Ciências Humanas. São Paulo - Brasil: Harbra.

5. Marconi, M. d. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
6. Martins, M.J.R.L. (2009). Hábitos alimentares de jovens universitários. Trabalho de Investigação. Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Porto.
7. Quivy, & Raymond. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
8. Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
9. Triches, R.M. & Giugliani, E.R.J. (2005). Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. *Revista Saúde Pública*, 39(4): 541-7.
10. Viana, V., Almeida, J.P. (1998). Psicologia pediátrica. Do comportamento à saúde infantil. *Análise Psicológica*, 1, 29-40.
11. Viana, V. (2002). Psicologia, saúde e nutrição: contributo para o estudo do comportamento alimentar. *Análise Psicológica*, 20(4), 611-624.
12. Winter, M.M., L. Stanton and C. Bousley, 1999. The Effectiveness of a Food Preparation and Nutrition Education Programme for Children. *Topics in Clin. Nutr.*, 14: 48-59.

Instituto Politécnico da Guarda

Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

Inquérito por questionário



Este inquérito por questionário insere-se num projecto de investigação apoiado pela *UDI* tendo por tema os «Hábitos Alimentares dos Alunos do IPG». Pretende-se com este questionário proceder a esse levantamento. Todas as informações aqui recolhidas são anónimas e apenas serão utilizadas para os fins do estudo. Certos da vossa colaboração desde já agradecemos a sua disponibilidade.

QUESTIONÁRIO

Instruções de resposta: responda assinalando com um X o seu caso ou escrevendo os dados em questão.

Dados Biográficos:**1. Que escola do IPG frequenta?**

Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

Escola Superior de Tecnologia

Escola Superior de Turismo e Hotelaria

Escola Superior de Saúde

2. Assinale que curso frequenta:

Licenciatura	
Comunicação Multimédia	
Animação Sociocultural	
Educação Básica	
Comunicação e Relações Públicas	
Comunicação e Relações Económicas	
Desporto	

Engenharia Civil	
Engenharia do Ambiente	
Contabilidade	
Contabilidade (Nocturno)	
Engenharia Informática	
Engenharia Topográfica	
Gestão	
Marketing	
Secretariado e Assessoria de Direcção	
Design de Equipamento	
Gestão de Recursos Humanos	
ENFERMAGEM	
FARMÁCIA	
Informática para o Turismo	
Turismo e Lazer	
Gestão Hoteleira	
Restauração e Catering	

3. Assinale de que região do país é oriundo?

Distritos	
Aveiro	
Beja	
Braga	
Bragança	
Castelo Branco	
Coimbra	
Évora	
Faro	
Guarda	
Leiria	
Lisboa	
Portalegre	
Porto	
Santarém	
Setúbal	
Viana do Castelo	
Vila Real	
Viseu	
Angra do Heroísmo	
Funchal	
Horta	
Lamego	
Ponta Delgada	

4. **Género (sexo):**

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

 5. **Data de Nascimento:** ____/____/____

6. Assinale o nível de escolaridade do seus pais:

	Pai	Mãe
1º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Indique a actividade Profissional dos seus Pais:

	Pai	Mãe		Pai	Mãe
Agricultor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Funcionário(a) Administrativo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comerciante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Funcionário (a) do Comércio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirigente/Gestor de Empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Operário(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadro Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quadro Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico(a) Especializado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dona de Casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissional Liberal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Reformado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--

Desempregado(a)

--	--

Conhecimentos sobre alimentação saudável

Uma alimentação equilibrada contribui para que as pessoas sejam saudáveis	1	2	3	4
A alimentação saudável ajuda a prevenir doenças	1	2	3	4
A alimentação saudável proporciona um melhor rendimento físico	1	2	3	4
Uma alimentação saudável reduz as possibilidades de ter excesso de peso	1	2	3	4
O rendimento intelectual depende do tipo de alimentação	1	2	3	4
É difícil fazer uma alimentação saudável	1	2	3	4
Uma alimentação saudável é mais apetecível	1	2	3	4
Preocupo-me com a minha alimentação	1	2	3	4
Para se viver com saúde é necessário ingerir alimentos de diferentes tipos em quantidade adequada	1	2	3	4
Os nutrientes fornecidos pelos alimentos são essenciais para uma boa saúde do organismo	1	2	3	4
Uma das principais funções dos alimentos é a de fornecer energia ao organismo	1	2	3	4
A energia fornecida pelos alimentos mede-se, habitualmente, em calorias	1	2	3	4
A roda dos alimentos pretende transmitir que devemos variar o mais possível de alimentos dentro de cada grupo	1	2	3	4
Ter hábitos alimentares saudáveis não significa fazer uma alimentação restritiva ou monótona	1	2	3	4
Optar por hábitos alimentares mais saudáveis não significa abdicar de alimentos menos saudáveis de que tanto gosto	1	2	3	4
A maior parte das calorias que se consomem diariamente são de alimentos de origem vegetal	1	2	3	4
Sei quantas calorias têm os alimentos que consumo	1	2	3	4
A alimentação assegura a sobrevivência do ser humano	1	2	3	4
Prefiro beber refrigerantes que água	1	2	3	4
Evito beber água porque tem calorias	1	2	3	4
Os frutos, legumes e hortaliças são alimentos protectores do organismo	1	2	3	4
As gorduras provenientes de diferentes alimentos são essenciais ao bom funcionamento do organismo	1	2	3	4
O consumo em excesso de gorduras é prejudicial à saúde	1	2	3	4
Devo evitar consumir alimentos com elevado teor em sal	1	2	3	4
Leio sempre os rótulos das embalagens de alimentos	1	2	3	4
A actividade física e alimentação saudável são indissociáveis	1	2	3	4

A MULTIPLE CASE STUDY ABOUT THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE WHITEBOARDS IN PORTUGUESE SCHOOLS

Cristina Vicente¹, Nuno Melão²

¹Escola Secundária da Sé, Rua Almeida Garrett, 6300-661 Guarda, Portugal, cristinavicente2@gmail.com

²Universidade Católica Portuguesa, Estrada da Circunvalação, 3504-505 Viseu, Portugal, nmelao@crb.ucp.pt

ABSTRACT

The Interactive Whiteboard (IWB) has been progressively installed in classrooms, but its use is not always carried out in order to exploit its full potential. The purpose of this study was to identify the factors that favour and hamper the process of introduction and adoption of IWB in the classroom, as a support to teaching and learning activities. The research was conducted in five schools of the city of Guarda (Portugal) using questionnaires and interviews. The results suggest that the facilitated access to the IWB and the development of technical and pedagogical competencies by teachers are factors that favour the adoption of the IWB. It is concluded that, in addition to offering training to teachers, the sharing of practices and methodologies among teachers, in the context of each school, provide the necessary support for the evolution of its use in the classroom.

Keywords: Interactive Whiteboard (IWB), Educational Technology, Multiple Case Study, Portugal.

INTRODUCTION

The upgrading of schools' computer equipment is often seen as an enabler in the transformation of teaching methods. The Technological Plan for Education (PTE, 2007) is a program of technological modernization of Portuguese schools, with the aim of making the school an interactive and sharing space, without barriers. Following this plan, the schools are being equipped with more and better computers, video projectors and broadband Internet connections, while the Interactive Whiteboard (IWB) is also being gradually introduced.

However, despite their existence in schools, such equipment is not always used to enable the improvement of educational practices and methodologies. Regarding the IWB, its introduction in schools has not been accompanied by teacher training and its possibilities are not being exploited in terms of classroom practice. From a technical standpoint, the IWB is a peripheral input and output device that receives instructions via mouse or the board's surface, showing the projected information sent by the computer (RED.ES, 2006; Lewin et al. 2008). From a pedagogical standpoint, various studies compiled by the British Education Communications and Technologies Agency (BECTA) stress that the IWB contributes to increased efficiency and effectiveness of the teaching process since it provides students with more attractive lessons, more dynamic and varied resources, it allows increased interaction between teachers, students and resources, it optimizes teaching time, stressing also that the IWB may be applied in all ages and levels of education (BECTA, 2003).

Considering that the introduction of IWB in schools involves much more than just installing hardware and software, the development of this study came about to understand how IWB were introduced and how they are being used in schools, more specifically in the discipline of Mathematics of the Third Cycle of Basic Education (3CBE). The following research questions were defined:

1. How was the integration of IWB made in schools by teachers of the 3CBE?
2. What are the factors that favour and condition the use of the IWB in the classroom?

THE INTERACTIVE WHITEBOARD IN EDUCATION

Pedagogical innovation is the cornerstone in the implementation of teaching and learning methods that provide students with a targeted and diverse education. When connected to a computer, the IWB has the ability to display a projected image, allowing the user to control the computer by simply touching the board's surface or using the mouse (Beauchamp, 2004; BECTA, 2003).

The United Kingdom was the pioneering country in using this equipment on a large scale. Glover & Miller (2001) discuss early investigations on this theme. Other studies (BECTA, 2003; Smith et al., 2005; RED.ES, 2006; Higgins et al., 2007; INTERWRITE, 2007) followed that demonstrate how this device assists both teachers and students in teaching and learning processes, providing a vehicle for innovation

and an approach to the constant change that is today's information and knowledge society. The studies mentioned above can be used to synthesize a set of advantages and disadvantages associated with the use of IWB (see Table 1).

Table 1. Benefits and Drawbacks of IWB (Glover & Miller, 2001; BECTA, 2003; Smith et al., 2005; RED.ES, 2006; Higgins et al., 2007; INTERWRITE, 2007)

Benefits	Drawbacks
<ul style="list-style-type: none"> - Good visualization in the classroom; - Increased possibilities for demonstrations; - Facilitates the management of the classroom; - Facilitates the incorporation of multimedia resources (image, sound, video, internet); - Resources are attractive to teachers and students and capture students' attention more effectively (colour, movement); - Motivates students, leading to increased attention and achievement; - Diversity learning styles; - The interactive software allows teachers to shape abstract ideas and concepts so that students respond to activities and build their learning; - Sharing of resources among teachers in order to reduce the time of preparation of materials; - Ease of recording materials and their reuse in the same way or with some modifications; - Effective time gains when recorded lectures are available or when resources previously prepared are reused, avoiding having to write everything on the board; - Relative ease of manipulation of the IWB. 	<ul style="list-style-type: none"> - The cost of the IWB can be very high in relation to the benefits they can bring; - Difficulties in maintenance; - Difficulties of use when a teacher uses it in the classroom without practice; - Difficulties in putting the IWB in the right place in relation to height for use by both students and teachers; - The portable IWB present difficulties in terms of placement, calibration and maintenance; - The IWB is not always used interactively; - Initially the preparation of lessons is time consuming and takes some time for the experience over technology to bring benefits in the classroom; - Diversity of IWB in schools, making the reuse of materials difficult.

RESEARCH METHODOLOGY

The study presented in this paper used a qualitative multiple case study design (Yin, 2003; Bogdan & Biklen, 2006). According to Bogdan & Biklen (2006:70), "the goal of qualitative researchers is to better understand human behaviour and experience" and, thus, the aim of this research will be to understand the factors influencing teachers on the use of computer resources in their educational activities. The study of more than one school allows a better characterization of the practices and contributes to a better knowledge of each reality. The data for the empirical study was collected by questionnaires and interviews, which was then analysed using statistical techniques and content analysis, respectively. The study involved five schools of the 3CEB of the city of Guarda and teachers who taught the discipline of mathematics. A total of 23 teachers were involved, of which five were simultaneously discipline Coordinators or Chairpersons of the Action Plan for Mathematics. Data collection was carried out in two phases: (1) administration of questionnaires to 23 teachers; (2) realization of a semi-structured interview to each of the five Mathematics Coordinators or Chairpersons of the Action Plan for Mathematics. The combination of qualitative and quantitative methods, supported by interviews and questionnaires, allowed the triangulation of data and a greater complementarity in the interpretation of the facts.

ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

The introduction of IWB in the teaching and learning processes constitutes a challenge to established practices. In this sense, the teacher acts as the main agent of change in a continuous process of adaptation to the future, acquiring skills and knowledge that promote their personal and professional development, and, consequently, of their students.

How was the Integration of IWB Made in Schools by Teachers of the 3CBE?

This study found that most teachers had the first contact with the IWB through colleagues. This fact confirms that the introduction of IWB in schools was made without any coordination, planning or

pedagogical training (lack of initial training sessions and continuing education). When this training took place, it was provided by the company that installed the equipment, focusing on its use and functionalities, without any subsequent update or deepening of teachers' knowledge. Thus, the analysis of data shows that there was no preparation or motivation of teachers before the arrival of IWB. Of the five schools studied, only three schools have developed strategies that supported the training of teachers in the use of IWB, which are those where there are teacher users of the equipment. This is in contrast with investigations that argue that the integration of new technologies in schools must be supported with adequate training before and during the process, so as to promote greater acceptance and implementation of innovations (Beauchamp, 2004; Miller & Glover, 2007). The data shows that 5 of the 23 teachers never had contact with the IWB. This may be explained by the small amount of equipment installed in schools and, in some cases, by its high occupancy rate. However, in two schools that installed two IWB, none is used by mathematics teachers (schools A and D), whereas in the other three schools (B, C and E), the majority of teachers involved in the study mention their use in the classroom (see Figure 1).

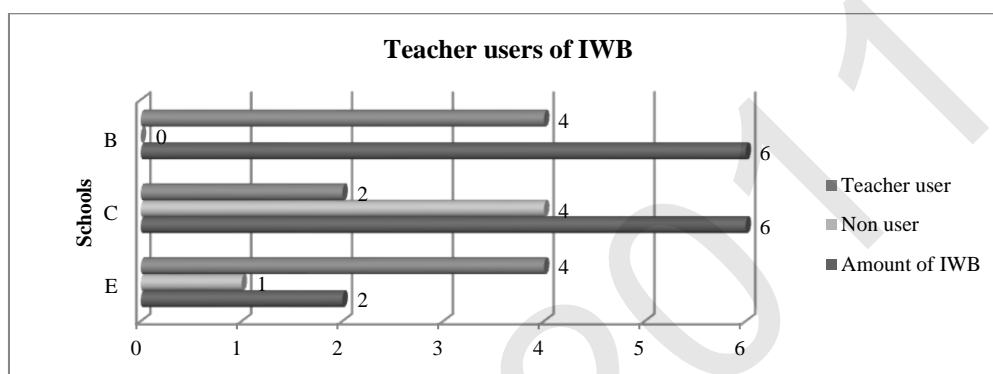


Figure 1. Amount of IWB in Schools versus Teacher Users

The teachers mentioned that the lack of equipment, the difficulty of accessing them and the little training provided, do not facilitate their integration in the classroom, despite their expectations and motivation being positive. A teacher of school B stated:

T-B: Our work is not better and more perfect because there are few IWB; if there was more equipment, there would be more willingness on the part of teachers in their use.

Still on the amount of existing equipment in schools, Perrenoud (1994:25) and Bottino (2003) argue that is not enough that they exist so as to assure their utilization; the most important is that teachers know to use the equipment, know to choose and adapt their capabilities in accordance with the pedagogical objectives.

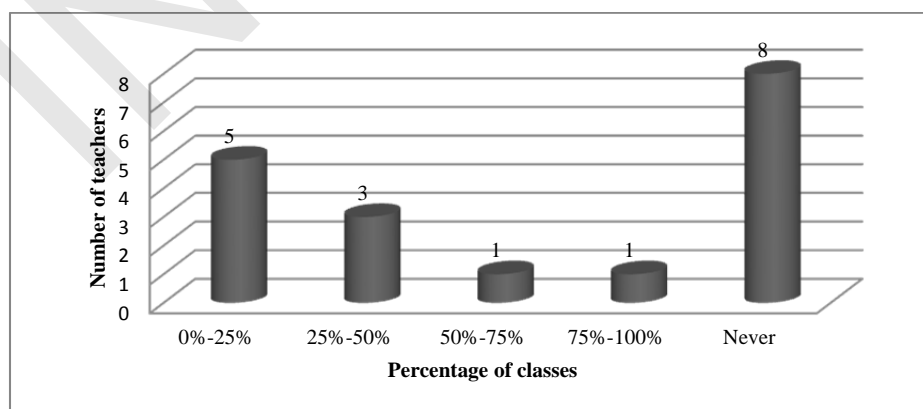


Figure 2. Frequency of Use of the IWB in the Classroom

Considering the 18 teachers who had already some contact through training or self-training, only 10 used them in the classroom with their students (43.4%). The frequency of use is low and half of these teachers

used occasionally (0% to 25%) the IWB in class. Only two teachers use the IWB with a higher frequency (see Figure 2).

What are the Factors that Favour and Condition the Use of the IWB in the Classroom?

The data obtained from the investigation indicates that the IWB is considered an important audio-visual aid, contributing to students' motivation and interest, as noted by the teacher of school A:

T-A: Student's success is a result of motivation, interest and practice in the discipline. IWB influence their motivation, which is the determining factor in this process.

Thus, teachers admit that the increased success of students is not a direct consequence of the use of IWB, but one of the factors contributing to this.

Regarding the advantages that their use provide, two teachers even indicate that they have become accustomed to working with the IWB and that this allows them greater autonomy in the classroom:

T-E: ...Even when I do not intend to work with the tools of the IWB, I use it as if it were a normal board.

T-B: ...as ideas emerge, we work on the contents in a different way.

However, despite recognizing the advantages of using the IWB, the data collected shows that the low frequency of use is associated with lack of training. As one teacher of school E stated:

T-E: Alone is very difficult. I wanted to learn but perhaps had given up and had not risked working with students.

In this sense, although the number of teacher users is still low, peer training is a privileged means of promoting the use of IWB, as the teacher of school E notes:

T-E: We taught one of our colleagues who did not attend the training given and gave him the "virus" of IWB; now we cannot get him out of the classroom.

The assistance given by teachers "who are conversant and confident in the use of the technology... to those who are still rather timid about its use" (Glover & Miller, 2001:271) has been the most used means in the schools of Guarda so as to promote the use of IWB. Being more experienced with technologies, these teachers play a fundamental role of "missionaries" (Glover et al., 2007). Considering this fact, it is important to define the school's strategy regarding the integration of new technologies because "training should be conducted in close liaison with the realities of schools and the needs of professional practice, valuing the components of self-training and work group" (DAPP, 2005:26). In this process, the role of school managers will be to reinforce the integration of IWB, through actions that support the confidence and motivation of teachers in pedagogical innovation. But, as mentioned by Figari (1996:31), "the solutions (...) cannot be found, only in "institutional reform": a good part of them should be found in the profound change in training and education practices".

Thus, the data collected shows that, from the teachers' point of view, there are factors that clearly condition the use of IWB in pedagogical practice, while other factors contribute positively to this process (see Table 2).

Table 2. Factors Affecting the Use of IWB

Favouring factors	Conditioning factors
<ul style="list-style-type: none"> • Motivation of teachers • Recognition of advantages • Collaboration among teachers • Specific training 	<ul style="list-style-type: none"> • Quantity of and access to the IWB • Lack of specific training • Lack of technical and pedagogical support • Lack of time for preparing classes • Resistance to change

The factors cited as favouring the use of IWB are in line with those reported by Beauchamp (2004) and Lewin et al. (2008) in that it should be developed a training plan for teachers, with regular sessions

supported within the school by more experienced colleagues, to monitor the development of technical and pedagogical activities. Regarding the conditioning factors, the results are supported by the findings revealed in the studies of Thurler (1994) and the Portuguese Ministry of Education (GEPE, 2007).

In order to overcome the obstacles associated with this process, the literature review and the findings of this study suggest some recommendations designed to enhance the use of IWB:

1. Choose the most motivated teachers, as indicated by Glover & Miller (2001), to serve as “missionaries”;
2. Make a diagnostic study to ascertain the level of teachers’ knowledge (Beauchamp, 2004);
3. Develop a plan for training teachers that monitors the development of technical and pedagogical activities (Beauchamp, 2004; Lewin et al., 2008);
4. Invest in long term training. The studies show that each teacher takes on average two years to learn the skills that allow them to gain pedagogical benefits from their use (Beauchamp, 2004; Miller et al., 2005a, 2005b; Lewin et al., 2008; Slay et al., 2008).

CONCLUSIONS

This research contributes with some thoughts regarding the effective introduction of the IWB on pedagogical activities carried out by teachers, with a view to increase classroom dynamics and to increase participation and interest of students. The study showed that, besides the lack of equipment in schools in the city of Guarda and the difficulties of accessing them, teachers generally recognize the need for training at a technical and pedagogical level to ensure the correct use of IWB in the classroom. It was also found that the process of introduction of IWB in schools is characterized by a lack of coordination between the upgrading of schools’ equipment and the teacher training process.

The analysis of the main obstacles and facilitating factors of its introduction into educational activities shows that the active role of teachers is crucial in making an effective use of the IWB. Two factors that allow extracting the maximum potential of IWB were also highlighted: the accessibility to equipment and training and support to teachers. These contribute in the long term for the acquisition and development of pedagogical and technical skills in the use of equipment in an interactive way, as well as to the motivation of students in the classroom.

It is considered that more in-depth and comprehensive studies together with specific training for each subject area, as suggested by Glover & Miller (2001), contribute to a more effective use of IWB in the education system, because only by exploring all the their potential associated, we can walk towards innovation and success of schools, teachers and students.

REFERENCES

- Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools – towards an effective transition framework. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348.
- BECTA (2003). What the Research Says about Interactive Whiteboards. Coventry. British Communication and Technology Agency. Retrieved May 20, 2011, from <https://www.education.gov.uk/publication/s/standard/ICTSCH/Page8/15006>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. Boston: Prentice Hall.
- Bottino, R.M. (2003). ICT, National Policies, and Impact on Schools and Teachers' Development. In McDougall, A., Murnane, J. S., Stacey, C. and Dowling, C. (Eds.), *Proceedings ICT and the Teacher of the Future - Selected Papers from the International Federation for Information Processing Working Groups 3.1 and 3.3 Conference* (pp. 3-6), Melbourne: Australia.
- DAPP (2005). Estratégias para a Educação – As TIC na educação. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Retrieved May 20, 2011, <http://www.dapp.m-in-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?*, Porto: Porto Editora.
- GEPE (2007). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal - Principais resultados*. Ministério da Educação.
- Glover, D. & Miller, D.J. (2001). Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-276.

- Glover, D., Miller, D.J., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: an empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5-20.
- Higgins, S., Beauchamp, G. & Miller, D.J. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- INTERWRITE (2007). Getting Started. Interwrite Learning. Retrieved May 20, 2011, from <http://www.interwritelearnin g.com/pdf/Interwrite%20Board%20Getting%20Started.pdf>
- Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education and Information Technologies*, 13(4), 291-303.
- Miller, D.J., Glover, D., & Averis D. (2005a). Presentation and pedagogy: the effective use of interactive whiteboards in mathematics lessons. In D. Hewitt & A. Noyes (Eds.), *Proceedings of the sixth British Congress of Mathematics Education* (pp. 105-112), London: British Society for Research into Learning Mathematics.
- Miller, D., Glover, D. & Averis, D. (2005b). Developing Pedagogic skills for the Use of Interactive Whiteboards in Mathematics. Glamorgan: British Educational Research Association. Retrieved May 20, 2011, from <http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/fachumsocsci/scldppp/education/interactivewhiteboard/BERA%20Paper%20Sep%202005.pdf>
- Miller, D.J., & Glover, D. (2007). Into the unknown: the professional development induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard. *Technology, Learning, Media and Technology*, 32(3), 319-331.
- Perrenoud, P. (1994). A Escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade? In M. Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 11-31), Lisboa: Escolar Editora.
- PTE (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Diário da República, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007. GEPE. Ministério da Educação
- RED.ES (2006). La Pizarra Interactiva como recurso en el aula. Ministério de Industria, Turismo e Comercio. Espanha. Retrieved May 20, 2011, from http://dim.pangea.org/docs/Redes_InformePizarrasInteractivas_250506.pdf
- Slay, H., Siebörger, I., & Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computer Education*, 51(3), 1321-1341.
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K. & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91–101.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança - Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Thurler. & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59), Lisboa: Escolar Editora.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3rd edition. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

A NEEDS ANALYSIS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR STUDENTS OF TOURISM COURSES

UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES EM INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS PARA ALUNOS DE CURSOS DE TURISMO

Maria José Lisboa Antunes Nogueira

Instituto Politécnico de Viseu - ESTGV

mjnogueira@estv.ipv.pt

Abstract —The goals of the Tourism Course are to prepare Tourism operators to work in the Tourism sector which is of great importance in Portugal. The scientific and technical competences offered by the course allow students to find work placements in Hotels, Travel Agencies and several other entities. This paper presents a brief overview of Systemic-Functional Linguistics and discusses English for Specific Purposes as well as the need of a Needs Analysis for the success of an ESP course. I discuss the importance of students possessing soft-skills and I present the most frequent situational contexts, professional domains in this area.

Index Terms — Authenticity, English for Specific Purposes, Needs Analysis, Tourism, Soft Skills

Resumo – O objectivo principal do Curso de Turismo é o de preparar futuros Técnicos de Turismo para trabalhar eficazmente no sector do Turismo, área de grande relevância para Portugal. As competências científicas e técnicas oferecidas pelo curso vão permitir que, mais tarde, os alunos possam desenvolver as suas actividades profissionais em variados locais, tais como em Hotéis, Agências de Viagens e várias outras entidades. O presente estudo apresenta um breve panorama da Linguística Sistémico-Funcional e discute Inglês para Fins Específicos, bem como a importância da Análise das Necessidades em cursos para fins específicos. Debate, ainda, a importância das capacidades relacionais em alunos de Turismo e apresenta os contextos situacionais mais frequentes, nesta área.

Termos-Chave - Autenticidade, Inglês para fins específicos, análise de necessidades, Turismo, Capacidades relacionais

INTRODUÇÃO

Em poucos anos, a indústria turística será a maior do mundo empregando mais de 255 milhões de pessoas e sendo responsável por cerca de 4 milhões de turistas de negócios de viagens em todo o mundo. Pennycook (1994) e David Crystal (1998) concordam quando se refere que o Inglês é a língua de comunicação principal quando falamos de viagens de negócios e turismo.

A globalização, esta combinação entre democracia e mercado livre, possibilitadora de trocas de experiências rápidas, liberta a mente, estimula a criatividade e aumenta a prosperidade. Actualmente, as pessoas encontram uma enorme diversidade de experiências e estão expostos a uma enorme variedade de culturas. Hoje, estamos perto de tudo e de todos, o turismo é um mercado mais competitivo do que antes, principalmente devido a essa proximidade. Viajamos para conhecer culturas novas, que são necessariamente diferentes das nossas, então o turismo só pode sobreviver se formos capazes de manter as características locais de um país, de um lugar e se formos capazes de promover essa singularidade aos potenciais compradores.

A língua Inglesa é a ponte entre turistas e operadores turísticos, entre operadores e clientes, entre locais e turistas. As pessoas com responsabilidades na formação de futuros técnicos de turismo têm que estar despertas e preparadas para estas novas exigências. Os alunos que chegam à Escola Superior de Tecnologia de Viseu já terminaram a escola secundária e já obtiveram aprovação em exames específicos de Português, Inglês, Geografia ou Economia. Provêm da Região Centro de Portugal e têm entre 18/19 anos de idade. A maioria deles já possui capacidades relacionais e técnicas básicas que serão desenvolvidas ao longo do curso.

A escola pretende formar profissionais, proporcionando-lhes programas de formação específica em áreas como a Gestão (Introdução ao Marketing, Negócios, Gestão de Empresas, Marketing para o Turismo, Contabilidade), Turismo (História da Arte, Produtos Turísticos, Legislação em Turismo, Termalismo), Línguas (Português e Inglês), Ciências Sociais (Sociologia, Comportamento do Consumidor em Turismo, Relações Públicas) e Informática. Este curso valoriza o conhecimento prático, adquirido por meio de visitas de estudo, seminários e participação em eventos regionais organizados por empresas públicas ou privadas bem como da elaboração de um projecto final.

Como professora de Inglês desde 1998, que gosta muito do seu trabalho, tenho a felicidade de poder trabalhar com alunos do ensino superior, área que é, ao mesmo tempo, excitante e estimulante, fazendo o que mais gosto: ensinar e aprender. Como Nieragden, G. disse « Students learn best from what their teachers enjoy teaching » (2000). Os professores devem ser mais do que deitadores de conteúdos, é importante que criem discussão na sala de aula, deixem de ser meros «satisfiers», e passem a ser, principalmente, «motivators» (cf. Nieragden, G., 2000), «the crucial difference between satisfiers and motivators as determining factors of people's job performance: satisfiers, as guards of average potential, concern the working conditions and environment, the wages, the benefits, and the degree of job security; whereas motivators, as stimulators of high potential, comprise challenging and creative tasks, recognition by peers and seniors, personal responsibility, possibilities for promotion, and the subjective feeling of forming part of corporate cultures» (Nieragden, G., 2000).

Linguística Sistémica-funcional

A Linguística Sistémica-funcional foi desenvolvida, inicialmente, por gramáticos chineses, mas conseguiu o seu ponto mais alto com, entre outros, MAK Halliday «More important, however, in the British and Australian approaches was the 'functional' linguistics of Halliday. This framework made it possible to link linguistic form to social and hence also to political activity (Chilton, P. and Schaffner, C. In Van Dijk, T., 1997:211).

Devemos ter em mente que a linguagem é uma actividade multi-funcional e que os textos representam a realidade social, reflectindo as relações pessoais e profissionais e, ao mesmo tempo, estabelecendo identidades. Esta teoria baseia-se no significado, na função da linguagem e do texto, mais do que na forma ou na linguagem a nível da frase, concentrando-se no texto falado e escrito, ou seja, em contextos situacionais e culturais. Este modelo de gramática é sistémica, porque vê a gramática como um sistema de escolhas possíveis, conscientemente realizadas e é funcional, pois se propõe a explicar as implicações de comunicação de uma certa escolha, dentro de um sistema específico.

Para Halliday os componentes essenciais do significado numa língua são funcionais. Toda a linguagem é organizada em tipos fundamentais de significado, nos componentes. O ideacional, que compreende o campo, o interpessoal, que considera a interacção entre as pessoas e o textual, que aborda a forma na qual a interacção ocorre. A língua é um sistema interligado de opções em que os falantes fazem as suas escolhas tendo em conta os contextos sociais, assumindo que a forma é menos relevante.

Halliday vê a linguagem como um sistema de sistemas, como uma rede interligada, que organiza as co-selecções opcionais e obrigatórias de todo o discurso (cf. Eggins, 1994). Para Halliday o texto é visto tem multifuncional, onde «do ponto de vista interpessoal, se constitui a interacção entre os participantes, sujeitos sociais, identidades, bem como relações sociais entre categorias de sujeitos» (Pedro, E., 1997:35).

Podemos compreender a necessidade de perceber que o Turismo é diferente em Viseu, no Algarve ou em Lisboa. Todos nós temos diferenças culturais, que moldam contextos situacionais e nosso modo de viver. Só precisamos de mostrar essas diferenças de valor acrescentado, «A gramática funcional de Halliday fornece, de facto, um modelo conceptual e metodológico operativo que permite o tratamento de algumas das questões colocadas no âmbito da semiótica social, já que as questões de articulação entre forma e função se encontram ligadas no modelo de Halliday» (Pedro, E. R., 1997:21).

O que se pretende é fornecer ao sistema linguístico uma descrição explícita das estruturas léxico-gramaticais, das estruturas que realizam significados. O autor vê a linguagem como sendo indissociável de seus usuários e dos fins a que se destina. Halliday afirma que «the relation between the meaning and the wording is not, however, an arbitrary one; the form of the grammar relates naturally to the meanings that are being encoded. A functional grammar is designed to bring this out; it is a study of wording, but one that interprets the wording by reference to what it means» (Halliday, 1994:17)

As concepções de Halliday sobre linguagem, contexto, gramática e, mais precisamente lexicogramática, sempre foram actualizadas e clarificadas por si e pelos seus pares. Linguística Sistémico Funcional apresenta-se, desta forma, como uma valiosa ferramenta para analisar e justificar as subtilezas que fazem parte do discurso profissional tão diferente em cada sector ou comunidade.

Inglês para Fins Específicos

Alguns teóricos descrevem Inglês para Fins Específicos (ESP) como sendo simplesmente o ensino de Inglês para qualquer finalidade. Outros, no entanto, descrevem-no como Inglês para fins académicos ou profissionais, «ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning» (Hutchinson, 1987:19). Não nos esqueçamos de que «different human activities require different communication skills, which in turn require mastery of specific linguistic items. ESP is, basically, language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity, while taking into account the time constraints imposed by learners» (Sedycias, J., 2005).

Objectivo principal de ESP é preparar os alunos, num período de tempo relativamente curto, para comunicar eficazmente e desempenhar a sua actividade profissional de forma segura. A metodologia empregada deve levar os alunos a descobrir suas próprias necessidades, em primeiro lugar e, em seguida, levando-os a desenvolver práticas que melhorem o seu trabalho.

ESP é, genericamente, a aprendizagem de línguas cujo foco é determinado campo de actividade humana. Este tipo de aulas são extremamente motivantes, quer para professores, quer para os alunos. Por um lado, os professores sentem que estão a ensinar o que os estudantes vão precisar no futuro, é gratificante ensinar de acordo com o que se precisa, por outro lado, é motivador para os alunos porque eles sentem que suas necessidades estão a ser satisfeitas, o conteúdo é concebido para atender suas necessidades, para melhorar suas capacidades, para desenvolver as suas competências, para que eles desempenhem a sua profissão de forma eficaz.

Análise de Necessidades

A Análise de Necessidades surgiu na década de 1960, Richterich (1972) e Chancerel (1978) foram os seus principais apoiantes. Richterich aponta a diferença entre as necessidades objectivas e subjectivas. As necessidades objectivas aparecem a partir da análise do objectivo da situação comunicativa, enquanto e as necessidades subjectivas são gerados pelos aprendizes, pelas necessidades do próprio grupo. «The goal of Needs Analysis is to collect information that can be used to develop a profile of the language needs of a group of learners in order to be able to make decisions about the goals and content of a language course» (Richards, J. C., 2001:90).

Neste curso específico, Inglês para Turismo, as necessidades dos alunos podem ser facilmente determinadas, pois o propósito está determinado e é muito específico. «Language is fundamental in the projection and perception of the socialised person's identity and feelings» (Roberto, M^a Teresa, 1990:39). É fundamental adequar as práticas lectivas às necessidades dos alunos «the language skills needed to survive in an English-dominant society» (Richards, J. C., 2001:55).

METODOLOGIA

Tendo em conta a importância que a língua Inglesa tem, presentemente, em termos de competitividade e em termos comunicacionais e nunca esquecendo que a base de qualquer curso de língua para fins específicos é uma análise de necessidades, começámos por realizar essa mesma análise a 39 alunos, 9 ex-alunos, 10 professores/colegas e 34 empregadores da área do turismo, em Viseu.

O objectivo do estudo foi repartido por quatro grupos, em relação aos alunos pretendeu-se avaliar as suas necessidades e expectativas, no que refere os ex-alunos pretendeu-se avaliar até que ponto o curso havia ido ao encontro das expectativas iniciais que os mesmos tinham deste, falando dos colegas quisemos saber que géneros textuais e contextos situacionais poderiam ser tratados pela disciplina de Inglês de modo a melhorar as práticas dos alunos nas outras disciplinas, finalmente, no que concerne os empregadores, pretendeu-se perceber que géneros e contextos situacionais são frequentes realmente.

RESULTADOS

Entre os géneros profissionais mais prementes, em termos da indústria turística encontramos os memorandos, os anúncios, as cartas de confirmação e de reclamação, os questionários de satisfação, os faxes, os menus, as facturas, os e-mails, a solicitação de dados a clientes, a sugestão de locais onde comer ou a visitar e dar instruções a taxistas.

Quando falamos de géneros de auto-promoção, são referidos o currículo, a carta de apresentação e a carta de recomendação. Os contextos situacionais a desenvolver são os relacionados com entrevistas de trabalho, agências de viagens, reservas e mensagens telefónicas, resolução de conflitos, conferências, tipo de alojamento, materiais promocionais, a descrição de monumentos e de locais a visitar, situações em aeroportos, planeamento e execução de viagens, postos de turismo, restauração, explicação de uma factura e aluguer de carros.

Em relação aos domínios profissionais de que os alunos de turismo mais necessitam de desenvolver temos o marketing, a restauração, o golfe, a história da arte, as relações públicas, o comportamento do consumidor, o termalismo, a geografia e itinerários turísticos e a língua e cultura portuguesas. Uma necessidade premente é também em termos de software, desde logo no que respeita o uso de programas informáticos utilizados no turismo, como os *Global Distribution Systems* (GDS), como por exemplo o *Galileo*.

CONCLUSÕES

A totalidade dos respondentes refere a importância da língua Inglesa de modo a obter um desempenho profissional capaz. As capacidades relacionais devem ser objecto de atenção redobrada por parte dos docentes de cursos de turismo uma vez que ajudam os técnicos de turismo a lidar e solucionar de forma mais adequada eventuais situações problemáticas. Os contextos situacionais relacionados com marketing, hotelaria e restauração não devem ser descurados.

Viseu insere-se numa região termal, e dispõe de campos de golfe, pelo que as questões do termalismo e do golfe também devem ser desenvolvidas. A falta de qualificação de profissionais em turismo é a queixa mais comum e que podemos resolver com os recursos de que dispomos. A conclusão principal do estudo é que a transdisciplinaridade é fundamental, colaborar leva ao melhoramento das práticas de todos.

REFERÊNCIAS

- Bhatia, Vijay K., 1993: *Analysing Genre, Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K., 2004: *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View*. London: Continuum.
- Branco, Denise Gonçalves, 2005: *Inglês para Fins Específicos, Engenharia e a Indústria: que relação?* Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, Aveiro.
- Brumfit, C. J., 1988: *English Language Teaching Documents: ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. London: Modern English Publications in Association with the British Council.
- Brown, G. & Yule, G., 1983: *Discourse Analysis*. Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. N., 1978: *English for Specific Purposes*. Ronald Mackay & Alan Mountford. London: Longman.
- Celce-Murcia, Marianne, 1991: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Crystal, David, 1997: *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada, Vol. 17, nº1, 2001: *Interview with M.A.K. Halliday, Cardiff, July 1998*. São Paulo. <http://www.scielo.php?script=sci> (20/01/11)

- Dudley-Evans, Tony and St. John, Maggie Jo, 1998: *Developments in English for Specific Purposes, a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggins, S. & Martin, J. R., 1997: *Genres and Register of Discourse*. In T. A. Van Dijk (Org.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). London: Sage.
- Goodman, Sharon & Graddol, David, 1996: *Redesigning English, New Texts, New Identities*. London: Routledge.
- Halliday, Mak, 1989: *Spoken and Written Language*. London: Oxford University Press.
- Halliday, Mak, 1994: *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd Edition. London: Oxford University Press.
- Halliday, Mak & Hasan, R., 1985: *Language, context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. London: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A., 1987: *English for Specifics: a learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R., 1997: *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Michael; Hill, Jimmie, 1985: *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications.
- Mackay, Ronald and Mountford, Alan, 1978: *English for Specific Purposes, A Case Study Approach*. London: Longman.
- Martin, J. R., 1992: *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R., C. Matthiessen & C. Painter, 1997: *Working with Functional Grammar*. Arnold, Great Britain.
- Neighborhood Networks, Personal Management Skills - Soft Skills: Training Curriculum Instructor Manual <http://course.com/catalog/product.cfm> (14/02/11)
- Nieragden, Goeran, 2000: *The Soft Skills of Business English*. Cologne. <http://www.eltnewsletter.com/back/september2000> (14/01/11)
- Nunan, David, 1988: *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B., 1994: *Genre Analysis and the Identification of Textual Boundaries*. *Applied Linguistics*, 15, 288-199.
- Paltridge, B., 1996: *Genre, Text Type, and the Language Learning Classroom*. *ELT Journal*, 50, 237-243.
- Pedro, Emília Ribeiro, org., 1998: *Análise Crítica do Discurso: Uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Caminho.
- Pennycook, Alastair, 1999: *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Richards, Jack, 2001: *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberto, Teresa, 2006: *Interaction with texts*. Manual utilizado nas aulas de ESP. Universidade de Aveiro.
- Roberto, Teresa, 1990: *Forms of Address Used by Second Generation Portuguese Emigrants Returned from South Africa: a Sociolinguistic Study*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Sedycias, João, 2005: *Gramática Instrumental da Língua Inglesa*. <http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument> (31/01/11)

Strevens, Peter, 1988: *The Learner and Teacher of ESP*. In Brumfit, C. J., 1988: *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Documents: 128. Modern English Publications in association with the British Council.

Strevens, 1998: *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.) *ESP state of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Swales, J., 1985: *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon.

Swales, J., 1990: *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, Teun, 1985: *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4, Discourse Analysis in Society. London: Academic Press.

Van Dijk, Teun, 1997: *Discourse as Social Interaction* – Discourse Studies, a Multidisciplinary Introduction - Volume 2. London: Sage Publications

A NEW APPROACH FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Abdullah Ferikoğlu, Ahmet Zengin, Hüseyin Ekiz, İbrahim Özsert, Vedat Ari.

ABSTRACT: Visual tools such as signs, graphics and symbols can be useful in the learning and teaching process for any language grammar. Visuality is an essential theme to be considered in language teaching classroom, since it helps the students to develop their cognitions.

This paper proposes a new visual approach for teaching English Language tenses. Time and aspect features of tenses are first classified and then each tense is matched with a specifically developed and computer produced visual element. To evaluate the effectiveness of the developed approaches, it was tried in a second year undergraduate course titled Technical English. The students were given a survey as an achievement test after instruction. Results presented in tables show that students found the approach advantageous to some extent. The designed visual system is prospected to be helpful in the education of English Tenses.

KEYWORDS: Visual approach, time-aspect mapping system, English tenses.

A preparação dos professores de educação especial e a dislexia no contexto português

Ilda Pestana

ABSTRACT: De acordo com um estudo recente, a taxa de prevalência da dislexia em Portugal rondará os 5,4% no 1º ciclo do Ensino Básico (Vale, Sucena, Viana & Correia, 2010 (Março)). De modo geral, a dislexia é um problema que afecta pelo menos 5% das crianças em idade escolar (Scerri & Schulte-Körne, 2010). Pelo elevado número de crianças com dislexia, a escola tem a responsabilidade de ajudar estas crianças. Acreditando nesta ideia, procuramos, através do nosso estudo, encontrar resposta para algumas questões relativas aos casos de dislexia. Em primeiro lugar queríamos saber se os professores de educação especial de Portugal continental, colocados no ensino básico público, se sentem preparados para o paradigma de escola inclusiva e se consideram estar preparados para dar as respostas educativas específicas de que necessitam as crianças com dislexia.

Neste contexto, procurámos perceber qual é a opinião que os professores têm sobre a sua formação e as condições da escola para a inclusão dos alunos com dislexia.

Os professores de Educação Especial que participaram no nosso estudo (n=535), afirmaram ter formação para dar resposta à escola inclusiva e, também, de fazerem um esforço de auto-formação, porém não têm formação suficiente na área da dislexia. A maioria dos professores considera que há falta de oferta formativa nesta área. Ou seja, a maioria dos professores, apesar de serem especializados (86,2%) sentem falta de formação nesse domínio, necessitando de mais formação sobre a dislexia.

Reconhecendo que o papel do professor especializado é determinante para o sucesso escolar dos alunos com dislexia, a existência de formação continua no campo das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita. Em jeito de conclusão, é fundamental a formação no domínio da Educação Especial para promover a Escola Inclusiva (Pestana, Carvalhais & Silva, 2009).

KEYWORDS: Formação Docente, Dislexia, Educação Especial.

A produção de sabão no acompanhamento curricular do curso profissional de Técnicas de Análise Laboratorial

The production of soap in the context of “Laboratory Analysis Techniques” Professional Degrees

Morais, C.^a; Seco, L.^a; Magrinho, M.^b; Santos, A.^b

¹*Mestrado em Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário 2010-2012 pela Universidade da Beira Interior*

²*Departamento de Química, Universidade da Beira Interior, Avenida d'Ávila e Bolama, Covilhã, Portugal*

ABSTRACT

Este trabalho é uma proposta metodológica de cariz interdisciplinar destinada ao curso profissional de Técnicas de Análise Laboratorial (Aprendizagem) partindo da produção em laboratório de um sabão. Propõe-se estabelecer uma ligação entre os conteúdos curriculares da componente científica e tecnológica do curso, e as várias etapas envolvidas na criação deste produto. Espera-se maior motivação e interesse pelo estudo das ciências em geral, mais especificamente nas áreas das ciências físico-químicas e matemática. Esta acção educacional deverá envolver grande parte da comunidade educativa, e terá uma contribuição importante para que os formandos acompanhem não só os conteúdos programáticos, mas também desenvolvam uma atitude crítica, valorizem o trabalho em equipa, e se apercebam das inter-relações existentes entre as ciências e a sua vida quotidiana e profissional. O desenvolvimento e construção desta proposta pelo grupo de formadores e responsáveis das instituições de ensino será indubitavelmente um estímulo importante para a sua realização profissional.

INTRODUÇÃO

O número de estudantes que opta pelo ensino profissional tem vindo a crescer gradualmente, sendo actualmente três vezes mais do que era há 10 anos atrás. Os cursos profissionais, criados em Portugal pelo Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro de 1989, são uma oferta formativa de dupla certificação destinada a jovens e têm como objectivo principal a inserção dos mesmos no mercado de trabalho, embora permitam o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Além de conferirem um nível secundário de educação, as aprendizagens realizadas nestes cursos valorizam o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao exercício de uma profissão. Este tipo de ensino visa, não só fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego, mas também contribuir para o desenvolvimento económico e para a minimização do desemprego jovem, reduzir o insucesso escolar e ser uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura, ao desviar os alunos para outras alternativas (Duque, 2009; Madeira, 2006).

O ensino profissional tem vindo a ganhar um maior reconhecimento social, isto devido à actual reformulação dos seus objectivos, à alteração dos conteúdos curriculares, que visam reforçar a valorização da formação geral, e às equivalências escolares. Espera-se também que contribua para o desenvolvimento da cidadania e forme cidadãos capazes de ingressar e satisfazer os requisitos do mercado produtivo, que articule a lógica do desenvolvimento humano e a lógica do desenvolvimento económico e, nesta dupla função, se possa construir a ponte entre educação e economia, favorecendo o desenvolvimento do eixo educação-democracia e do eixo educação-economia (Duque, 2009).

Actualmente, escolas públicas e privadas, assim como centros de formação profissional ou entidades de formação privadas, disponibilizam mais de 4.500 cursos profissionais sob diferentes modalidades e contemplando uma vasta área de formação (portaria nº256/2005, de 16 de Março). Uma destas modalidades são os cursos de Aprendizagem, dirigidos a jovens que reúnam cumulativamente idade inferior a 25 anos e aprovação no 3.º Ciclo do ensino básico ou equivalente. Estes cursos apresentam uma sucessão de contextos de formação, articulados entre si para a promoção das aprendizagens com vista à aquisição das competências que integram um determinado perfil de saída. Organizados em três períodos, compreendem espaços de formação prática em contexto de trabalho (empresa/instituição) gradualmente maiores à medida que o curso avança.

Os cursos profissionais na área dos processos químicos têm cada vez mais espaço na sociedade actual, direccionada para a ciência e tecnologia, e visam formar um profissional qualificado para, no

domínio dos princípios e das técnicas de análise qualitativa, quantitativa e instrumental, realizar ensaios e registar e interpretar os resultados, seleccionando os métodos e as técnicas mais adequadas para aplicação em contexto laboratorial e/ou em processos químicos.

A formação profissional de jovens deve adaptar-se à evolução do mundo do trabalho, nomeadamente no que respeita aos objectivos e conteúdos curriculares. Assim, é necessário que os sistemas de formação assegurem um quadro de competências e atitudes que permitam aos jovens inserir-se na vida activa, e favoreçam, no futuro, a adaptação e a mobilidade necessárias às constantes mudanças tecnológicas e sociais, abrangendo, simultaneamente, as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-tornar-se.

Numa abordagem interdisciplinar, observa-se um nível de cooperação entre as áreas do conhecimento, de forma a que nenhuma seja mais importante do que outra, e que cada disciplina/domínio saia fortalecida no final da abordagem. Ou seja, as diferentes áreas do conhecimento não são componentes isoladas e independentes, mas correlacionam-se e interagem. Defende-se que o Ensino/Aprendizagem deva cada vez mais ser estruturado na interdisciplinaridade, propondo-se uma integração das diferentes áreas do conhecimento, levando à sua unificação, cooperação e troca de informações cabendo ao professor/formador iniciar esse processo (Pombo, 2006). Algumas experiências de interdisciplinaridade realizadas no nosso país deveram-se a iniciativas de professores e ocorreram no âmbito do ensino regular (Pombo, 2004; 2006).

O trabalho laboratorial apresenta múltiplas potencialidades e desde que bem implementado melhora a qualidade da aprendizagem. De acordo com Leite (2001), as potencialidades do trabalho laboratorial manifestam-se essencialmente no campo afectivo, já que permite motivar os alunos, no campo cognitivo, visto reforçar a aprendizagem do conhecimento conceptual (conceitos, princípios, leis e teorias), e no campo das Capacidades/Habilidades, na medida em que ensina competências laboratoriais, metodologias científicas e desenvolve atitudes instrutivas. As actividades experimentais em laboratório devem ter também um maior grau de abertura, não servindo apenas para confirmar conteúdos previamente leccionados, mas exigindo um maior envolvimento da parte dos alunos/formandos. Não é tanto a quantidade de trabalho laboratorial que é importante mas mais a qualidade desse trabalho. Essa qualidade passa não só pela utilização de actividades de tipos diversificados, adequadamente seleccionadas e executadas em condições consistentes com os objectivos a atingir, mas também pela avaliação da consecução destes objectivos.

O presente trabalho tem como objectivo principal, estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares das componentes científica e tecnológica do curso Técnicas de Análise laboratorial, e as diversas etapas da produção de um produto de limpeza em laboratório. Pretende-se também levar os jovens a efectuar um estudo de mercado no domínio de Matemática e Realidade, incrementando uma motivação e predisposição para os processos de ensino/aprendizagem de formandos e formadores, na área das ciências. O carácter interdisciplinar do mesmo pretende aproximar os formandos da actual realidade, auxiliando-os na compreensão das redes conceptuais e possibilitando um maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, o que conduz consequentemente a uma formação mais consistente e responsável.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Pretende-se estabelecer uma relação directa entre fenómenos envolvidos na produção do sabão e aspectos científicos que fazem parte dos conteúdos programáticos do referido curso. Uma vez que os conteúdos programáticos a abordar se encontram distribuídos por várias Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) ministradas ao longo do curso, mas essencialmente ao longo do primeiro e segundo períodos do mesmo, sugere-se a implementação deste projecto no segundo período do curso, de forma a consolidar conhecimentos do período formativo anterior, desenvolver as novas competências curriculares e despertar o interesse para futuras iniciativas do género.

Numa primeira abordagem, a responsável pedagógica do curso apresentará o projecto numa sessão formativa expondo o enquadramento teórico e alguns dos conteúdos programáticos subjacentes. Nesta fase será também pedido aos alunos/formandos que efectuem uma pesquisa na Internet de modo a identificar substâncias do nosso quotidiano que possam ser usadas na produção de um sabão. Esta pesquisa terá como objectivo desenvolver autonomia e também dar espaço às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cada vez mais presentes e com um papel preponderante no ensino actual. Após esta pesquisa, pretende-se que os alunos fiquem com a noção de que materiais como soda cáustica (hidróxido de sódio), uma gordura vegetal ou animal (azeite ou banha), álcool etílico, sal das cozinhas, vinagre, corantes alimentares e essências aromáticas poderão ser os reagentes utilizados na obtenção do produto final.

Ainda nesta primeira fase, pretende-se que os formandos elaborem um inquérito que vise avaliar as preferências do consumidor no que diz respeito às características de um sabão, como por exemplo, a sua forma, aroma ou a influência publicitária na compra do mesmo. Este inquérito será posteriormente distribuído pelos alunos/formandos junto da comunidade educativa, família e amigos.

O processo de criação do produto será acompanhado pelos professores/formadores de Matemática e Realidade, Física e Química e das UFCD ministradas na componente tecnológica do referido curso, para que cada professor/formador estabeleça a ligação entre os conteúdos ministrados nos seus domínios e cada etapa deste projecto.

Matemática e Realidade

O Inquérito previamente elaborado será trabalhado no âmbito do conteúdo programático: *Organização, Análise de Informação e Probabilidades*, através da pesquisa, organização, registo e análise da informação recolhida, e posterior tratamento estatístico. A elaboração de tabelas e gráficos para o tratamento dos resultados obtidos é parte integrante das orientações curriculares e conduzirá a que os alunos/formandos reconheçam a importância da estatística neste domínio do mundo actual.

Física e Química

No domínio da Física e Química, serão abordados conceitos de equilíbrio reaccional, energia envolvida numa reacção, e pH. A associação destes conteúdos programáticos aos processos de produção do sabão será estabelecida ao longo de todo o projecto.

A determinação do pH das várias soluções ácidas e básicas envolvidas nas reacções será efectuada por diferentes métodos, como indicadores caseiros e de laboratório, e medidor de pH, para que se possa analisar e concluir acerca da eficiência destes diferentes procedimentos. Será também explorado o conceito de Temperatura e a sua influência nos meios reaccionantes.

A nível do equilíbrio reaccional, pretende-se que os alunos/formandos considerem não só a formação de novas substâncias, mas também a energia envolvida na transformação reagentes/produtos. Neste âmbito, serão desenvolvidos os conceitos de reacção exotérmica e endotérmica.

Componente Tecnológica

Nesta componente pretende-se que seja produzido em laboratório, o sabão corado e aromatizado, abordando conteúdos como procedimentos básicos em laboratório, noções de segurança no manuseamento de materiais e reagentes, e preparação de soluções. Ainda nesta componente, pretendem-se abordar várias operações unitárias.

As UFCD aqui envolvidas serão: Trabalho Laboratorial; Segurança, Higiene e Saúde no Laboratório; Operações Unitárias; Cálculo Químico; Preparação de Soluções; Grupos Funcionais e Reacções dos Compostos Orgânicos e Ambiente.

A relação estabelecida entre o projecto a desenvolver e a UFCD Trabalho Laboratorial prende-se com algumas noções básicas sobre equipamento mais usado em laboratório, material e reagentes, e procedimentos de segurança. No que diz respeito à UFCD Segurança, Higiene e Saúde no Laboratório os conteúdos a leccionar passam pela identificação dos perigos e riscos existentes no laboratório, bem como das regras gerais de segurança nas instalações. O conhecimento da rotulagem de reagentes (pictogramas, frases de risco e frases de segurança), assim como o reconhecimento da necessidade de usar equipamentos de protecção individual de acordo com a situação em concreto, serão questões também aqui abordadas.

No campo da UFCD Operações Unitárias, o objectivo de estudo centra-se no conhecimento de técnicas e operações unitárias básicas em química, como agitação, decantação, filtração a pressão normal e a pressão reduzida e centrifugação. De forma a aplicar os processos de separação, é proposto que os alunos/formandos “contaminem” um dos reagentes necessários à preparação do sabão, o azeite. Serão adicionados pedaços de folhas de oliveira, azeitona, arroz e farinha e posteriormente a mistura será alvo de agitação primeiramente usando uma vareta e posteriormente um agitador magnético. O objectivo é a posterior obtenção do azeite sem “contaminantes” através de uma série de processos de separação como decantação, filtração a pressão simples, filtração a pressão reduzida e centrifugação, consolidando conhecimentos relacionados com a execução das técnicas e reflectindo de forma crítica sobre a eficiência e vantagens e desvantagens associadas a cada uma delas. A comparação entre os dois tipos de agitação será também aqui abordada.

Na UFCD Cálculo Químico, serão abordadas as unidades de grandeza usadas no Sistema Internacional (SI), designadamente no que diz respeito ao volume, massa e concentração de soluções.

Seguindo as orientações curriculares, os cálculos necessários para a preparação das soluções usadas na produção do sabão serão apresentados nas unidades de molaridade; % (massa/massa); % (volume/volume) e % (massa/volume). A posterior preparação das respectivas soluções de forma adequada é do âmbito da UFCD Preparação de Soluções.

No âmbito da UFCD Grupos Funcionais e Reacções dos Compostos Orgânicos, será estudada a reacção de saponificação.

A questão ambiental associada à produção e consumo de sabão será abordada na UFCD Ambiente. Neste âmbito, pretende-se reflectir e identificar os impactos ambientais mais significativos que os detergentes podem causar; propor medidas de prevenção e de minimização da poluição e ainda, reconhecer a importância das políticas de redução como forma de poupança dos recursos naturais.

Ainda no âmbito deste projecto é proposta uma visita a uma fábrica de sabões e detergentes, para que os alunos/formandos observem em espaço industrial todos os fenómenos científicos envolvidos na formação de um sabão, relacionando os mesmos com os conceitos ministrados.

A avaliação desta acção interdisciplinar será feita através de diferentes questionários, dirigidos a toda a comunidade educativa, de forma a aferir em que medida a mesma conduziu a uma maior motivação e interesse pelo estudo das ciências em geral, assim como para uma percepção mais clara da relação entre os conteúdos ministrados e o quotidiano.

RESULTADOS ESPERADOS

O presente projecto tem como principais objectivos motivar para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, aplicar os conhecimentos adquiridos nos diferentes domínios a um contexto real, estabelecer uma maior interacção e cooperação entre alunos/formandos e equipa pedagógica, aumentar a autoconfiança na realização das actividades laboratoriais e estimular o trabalho de grupo. Com a implementação do projecto em questão, espera-se obviamente que estes objectivos sejam atingidos. Para além disso, pretende-se que os alunos/formandos tenham uma percepção mais clara da estreita relação entre as ciências e o seu dia-a-dia e da importância do curso profissional de Técnico de Análises Laboratoriais no contexto da sociedade actual.

Espera-se que os jovens aprendam/consolidem não só os conceitos inerentes aos conteúdos ministrados como também desenvolvam uma atitude crítica na identificação dos fenómenos ocorridos, elaborem conclusões e manifestem um comportamento dinâmico na pesquisa de fontes de conhecimento.

No final espera-se originar nos alunos/formandos uma elevada motivação e satisfação pela participação no projecto. O desenvolvimento e construção desta proposta pelo grupo de professores/formadores e responsáveis das instituições de ensino será também um estímulo importante para a realização profissional das pessoas envolvidas.

CONCLUSÕES

O recurso a iniciativas deste género para veicular conhecimentos científicos revela-se uma ferramenta muito útil. A cosmética é uma área de grande interesse e fascínio por parte dos jovens, daí a incidência deste projecto na criação de um sabão corado aromático em laboratório. A permanente relação estabelecida entre os diferentes conteúdos programáticos ministrados e todas as etapas da criação deste produto, permite mostrar não só a aplicação prática, mas também a importância que os vários conceitos na área das ciências têm na sociedade, e principalmente no público-alvo, os formandos do curso.

A boa vontade, o entusiasmo e a dedicação com que os professores/formadores se entregaram a este tipo de experiência conseguirá certamente leva-la a cabo com sucesso, além de representar um estímulo no que diz respeito à sua realização profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro de 1989
(http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=decreto_lei_26_1989.pdf)
- Duque, L.R. (2009). O ensino técnico-profissional em Portugal na segunda metade do século XX: o fenómeno da mobilidade social ascendente de carácter intergeracional. Dissertação de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, C.J. (2005) *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*-Interdisciplinaridade: o que é isso?. Retirado a 8 de Janeiro de 2011, do Web site:
http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf
- http://www.catalogo.anq.gov.pt/PDF/QualificacaoReferencialPDF/93/EFA/tecnologica/524082_RefTec

- http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Documents/Cursos_Aprendizagem_Regulamento_Especifico/Regulamento_Especifico_Aprendizagem_Versao_Definitiva.pdf
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. Cadernos Didáticos de Ciências, Volume 1, 79-95.
- Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. Revista Lusófona de Educação, 7, 121-141.
- Mateus, J.A.C., Daza, H.J.C., Hilarión, J.M.N, Parada, A. N.P., Valbuena, R.L.R. (2009). *Elaboracion De Papel Indicador a Base De Extractos Naturales: Una Alternativa Fundamentada En Experiencias De Laboratorio Para El Aprendizaje Del Concepto De pH*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. 3 9(2), pp. 302-314. Obtido de: <http://www-apac-eureka-org/revista>.
- Pinto, A.I.G, Santos, A.C., Freire, R.M., Pinto, P.V. (1999). *A Química os Perfumes e Outros Cosméticos- como motivar os alunos para o estudo da Química e das Técnicas laboratoriais de Química*, Boletim SPQ, 75.
- Pinto Helena, M. C. (1996). Técnicas Laboratoriais de Química I. In M. C. Helena Pinto, *Técnicas Laboratoriais de Química I*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade. Ambições e Limites. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O. (2006). Interdisciplinaridade. Antologia, co-organização com Henrique Guimarães e Teresa Levy, Porto: Campo das Letras.
- Portaria nº256/2005, de 16 de Março:
<http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/96/>

A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NO CONTEXTO DA TUTORIA ESCOLAR: RESULTADOS DE UM ESTUDO QUALITATIVO

AUTONOMY SUPPORT IN THE CONTEXT OF SCHOOL MENTORING: RESULTS OF A QUALITATIVE STUDY

Francisco Simões – doutorando do programa inter-universitário de Psicologia da Família – Universidades de Coimbra e de Lisboa; bolseiro de investigação da Fundação para a Ciência e Tecnologia – francisco.simoes@cipp-terceira.com

Madalena Alarcão – Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – malarcao@fpce.uc.pt

Sumário: De acordo com recomendações recentes, o objectivo do presente estudo foi o de compreender de que modo as relações de tutoria escolar se constituem como um contexto de promoção de autonomia dos alunos. O estudo envolveu vinte e seis jovens que estiveram integrados num programa de tutoria criado pelos autores e que decorreu entre 2005 e 2009, numa escola da Região Autónoma dos Açores. Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada criada para este efeito. Os resultados sugerem que o suporte para autonomia, neste programa de tutoria escolar, variou entre o recurso dominante a estratégias directivas e abordagens centradas na reflexão e tomada de decisão dos alunos usadas com menor frequência. As características dos jovens ou o forte vínculo relacional estabelecido entre tutores e tutorandos poderão ajudar a compreender uma certa aceitação da directividade evidenciada pelos tutores, no entender dos participantes.

Palavras-chave: tutoria escolar; autonomia; auto-determinação.

Introdução

Na última década, por via legislativa e através de recomendações políticas ou institucionais, assistiu-se a uma rápida expansão de programas de tutoria escolar em diversos sistemas educativos, incluindo em Portugal (Chan E Ho, 2008). Na base de uma rápida expansão da tutoria está o pressuposto de que a existência de figuras adultas não-parentais positivas na vida de crianças e jovens poderá servir como um importante factor promotor do seu desenvolvimento psicossocial, sobretudo no caso de jovens multiplamente desafiados (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002). A preponderância desta premissa surge num contexto sócio-histórico marcado pela crescente inacessibilidade de adultos com semelhantes características, sobretudo em contextos urbanos, perante a fragmentação de estruturas familiares, sociais e educativas tradicionais (Philip & Hendry, 2000).

O interesse progressivo pela tutoria em geral, e pela tutoria escolar em particular, tem sido acompanhado, na última década, por um trabalho mais sistemático de investigação científica, visível na proliferação de estudos e publicações e numa especialização crescente dos âmbitos de pesquisa e de aplicação da tutoria escolar (Karcher, 2008). Não obstante todos estes desenvolvimentos, as pesquisas mais recentes ora reportam benefícios, ora têm detalhado impactos marginais, ou até mesmo nocivos que decorrem da tutoria escolar (DuBois et al., 2002).

Mais recentemente, as linhas de investigação dominantes sobre a temática da tutoria escolar têm sido criticadas por certos autores. De um ponto de vista teórico, alguns reparos têm sido feitos ao facto das investigações, nesta área, sobrevalorizarem o carácter compensatório das relações tutoriais, desconsiderando o impacto que os tutores escolares poderão ter no desenvolvimento de aspectos mais nucleares da personalidade dos alunos. Daqui resulta que muitos estudos tendem a enfatizar os impactos produzidos pela tutoria escolar a curto prazo, em vez de se debruçarem sobre aspectos tais como a iniciativa ou a autonomia das crianças e jovens integrados em programas de tutoria escolar (Larson, 2006; Liang, Spencer, Brogan & Corral, 2008). Neste contexto, a compreensão dos mecanismos de promoção da autonomia no quadro da tutoria escolar reveste-se de uma importância redobrada, ao considerar-se a tensão existente entre a proximidade relacional que uma relação de tutoria deve promover e os movimentos de autonomização crescente característicos da adolescência.

Neste trabalho, procurar-se-á fazer uma reflexão sobre o modo como relações de tutoria escolar poderão apoiar o desenvolvimento da autonomia, na perspectiva dos tutorandos. A problematização desta temática será feita com base num estudo qualitativo sobre as experiências tutoriais de jovens integrados num programa de tutoria escolar concebido pelos autores (Alarcão & Simões, 2008). Este enfoque constitui-se como um recorte de um estudo mais vasto, através do qual se pretendeu perceber de que modo a tutoria escolar pode servir como factor promotor da auto-determinação de adolescentes. A exploração do tópico sob análise será feita a partir de uma breve explanação do referencial teórico do estudo, da apresentação do programa de tutoria em que estiveram inseridos os participantes e da descrição das principais opções metodológicas. Posteriormente, serão revistos e discutidos os resultados obtidos, a par de algumas considerações sobre limitações do presente trabalho e de recomendações destinadas a aprofundar o conhecimento disponível sobre o tópico em causa.

Enquadramento teórico

O presente trabalho baseou-se na Teoria da Auto-Determinação. O seu pressuposto central é que cada sujeito possui uma organização motivacional intrínseca orientada para o desenvolvimento pessoal, a integração do Eu e a resolução de inconsistências internas, a qual varia de acordo como o nível de satisfação das necessidades pessoais. Estas necessidades são entendidas como nutrimentos de carácter inato essenciais à sobrevivência, crescimento e coesão do Eu. Do ponto de vista psicológico, a Teoria da Auto-Determinação propõe que o desenvolvimento pessoal depende, *grosso modo*, do grau de satisfação de três necessidades básicas: relação, competência e autonomia (Ryan & Deci, 2000). A necessidade de relação envolve a orientação pessoal para estabelecer laços relacionais fortes, estáveis e duradouros que promovam o sentido de aceitação e de compreensão por parte dos outros. Já a necessidade de competência refere-se a um sentimento pessoal de eficácia, como consequência do sujeito desenvolver uma percepção de sucesso e mestria, perante situações que se apresentam como desafiantes. Por seu turno, a necessidade de autonomia pode manifestar-se em termos de capacidade para auto-iniciar tarefas ou tomar decisões, controlo volitivo ou assumpção das consequências do próprio comportamento (La Guardia & Patrick, 2008).

Ainda de acordo com a Teoria da Auto-Determinação, a satisfação das necessidades psicológicas básicas assenta na qualidade das relações interpessoais, afigurando-se como um processo essencialmente dinâmico. O dinamismo desse processo decorre do facto do comportamento humano variar em função de inúmeros factores tais como as pessoas com quem interagimos, o contexto em que o fazemos ou o estágio de desenvolvimento das diferentes relações interpessoais, para mencionar apenas alguns deles (La Guardia & Patrick, 2008; Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). Apesar dessa variabilidade, o extenso

corpo de estudos empíricos que tem vindo a suportar os pressupostos básicos da Teoria da Auto-Determinação parece fundamentá-la como um modelo de carácter meta-teórico aplicável ao desenvolvimento da motivação, da personalidade e do bem-estar em diversos contextos (educativo, comunitário, organizacional, entre outros) (Deci & Ryan, 2008).

Metodologia TUTAL

A Metodologia *TUTAL* foi o produto de uma investigação-acção levada a cabo entre 2005 e 2009 pelo Projecto Itineris – Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade, financiado pela Iniciativa Comunitária EQUAL, do Fundo Social Europeu. Trata-se de um programa de tutoria em meio escolar que a define como uma relação de apoio e orientação entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante todo um ciclo de estudos) e que visa não só o acompanhamento escolar do jovem mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial (Alarcão & Simões, 2008).

Os objectivos da tutoria em meio escolar propostos pela Metodologia *TUTAL* passam pela promoção do sucesso académico, a redução do abandono escolar e o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família.

Em cada escola, a implementação da metodologia *TUTAL* inicia-se com uma formação de 25 horas. No início do ano lectivo o programa é desenvolvido pelos professores formados junto de turmas que foram previamente indicadas pelos órgãos de gestão para integrar este programa de tutoria por serem constituídas por alunos que, cumulativamente ou não: a) foram anteriormente designados para apoios educativos; b) têm historial de absentismo; c) abandonaram a escola num dado momento do seu percurso escolar e/ou d) apresentaram problemas comportamentais que resultaram em processo disciplinar. Ao longo do ano lectivo, as actividades de tutoria são desenvolvidas de uma forma contínua, articulando modalidades de tutoria individual e tutoria grupal. A tutoria individual centra-se no apoio ao aluno em momentos críticos da aprendizagem ou da sua vida pessoal com possível impacto no trajecto escolar e numa abordagem motivacional permanente para o sucesso académico. Estas actividades podem variar entre um carácter mais formal, com horário marcado e tarefas pré-definidas (e.g. análise do plano semanal de estudo) e abordagens informais, nos espaços comuns da escola. A tutoria grupal é desenvolvida em blocos lectivos correspondentes às áreas curriculares não disciplinares de Cidadania ou Formação Cívica, com a duração semanal de noventa minutos. As actividades de grupo centram-se em três eixos fundamentais: a) orientação e monitorização do trabalho escolar dos alunos; b) promoção da coesão grupal e da identidade da turma no seio da escola; c) discussão e reflexão sobre temas considerados pertinentes pelos alunos ou pelos tutores para aquela turma em particular. As actividades ao longo do ano lectivo são sujeitas a um acompanhamento permanente por parte da equipa do projecto, através de reuniões mensais de discussão de casos e contactos informais via e-mail e telefone.

Participantes

Os participantes neste estudo foram 26 adolescentes (14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos. Todos estiveram envolvidos durante dois anos consecutivos na Metodologia *TUTAL* (13 entre 2005 e 2007 e outros 13 entre 2007 e 2009), por indicação do conselho executivo da escola que frequentavam. Durante esse período, todos frequentaram um curso profissional de nível II, com equivalência ao 9º ano de escolaridade, no âmbito do Programa de Formação e Inserção de Jovens, incluído no currículo da Região Autónoma dos Açores. O seu historial escolar envolvia falhas variadas ao nível do seu processo de inclusão e socialização no contexto escolar. Desinteresse pela aprendizagem, absentismo ou infracções comportamentais graves ou muito graves eram algumas das problemáticas registados nos seus processos escolares. À data da entrevista, dos 26 adolescentes, 11 continuavam a estudar, 8 estavam empregados e 7 estavam desempregados. Dos 7 jovens que se encontravam em situação de desemprego, 2 tinham concluído a sua formação ao nível do 3º ciclo do ensino básico em 2007 e tinham tido já experiências de trabalho temporárias. Os restantes 5 participantes nesta situação tinham concluído o 9º ano de escolaridade entre 4 a 6 meses antes do estudo. A maioria dos participantes vivia ainda com a sua família, com excepção de 2 deles, sendo que 1 vivia em casa de vizinhos e o outro na casa da família do seu companheiro.

Metodologia

Instrumentos

Entrevista semi-estruturada

No intuito de compreender as experiências de tutoria escolar dos participantes, foi utilizada uma entrevista narrativa semi-estruturada concebida especificamente para este trabalho. A abordagem narrativa seguida neste estudo foi considerada a mais apropriada no sentido de contornar algumas das

limitações metodológicas da entrevista, nomeadamente as diferenças sociais entre entrevistador e entrevistado e o perigo do contexto conversacional degenerar num clima geral de artificialidade. Esta mesma linha de orientação afigurou-se, igualmente, vantajosa por favorecer o protagonismo dos jovens envolvidos no estudo, através do relato de episódios significativos que ilustrassem as suas perspectivas sobre a tutoria escolar (Wengraf, 2001).

As entrevistas realizadas versaram três tópicos essenciais: a) a identificação de aspectos fulcrais da relação tais como a frequência de contactos entre tutor e tutorando ou os locais de interacção; b) a compreensão das visões do tutorando sobre o suporte dado através da relação tutorial, às necessidades pessoais de relação, competência e autonomia; c) a identificação dos atributos pessoais relevantes reconhecidos ao tutor escolar pelos participantes e entendidos como indutores da qualidade da relação.

Procedimentos

Os participantes foram aleatoriamente seleccionados de um total de 64 alunos distribuídos por 4 turmas que integraram a metodologia *TUTAL* na escola em que funcionou a experiência-piloto deste projecto, entre 2005 e 2009. A selecção foi feita tendo em conta o equilíbrio de género e a representatividade das diferentes turmas abrangidas.

Os jovens foram contactados telefonicamente para participar no estudo. As entrevistas foram realizadas na escola em que os alunos estiveram integrados na metodologia *TUTAL*, com excepção de 4 delas que tiveram lugar na residência dos alunos. A realização das entrevistas na escola pareceu útil, no sentido de activar cognitivamente e emocionalmente as experiências de tutoria dos jovens (Wengraf, 2001).

Em média, as entrevistas tiveram a duração de 25 minutos. Os principais tópicos da entrevista, nomeadamente o suporte para as necessidades de autonomia, foram abordados de acordo com um guião previamente definido. O mesmo foi, todavia, usado com base num princípio de flexibilidade, procurando potenciar-se ao máximo o relato de episódios ilustrativos das opiniões dos participantes.

Análise de dados

Todas as entrevistas foram gravadas. A análise de dados envolveu a transcrição de dados, análise de conteúdo e confrontação dos resultados com a literatura. Estas etapas foram conjugadas de modo circular, com o intuito de melhorar continuamente a qualidade dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo foi feita com base no programa Nvivo 8, considerando-se o tema como unidade de codificação. Os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, relevância e objectividade das categorias criadas a partir da análise de conteúdo foram devidamente ponderados (Bardin, 2004). Seguidamente, procedeu-se a um acordo inter-codificadores, através do qual todos os dados recolhidos foram submetidos à análise de mais dois codificadores, já depois de uma primeira codificação ter sido realizada.

Resultados

A análise de conteúdo revelou a existência de 3 categorias: *suporte para a relação*, com um total de 192 referências, *suporte para a autonomia*, que incluiu 106 referências e *suporte para a competência*, agrupando 46 referências (Simões & Alarcão, *in press*). O acordo inter-codificadores foi de kappa=0.76.

A categoria denominada suporte para a autonomia aglutinou todas as referências através das quais os participantes reconheciam que os mentores eram activos na compreensão dos seus interesses, preferências ou perspectivas (La Guardia & Patrick, 2008), promovendo acções auto-iniciadas pelos jovens (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008). Acções que pudessem condicionar o desenvolvimento da iniciativa pessoal dos alunos foram também consideradas no âmbito desta categoria, devidamente organizadas em sub-categorias congruentes com esse conteúdo.

De acordo com os participantes, os seus tutores escolares oscilaram entre a criação de condições objectivas para a promoção de acções auto-iniciadas e o exercício de controlo aberto sobre os seus comportamentos e decisões. O quadro 1 sintetiza as sub-categorias encontradas, ao nível do suporte para a autonomia.

Tabela 1. Categoria de Suporte para a Autonomia, Subcategorias e Número de referências

Categoria	Subcategoria	Nº de Ref.
Suporte para a autonomia	Prescrição	32
	Modelo de referência	28
	Controlo	23

	Oportunidades	15
	Feedback informativo	8

De acordo com o quadro 1, a subcategoria com maior número de referências é aquela a que se denominou *Prescrição* (32 ref.). Esta inclui todas as referências a acções dos tutores escolares em que estes se basearam nas suas assumpções pessoais para sugerir ou até mesmo impôr os comportamentos ou decisões que consideravam mais apropriadas, numa dada situação. A imposição de perspectivas e opiniões, em detrimento de acções de carácter desenvolvimental, como o questionamento, pode ser subtil, através do recurso a um aconselhamento de carácter unilateral. Essa postura é ilustrada, por Isabel (20 anos), no que se refere à discussão do seu futuro como estudante, com a respectiva tutora:

“Hum, ela sempre disse que podia... ir para vários sítios da escola, que tinha esses cursos, que era bom para mim, mas...(Ela deu-te algum conselho, fez-te perguntas?) Ela, às vezes, dizia, que era nova, que era para continuar a estudar, que ia ser melhor no mundo do trabalho. Que também não ia ser fácil para arranjar trabalho. Que era para “mim” pensar bem e sempre tirava o décimo segundo (ano) e podia tirar um novo curso, que era bom para mim”.

A prescrição mais ou menos impositiva de soluções parece gerar alguma ambivalência nos jovens, mesmo quando atitudes mais directivas, tais como o *sermão* eram utilizadas. O relato de Ana (17 anos) ilustra o sentimento contraditório relativamente a este tipo de estratégias:

Se não fosse ela, às vezes, a dar-me aqueles "sermões" ...não é "sermões", mas a dar-me aqueles "sermões" por causa das faltas e para ter, para ter mais entusiasmo por causa das aulas e isso...(silêncio). (Lembras-te de uma conversa que vocês tenham tido sobre, sobre, sobre isso?) Ah, foram várias vezes que tivémos essa conversa por causa das faltas (risos). E como é que eram as conversas? Explica-me lá como é que a coisa corria?) Ela “tava” sempre a dizer que eu não podia faltar, porque... porque senão perdia as aulas. E depois sem as aulas, hum, não conseguia ter boas notas. (E quando tu dizes que são sermões e não são sermões... porque é que dizes que são e não são?). Oh, porque era... não sei, não era, tipo, a "dar-me na cabeça", mas...eu sabia que ela estava a dizer a verdade. Mas, por um lado, “tava” a ficar farta de ouvir sempre a mesma coisa.

Noutras situações, a intervenção do tutor escolar foi sentida pelos participantes como um exercício de Controlo (23 ref.) que assume várias formas. Pontualmente, o controlo exercido pelos tutores escolares foi de carácter emocional, consistindo, por exemplo, em despoletar sentimentos negativos em relação às atitudes dos tutorandos e às respectivas consequências. Todavia, com maior frequência, o controlo manifesta-se através de uma monitorização sistemática do comportamento dos jovens. Apesar de repetitivo, o controlo comportamental é, por vezes, encarado como parte integrante do apoio prestado pelo tutor, como é reconhecido pela Ana (18 anos):

“Pois foi sempre uma professora...que fica sempre com atenção à gente. A gente falta, ela “tá” em cima. (Hum, hum). Qualquer coisa, ela chama a atenção, fala com os pais. Foi sempre uma professora de ajudar.”

Recorrentemente, o suporte para a autonomia, no âmbito da tutoria escolar, decorreu, também, de formas de influência indirecta dos professores tutores, ao serem reconhecidos pelos participantes enquanto Modelos de Referência (28 ref.). Sónia (17 anos) sintetiza esta ideia de forma particularmente esclarecedora:

“Basicamente, eu sou jovem, eu ou as minhas colegas, nós gostamos sempre de ter outra pessoa, outra pessoa mais velha, algumas pessoas têm a sua mãe, outras pessoas não têm muita intimidade com os seus pais e era...acho que é bom ter alguém assim de fora para falar, para desabafar, o que é que hei-de fazer agora, o que é que eu não faço, coisas assim.”

De acordo com os jovens que participaram neste estudo, era menos comum o suporte à sua autonomia ser estimulado com base em abordagens centradas nas suas próprias perspectivas, a partir de estratégias como o questionamento, a disponibilização de oportunidades para tomada de decisão ou o fornecimento de informação relevante. As subcategorias *Oportunidades* (15 ref.) e *Feedback Informativo* (8 ref.) são representativas deste segmento de estratégias promotoras da autonomia. Curiosamente, os episódios relatados pelos participantes a este nível ligam-se, invariavelmente, à concretização de objectivos instrumentais, ligados à escolaridade e não tanto ao desenvolvimento pessoal e social. O excerto seguinte da entrevista de Pedro (18 anos) evidencia como o uso de estratégias centradas na reflexividade e acção do próprio aluno se orienta para o domínio de competências técnicas e, consequentemente, para um melhor desempenho escolar:

Ele já tinha mais confiança nalgumas coisas na oficina, já não pedia tanta ajuda a ele, nem...tinha de tomar decisões minhas lá na oficina. Por isso é que...quanto mais

senti...quanto mais liberdade ele me dava, mais eu vontade tinha de fazer ainda mais. (Sim). Por isso é que foi andando até tirar boas notas. (...) Por exemplo, lá (na oficina) a gente arranjava os carros dos professores. (Sim). Mudava óleos, pastilhas. Eu já...ele mandava-me para esses serviços. Eu é que chefiava a equipa que ia para aquele carro. Dava-me liberdade para tomar confiança em mim próprio e para poder me motivar.”

Discussão dos resultados

Seguindo recomendações recentes (Larson, 2006; Liang et al., 2008), o presente estudo procurou, entre outros aspectos, compreender de que modo a tutoria escolar pode ser um contexto promotor da autonomia dos alunos. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo, assumindo como referencial de base a teoria da auto-determinação. De acordo com esta teoria, contextos educativos dominados por *feedback* informativo, comunicação e oportunidades são susceptíveis de promover a autonomia dos alunos. Ao invés, estratégias como ameaças, punições, imposição de objectivos e directividade tenderão funcionar como barreiras ao processo de autonomização (Deci & Ryan, 2000).

Uma análise panorâmica das narrativas dos participantes faz tender para a conclusão de que o suporte para a autonomia oferecido pelos tutores escolares inseridos na Metodologia *TOTAL* é inadequado. Nas entrevistas realizadas encontram-se diversas referências ao uso de estratégias como prescrição de soluções, controlo ou modelamento de comportamentos que parecem contrárias ao pressuposto de centrar o desenvolvimento da autonomia na própria acção e reflexão de cada aluno. Esta conclusão poderá, contudo, ser precipitada, por diversos motivos. Primeiramente, é importante fazer notar que a esmagadora maioria dos participantes, à data da inclusão na Metodologia *TOTAL*, apresentava falhas graves ou muito graves nos seus processos de socialização e escolarização. Estas, por seu turno, terão resultado em dificuldades para internalizar regras e valores, tomar decisões ou auto-regular comportamentos com consequências evidentes em percursos escolares marcados pelo insucesso académico e problemas disciplinares. Deste modo, poderá ser ilusório pensar que o recurso predominante a estratégias não-directivas se afiguraria eficaz no sentido de facilitar a auto-regulação cognitiva, emocional e comportamental dos jovens tutorandos e, em última análise, a sua autonomia. Com efeito, os relatos recolhidos neste estudo tendem a evidenciar que abordagens de carácter mais directivo, ainda que variando entre formas mais indirectas e outras mais impositivas, foram não só conotadas positivamente pelos jovens, como parecem ter sido pertinentes para definir limites comportamentais e oferecer um alicerce sólido para um percurso escolar condizente com os objectivos a atingir, na escola. Esta leitura dos resultados deve ser articulada com outros elementos, pois incorre no risco de legitimar o uso da directividade como promotora da autonomia, *per si*. Dito isto, é pertinente questionar o modo como a directividade exercida pelos professores tutores integrados na Metodologia *TOTAL* terá sido apresentada e exercida de modo a ser, genericamente, aceite. Esta discussão tem um interesse redobrado se considerarmos que os tutorandos inseridos nesta experiência de tutoria escolar vivenciavam uma etapa de desenvolvimento marcada pela recusa geral da norma representada pelas instituições e pelos adultos, tornando menos provável a aceitação de abordagens mais directivas por parte dos tutores (Karcher, 2008). De acordo com outros relatos feitos durante estas entrevistas, essa aceitação de alguma directividade terá sido facilitada pelo facto das relações tutoriais terem sido fortemente balizadas por um suporte para a relação, baseada em aspectos como interesse pelo tutorando, companheirismo, empatia, proximidade, autenticidade ou confiança (Simões & Alarcão, *in press*). Apesar da teoria da auto-determinação pressupor que o desenvolvimento integrado da personalidade, num determinado contexto, depende de um suporte equilibrado às três necessidades psicológicas básicas (relação, autonomia e competência), poder-se-á colocar a hipótese de um contexto de forte ligação relacional experimentado pelos participantes com os seus tutores ter atenuado o efeito negativo de abordagens prescritivas ou baseadas no controlo. Ainda de um ponto de vista teórico, interessa sublinhar que o suporte para a autonomia ou de qualquer outra necessidade psicológica básica, na concepção da teoria da auto-determinação, não se joga exclusivamente entre a sua existência ou a sua ausência, num determinado contexto. De acordo com este referencial teórico, o suporte dado à capacidade de tomada de decisão e de iniciativa pessoal deve ser entendida na perspectiva de um *continuum* dinâmico. Assim sendo, competências de auto-regulação comportamental e de tomada de decisão inerentes à autonomia podem ser sujeitas a controlo externo, através de modelamento ou outras formas de influência. As mesmas serão tanto mais eficazes quanto mais significativa for a pessoa que desenvolva essas estratégias para o sujeito em causa (Deci & Ryan, 2000). Ora, os relatos dos jovens que participaram neste estudo parecem corroborar a ideia de que os seus tutores escolares foram pessoas significativas e que, em certa medida, fizeram a diferença naquilo que os seus percursos escolares tinham sido até então.

Limitações e recomendações

O presente estudo apresenta limitações como: a) o número reduzido de participantes provenientes do mesmo programa de tutoria escolar; b) o facto de se centrar exclusivamente nas perspectivas dos jovens; c) a própria natureza dos estudos qualitativos, em aspectos como a interferência da memória ou a subjectividade do processo de análise de conteúdo. A realização de estudos qualitativos com um maior número de participantes e provenientes de outras escolas, o recurso a abordagens longitudinais, bem como a realização de trabalhos complementares, centrados na perspectiva dos tutores são algumas recomendações que se afiguram importantes de modo a responder às limitações identificadas.

Conclusões

O presente trabalho procurou entender de que forma as relações de tutoria escolar podem fomentar a autonomia dos alunos. A sua realização procurou preencher uma lacuna na investigação sobre o desenvolvimento de programas de tutoria em meio escolar identificada na literatura, recorrendo, para isso a uma metodologia qualitativa. Os resultados obtidos tendem a indicar que os participantes no estudo reconhecem que os respectivos tutores procuravam gerir a sua autonomia a vários níveis (cognitivo, emocional e/ou comportamental) numa abordagem que oscilava entre a directividade e estratégias centradas na reflexão e na iniciativa do próprio tutorando. Todavia, as estratégias de carácter directivo parecem ser usadas de forma preponderante, atendendo ao critério de frequência que orientou a análise de conteúdo das entrevistas. Essas mesmas estratégias tendem, no entanto, a ser encaradas de modo positivo ou, pelo menos, com alguma ambivalência, por parte dos tutorandos. Tal poderá dever-se, por um lado, à significativa vinculação relacional promovida pelos tutores, no entender dos participantes, facilitando a aceitação de abordagens centradas na diferença de papéis e no exercício da autoridade despoletadas pelo tutor escolar. Paralelamente, as próprias características dos participantes na base da sua indicação para a Metodologia TUTORAL, nomeadamente as falhas graves ou muito graves no seu processo de socialização, poderão ter inibido o recurso a estratégias menos directivas e mais centradas nos interesses, necessidades e motivos dos alunos. Em aberto persiste, porém, a necessidade de compreender a perspectiva dos próprios tutores sobre a sua participação num projecto desta natureza, bem como de que modo uma certa preponderância da directividade na relação pedagógica, em Portugal, poderá ter contaminado, igualmente, esta dimensão da tutoria, algo que deve ser clarificado em estudos posteriores.

Bibliografia

- Alarcão & Simões, (2008). *Metodologia TUTORAL: Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Chan, C.C., & Ho, W.C. (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (4), 837-867.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Liang, B., Spencer, R., Brogan, D. & Corral, M. (2008). Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 168-182.
- La Guardia, J. G. & Patrick, H. (2008). Self-determination as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49(3), 201-209.
- Philip, K. & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Psychology*, 10, 211-223.
- Randolph, K.A. & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring: A review of the research. *Children & Schools*, 30(3), 177-185.
- Simões, F. & Alarcão, M. (para publicação). Does school mentoring promote adolescent's self-determination?
- Vallerand, R. J. Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage Publications.

A SAMPLE OF ACTIVE LEARNING APPLICATION IN SCIENCE EDUCATION: THE THEMA “CELL” WITH EDUCATIONAL GAMES

Naim Uzun

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate an application and its effects on the academical achievement about a subject called "cell" which can not be learned easily and too much misconceptions can be met by students in primary science and technology lesson.

In this study, pretest-posttest pattern has been used. In accordance with this pattern "Achievement Test" was applied in order to collect data. The working group comprises 72 students (2 classes: the control group) from Ankara-Seymenler Elementary School, and 121 students (3 classes: the experimental group) from Ankara-Nazım Akcan Elementary School attending to the 6th class in both groups. The application has been executed during in total 4 class hours by making use of educational games in accordance with the active learning methods and techniques. The study was recorded step by step and enriched with photos that may attract interest of the attendees, as well as visual materials such as posters. The data obtained from students' achievement pretest and posttest were statistically evaluated by SPSS program. For the data analysis Two-Way ANOVA for Mixed Measures test was used, however the Bonferroni test was used for multiple comparisons.

As a result of the analysis between the experimental groups and control groups, a significant average achievement difference was detected in favor of all the three experiment groups. In addition to that, during the study, more student interest in the lesson has been observed. Moreover more effective information exchange as well as more cooperation between group friends have been observed.

As a conclusion, the carried out activity increased students' interest by ensuring their active participation and the academic success of the students has increased significantly. Therefore, this activity, has a character to support the effectiveness of the recently most accepted active learning method in Turkey. For this reason it should be frequently utilized for topics hard to comprehend like “cell” and “cell topics”

KEYWORDS: science and technology, cell, active learning, educational game.

A STUDY OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' GRAPHING SKILLS

Meltem Sari, Nazan Sezen, Ali Bülbül.

ABSTRACT: Graphs are the most frequently used visual tools and they are important for summarizing sets of data and representing complex relationships between variables. They serve as concrete materials in science education for enhancing students' understandings of scientific concepts and they are widely used in science textbooks. Teachers' effective use of graphical representations in their lessons can promote students' understandings of graphs by giving them opportunities working with different types of graphs. From this point of view preservice teachers' graphing skills and their use of graphical representations become important. The purpose of this study is to investigate preservice science teachers' graphing skills and to determine their difficulties in reading, interpreting and constructing graphs. Data were collected through questions developed by the researchers. Students are asked to read and to interpret different types of graphs (line graphs, bar graphs, pie charts, histogram etc.) and to comprehend information about physics, chemistry and biology concepts depicted in graphs and to explain reasons for their answers. Students written answers were analyzed deeply by the researchers and their difficulties were categorized. Students' explanations for their answers give clues about the reasons of their difficulties and according to the results, possible implications for overcoming these difficulties will be discussed.

KEYWORDS: graphs, preservice science teachers, science education.

A STUDY ON DEVELOPING VISUAL LITERACY SCALE

Inst. Aydın KİPER* –Res.Asist. Serhat ARSLAN *

Assist. Prof. Dr. Mübin KIYICI* – Assist. Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN* –

*Sakarya University Education Faculty

ABSTRACT

Visual materials like pictures, graphics, and videos that are encountered frequently in the printed and visual areas such as television, web sites, newspapers, journals, and books; as well as in daily life like highways, air ways, cars, and schools are nowadays inseparable parts of daily life. With the development of new technologies and communication methods, these visuals are aimed to be utilized more efficiently. Visuality, which plays an efficient role in the communication, is especially important for individuals, and especially for students, to remember what they have read.

The aim of the present study was to develop a reliable and valid instrument for assessing students' qualifications in visual literacy. The sample of the study consisted of 506 students (307 females/199 males) from Sakarya University, Faculty of Education. Ages of the participants ranged between 17 and 30, with a mean of 19.7 (SD = 1.54).

In the validity studies of the instrument, professional views were consulted for face validity and content validity. While the questionnaire for students' visual literacy was being developed, literature review was conducted and an item pool consisting of 43 items was formed. Taking into account the professional views of visual literacy scale, a 5-point likert type scale was applied for referring to the level of evaluation. In the validity studies, initially 5 professionals were determined in order to consult for face and content validities. The questionnaire was presented to the academicians from departments of education technology, psychological counseling, assessment and evaluation, and Turkish language, in order to consult for their views. Taking into account the views and critiques, the questionnaire items were subjected to required revisions and deletions. Accordingly, the questionnaire was formed with 29 items assessing students' qualifications in visual literacy and the subsequent reliability and validity studies were conducted using this form. The reliability and validity studies were conducted with the study sample. First of all, exploratory factor analysis (with principle component analysis method) was applied for construct validity. The results of the exploratory factor analysis yielded 6 factors. For questionnaire reliability, internal consistency coefficients were calculated. The internal consistency coefficient of the questionnaire was found to be .94, indicating that the psychometric properties of the questionnaire are within the acceptable limits.

To conclude, the questionnaire for qualifications in visual literacy developed in this study is a reliable and valid instrument that can be used for determining university students' qualifications in visual literacy. Questionnaire for visual literacy can be utilized in the literature considering the assessment of students' qualifications for visual literacy. It is recommended that, by using this instrument, students' qualifications in visual literacy, the dimensions in which their visual literacy levels are qualified, and whether there is a difference in the qualifications and opinions for visual literacy in terms of demographic variables can be examined.

Key Words: Visual literacy, validity, reliability

A Study on the European standards and guidelines for internal quality assurance followed within higher education institutions in North Cyprus

Fatos Silman, Huseyin Gokcekus, Aytekin Isman

ABSTRACT: The aim of this research is to analyse the European standards and guidelines for internal quality assurance followed within higher education institutions in North Cyprus as part of the Bologna process. Qualitative research methods will be used in this study. The data will be collected through interviews from 6 members of the Bologna committee, who are involved in these quality assurance studies. Interviews will be conducted with 6 members to elicit information about the internal quality assurance standards and guidelines, which are policies and procedures for quality assurance, the evaluation of students, programs and academic personnel, educational and instructional processes, knowledge management, and public information, followed within higher institutions in North Cyprus. Because the study is still in progress, we are not able to present the results.

KEYWORDS: higher education, internal quality assurance, guidelines.

Abordagens Interativas no 1º Ciclo

Carla Ravasco, Carlos Reis, Fátima Gonçalves, Jorge Gonçalves, João Leitão, Urbana Bolota, Joaquim Mateus and Cecília Fonseca.

ABSTRACT: Abordagens Interativas na Educação é um projeto transdisciplinar que está a ser levado a cabo por um vasto número de investigadores da Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior. Propomos estudar o impacto real da utilização das novas tecnologias no 1º ciclo, nomeadamente no que diz respeito ao computador em geral e ao Magalhães em particular.

A primeira fase dos trabalhos corresponde à revisão da literatura e permitirá uma estruturação das fases seguintes. A segunda fase corresponde à investigação empírica do projeto. Utilizaremos instrumentos quantitativos (questionários de resposta fechada a aplicar aos alunos de 6 a 10 anos de idade, aos docentes e aos encarregados de educação de todos os alunos das escolas do 1º ciclo do concelho da Guarda). O objetivo dos questionários é o de caracterizar a perceção que os inquiridos têm da utilização do computador nas diversas atividades diárias. Na terceira e última fase do projeto pretendemos utilizar os resultados obtidos para desenvolver uma ferramenta educativa multimédia que permita aos alunos e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico melhorar o processo de ensino / aprendizagem.

KEYWORDS: Computador, 1º Ciclo, Novas tecnologias, Ferramentas Multimédia.

ACADEMIC LEADERSHIP AS A CONCEPT FOR PROVIDING CHANGE AND TRANSFORMATION AT UNIVERSITIES

Cevat Celep, Nur Gogus.

ABSTRACT: Academic leadership is a concept which based on leadership interpreted on higher education level. There are many definitions for academic leadership, like higher education leadership or university leadership. Academic leadership can be defined as to authorising scientists who focused around a common vision and other higher education staff with an inclusive mindset; and setting an organization based on trust, respect and academic curiosity. Besides basic leadership skills about organization management, academic leadership contains academic field expertise. Management of higher education organizations consist of qualified people like academicians require leadership equipped with skills and abilities responding that kind of people and organizations. This research aims to set a model for Turkey's higher education system via defining the dimensions of academic leadership considering organizational and culturel structure of universities. As studying on the model, the role sets of presidents, deans and head of departments were also considered. Under the main categories the abilities, competencies and role sets of academic leaders, the sub-categories interpersonal, personal and cognitive abilities and competencies and the role sets peculiar to the unit, department and academy.

KEYWORDS: leadership, academic leadership, higher education leadership, university leadership.

ACTIVE LEARNING EXPERIENCES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: GERMINATION AND MINI-GREENHOUSES

Caires, C. ⁽¹⁾, Rocha, C. ⁽¹⁾, Ferreira, M.E. ⁽²⁾, Pitarma, R. ⁽³⁾

Guarda Polytechnic Institute

(1) Master student; (2) eroque@ipg.pt; (3) rpitarma@ipg.pt

Abstract

Education aimed at the development of values, attitudes and environmental ethics requires innovative educational strategies that provide significant learning experiences. It is essential that the educator takes into account the various starting points and learning pace of the children, as well as their interests and their needs, valuing their conceptions. In this process, the educator is the facilitator and promoter of significant learning experiences and environmental ethics. In other words, the educator's goal is to contribute to the training of citizens with life styles, habits, values, customs and attitudes that preserve and respect the environment.

This study is part of a project which is being developed in a kindergarten in the city of Guarda, in a classroom of 5 and 6 aged children. Its goal is to understand the germination of seeds at a preschool atmosphere, using an active methodology. Through the building of ecological mini-greenhouses, the child is guided to discover and develop ecocentric attitudes, as well as it is assigned the role of "architect-scientist-environmentalist" to them. In this situation the mini-greenhouses can be powerful tools in the promotion of ecologically sustainable behaviours.

At first, children are made aware of the diversity of seeds and their importance, the factors that influence their germination, the importance of plants to the environment and they are also made sensitive to respect plants. Through the building of mini-greenhouses, the children understand the importance of reusing materials and besides they start treating plants as living beings, our friends, who need care and protection throughout their entire life cycle.

Key words: Ecological mini-greenhouses, Germination, Environmental Education.

Introduction

Currently modern society is deeply influenced by Science and Technology. The Curricular Guidelines for Pre-School Education reflect this concern by establishing the Area of World Knowledge. The Educator, when dealing with these contents, should provide the children with the means for the creation of learning experiences. Naturally, when children arrive at the kindergarten, they are the result of their social background. They carry with them earlier experiences and previous knowledge; and when *their pre-school education begins, they already know lots of things about the 'world' and have built some ideas about ... the natural world...* yet (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Ministério da Educação, 2007:79).

Environmental Education deals with literacy for the environment and, regardless the group that is addressed to, it has as fundamental goal the involvement of the citizen in the problem of environmental quality as a conditioning factor of the quality of life for all living beings.

It is well known that a child has a natural curiosity, a desire to know and understand the reason of things. This curiosity should be encouraged in this phase of children's development, through opportunities of being in contact with new situations, which are simultaneously occasions for discovering and exploring the world (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Ministry of Education, 2007). Therefore it is necessary the Educator provides motivations that foster a spirit of scientific methodology, in order to develop the capacity for observation, which should be precise and guided, prediction and experiment. This way, the children build their own knowledge and capacity to record, as well as their autonomy and critical conscience are stimulated. As Irving (2007) states, the development of the ability of research still promotes the need for self-training/education and the desire to know more, and gives rise to a better competence in the solution of some problems.

The pre-school education professional, by presenting problematic situations to the children, stimulates them to the search of solutions for problems and conflicts. Thus, as Sá (1994) has said, the simple observation of experiments or its performance without intellectual involvement does not promote true learning experiences. Only by carrying out the experiments and manipulation of the materials do children have a better acquisition of the concepts (Quinta and Costa, Aroso and Gonçalves 2005), which, on being grounded in intellectual and affective terms, leads to significant learning experiences. (Roldão, 2004).

It is in this context that this project is being developed. It is used an experimental method as a facilitating methodology for the comprehension of the factors that influence the germination of various seeds, the importance of mini-greenhouses and the promotion of environmental values. Thus, through the participation of all in the teaching-learning process, it is given preference to the learning through discovery and guided-liberty, expressed in the identification of the previously-held concepts of the children, making them both "authors" and "actors" of their learning experiences. Bruner (1996:162) says that one ought to *encourage and «set up scaffolding», deepening the abilities of the children according to their mental age*. The Educator should *observe and support and, afterwards, analyse the observation and make decisions about new educational proposals for the individual child* (Oliveira- Formosinho, 1998:60).

Children should be provided with a lively methodology of learning which is seen as *a process of construction of meanings (...) through the interaction with physical and social contexts where their action takes place* (Mesquita-Pires, 2007:61).

Methodology and Results

This project involved a group of fifteen children, five to six years old.

The main goals of this project are: to raise awareness about the existence of vegetable life; understand the importance of seeds and the diversity that exists; build mini-greenhouses, with emphasis on their environmental relevance; understand the factors that influence germination and relate them to the climate and soil; structure chronological time; awaken the participants to the importance of the care to be taken with germination; promote environmental literacy through the implementation of experimental activities.

The role of the Trainees of the Supervised Practice Teaching (SPT) for the master's degree in *Pre-School and 1st Cycle of Basic Education (Primary) Teaching* was that of participating observers, preparing all the material for the children, motivating them, orienting them in the application of the experimental method, helping them prepare the set-ups and keep records. By making the constructions of material that could be manipulated and by making records of their previously held concepts and results on tables/schematic designs, the children helped simplify the transmission of scientific knowledge, the learning experiences having shown that these facilitate the transmission of ecocentric values that we wish to see reflected in the attitudes of these children in relation to the Environment.

The method used in the activities carried out and the results are documented in a photographic record.

The activities performed followed the conceptual scheme shown in Figure 1.

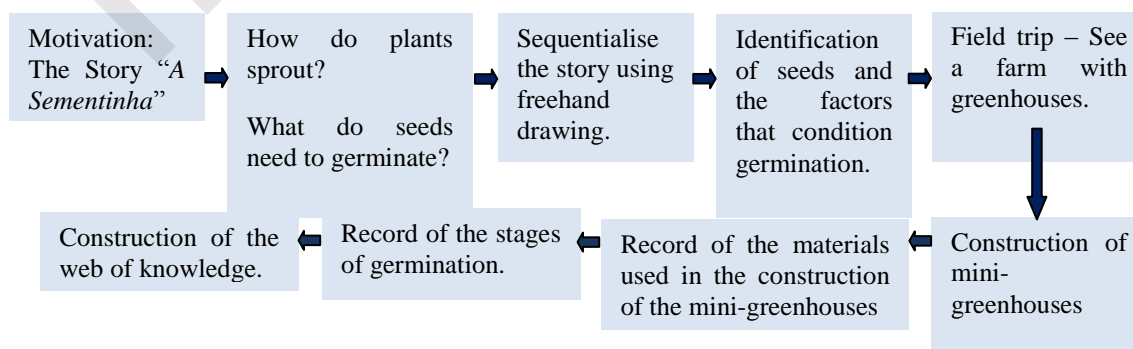


Figure 1 – Scheme of the didactic exploration.

The contextualising situation for the practical activities to be performed was the story *The Little Seed* “A sementinha” (magazine “Educação de Infância” no. 1), which was projected using audio-visual means, figure 2. This was followed by a dialogue on the story, and a retelling and sequencing of the story using picture cards. The children divided an A3 sheet into eight equal parts, and then drawn in sequence, the images presented in the story (figure 3).



Figure 2 – Visualisation of the story “A sementinha”.



Figure 3 – Complete record of the story “A sementinha”.

Next, by means of a oriented dialogue, they were made aware of plants as living beings and of their importance to the environment. Various seeds were identified (turnip, cabbage, onion, pea, pumpkin, lettuce, garlic, carrot and bean) and the children were told to choose a seed to plant (they all knew that the bean seed was to be sown by all).

The problem question was to know how plants sprout. Children are guided to the seed-plant relationship. This was followed by another question: how to sow? The children agreed that it would be best to see a farm. For this purpose a field trip was organised to Quinta da Maúncia, a farm near the city. The following step was to register the ideas the children had after this field trip, on what a greenhouse is and how they were going to sow the seeds (figure 4).

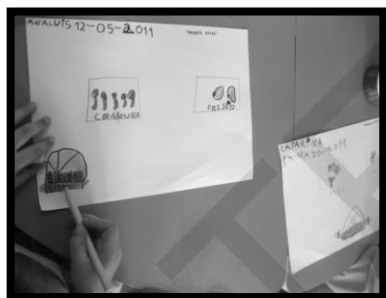


Figure 4 – Record of “My greenhouse and what I am going to plant”.



Figure 5 – Placing the rocks in the bottom of the plastic box of the mini-greenhouse.

The mini-greenhouses were built by all the children of the class. The group was divided into two tables and the material was distributed: plastic box, coloured felt sticks, plastic adhesive tape, wooden clothes pins, rocks, soil, sprinkler and seeds. With the help of the Trainees of the SPT, the children built the mini-greenhouses, always being made aware of the importance of eco-preservation. (figures 5 to 6). A record of the materials used in the construction of the mini-greenhouse was also made in the large group (figure 7).



Figure 6 – Placement of the plastic cover.



Figure 7 – Record of the materials used in the construction of the mini-greenhouse.

Finally, all the mini-greenhouses were placed in the parapet of the classroom window. The question arose at this point about how to identify each mini-greenhouse, and it was decided to make coloured scarecrows, with the name written on the hat, which would also serve to “protect the seeds” (figures 8 and 9).



Figure 8– The mini-greenhouses on the parapet of the window.



Figure 9 – The scarecrow.

It was agreed, in a large group, each day a child was responsible for observing the mini-greenhouses. The child shows the need to water and what the status of seed germination (figures 10 and 11).



Figure 10 – The child waters the seeds



Figure 11 – The child observes the germination stage.

When a child saw the beginning of the germination process of a seed, calls the colleagues to see it. The children made a daily record called “As nossas estufas” (Our greenhouses), placing the symbols (watering and germination) according to the action taken/seen. This record was done daily, but each week the children were asked to record on another poster the germination of each type of seed during the school term (figure 12).

The children noticed that the seeds do not all germinate at the same time and that the turnip seed was the first to germinate (figure 13).



Figure 12 – The daily and weekly records.



Figure 13- The seeds do not germinate at the same time.

But, from all results obtained, there arose the need to introduce new problem questions to clarify some doubts of the children, specifically: Is light very important for germination? Do seeds not germinate without soil? Does germination require heat? The pre-conceived ideas of the children: light is very important for the germination of seeds, because if there is no light, the seeds do not germinate. Without soil seeds do not germinate. Thus, an experiment with cotton and bean seeds was proposed.

The children concluded that the sun is important because it heats the earth and that to germinate a seed does not need soil because the seed has the “food” to make the little plant sprout. But, for the little

plant to grow, it needs soil, light and heat. According to Martins, et al., (2009:23), *the change of concept, when it occurs, arises and is cemented in this process, which allows the child to be conscious of what he thought initially and the reason why those ideas are confirmed or not.* This change of concept takes place when the child relates what he has learned with the “*ideas that already exist in the cognitive structure (...) This is the key to learning*” (Ontoria, et al., 1999:14).

Conclusion

In this work, the main objective was to develop children's interest and respect for the environment, specifically for plants, promoting attitudes of protection vegetable life.

The development of this project allowed us to conclude that the approach of the area of Knowledge of the World using the experimental method assumes, in Pre-school Education, a fundamental role in the construction of knowledge, allowing the child to broaden its horizons and awaken its curiosity and desire to learn, even if it does not fully master the content (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Ministério da Educação, 2007). It is also intended to empower the child to self empowerment and group dynamics, as they should assume central roles and responsibility of their actions to their colleagues.

The active methodologies provide motivation for the learning experiences in Environmental Education, generating the desire to learn, know and investigate. The concepts of learning are not merely the memorisation of words or technical concepts, but are instead, learning “anchored” on knowledge the child already has, in order to understand the new concepts (Salles and Kovaliczn, 2007).

The learning experiences carried out by the children leave us with the conviction that this methodological option promotes knowledge, values and attitudes in relation to the preservation of vegetable life. The children, through the field trip, the construction of mini-greenhouses, the use of recyclable materials/wastes, the identification of seeds and germination, were made aware of their duty to respect vegetable life and protect the green world.

References

- ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisbon: Universidade Aberta.
- BROWSE, P. M. (1979). *A Propagação das plantas*. Publicações Europa-América: Coleção Euroagro.
- BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisbon: Edições 7.
- CHAUVEL, D.; MICHEL, V. (2006). *Brincar com as ciências no Jardim de Infância – como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.
- IRVING, K. (2007). *Teaching Science in the 21st Century: Formative Assessment Improves Student Learning*, www.nsta.org, Reports, consulted on 25 May 2011.
- FERNANDES, J. A. (1983). *Manual de Educação Ambiental*. Lisbon: Col. Notas Técnicas, S. E. A./C. N. A.
- MARTINS, I.; e al. (2007). *Explorando plantas...Sementes, germinação e Crescimento*. Lisbon: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- NIZA, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição) (pp. 139- 156). Porto: Porto Editora.
- D.E.B. – M. E. (Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação). (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisbon: M.E, D.E.B.
- DIRECÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. (2003). *Livro de Homenagem a José Miguel Carreira Amarelo*. Guarda: Escola Superior de Educação. (pp. 161-170).
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância*. In J. Oliveira - Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição) (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora.
- QUINTA e COSTA M.; AROSO M.; GONÇALVES D. (2005). *Dissolve ou não Dissolve*, in Actas do 1º Encontro Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Org. Paula Pequito e Ana Pinheiro, Ed. Gailivro, Vila Nova de Gaia, pp 331-341.
- ROLDÃO, MC. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisbon: Texto Editora.
- SÁ, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. (2007). *O mundo das ciências no espaço da sala de aulas: o ensino como um processo de aproximação*. In B. G. Nadal, *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e acção* (pp. 91-112). UEPG.

INTE 2011

ADAPTIVITY OF SOCIAL NETWORK-BASED DATA COLLECTION TOOLS TO THE EDUCATION ENVIRONMENTS: A DESIGN SAMPLE

Mithat CICEK, Middle East Technical University, Department of Computer Education and Instructional Technology – mthatccek@mynet.com

Tugra KARADEMIR, Ankara University, Department of Computer Education and Instructional Technology – tugra1986@gmail.com

Gulfem Dilek YURTTAS, Gazi University, Department of Science Education - gdyurttas@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, in response to the rapid spread of the Internet and its growing usage in entire life, the number of Social Networks such as Facebook, Twitter, Flickr, Youtube, and Blogs has significantly increased. These Social Networks have become spaces in which users spend most of their time. That is why online Survey becomes one of the best methods used for direct data collection tool from individuals who are the main data resources for researches conducted in the educational environments. Usage of Web-based surveys seems to facilitate reaching a big mass. In this study, it is aimed to analyze the adaptivity of Facebook, particularly, as a data collection tool in educational studies within a design sample. In this case, a PHP-Based Facebook application for online data collection has been developed, and the relevant analyses have been carried out via transferring of the data taken from users to MySQL database.

Keywords: Education, Facebook, Social Networks, Adaptivity

INTRODUCTION

Today, the potential of social networks has been growing tremendously together with the growth of the Internet. Social networks, thanks to technologies, can be defined as an entire of activities used by a group of people (Hamid et. al, 2009). Researches carried out in recent years indicate that the popularity of communication among people within social networks has been gradually advanced (Levy, 2007). In line with this statement, Social Networks such as Facebook, Twitter, Flickr, and Youtube have become spaces in which users spend most of their time actively.

It is known that especially Facebook is a commonly used network, among others, providing flexibility for its users. It is an open or private social network in which users contact with others via using scripts, participating in groups, and sharing resources (Gonzales, 2010). Like other online social network websites such as Friendster, and MySpace, users introduce themselves using an online profile, make friendships, comment for others' profiles or sharing content on Facebook (Peluchette, 2010). Observing some researches related to Facebook using, it is possible to notice some stunning results. In a study conducted in Canada with 342 students, Christofides et al. (2009) found out that students have spent average 38.86 minutes in a day on Facebook and they determined the reason of this situation as an effort of being popular. Another study performed by Ellison et al. (2007) with 286 students in USA has supported Christofides' study's findings. In addition to both studies, according to the results of Lampe's et. al (2007) study – related to personal information sharing on Facebook – carried out with 30.733 students at Michigan State University, it was shown that 93.8 % of students have shared their genders and 83.8 % of them have stated their birthdays. Other percentages for their addresses, relationship status, and schools have been 83.3 %, 78.5 %, and 87.1 %, respectively. In Hew's (2001) study, 99 % of users who participated in Facebook have shared their real names and surnames. As a result of that situation, Hew highlighted that people have relied on Facebook environment.

In conjunction with various auxiliary components of Facebook, it appears to be used in a vast platform for different purposes. In recent years, especially, the availability of Facebook both in education and in data collection has been argued.

Purpose

The goal of this research is to assess the adaptivity of Facebook as an online data collection tool for educational studies.

Significance

The significance of this research would be constituted in terms of theoretical and practical. Theoretically, it was intended to fill the void of such online survey applications. In other words, while making a literature review, social network-based data collection tools appear at a low rate. Mostly, online survey applications have been used with an external link, it means, users can reach the survey via clicking a link in a social network or website and that application opens in another page independently from its source. However, in this study, it was aimed to use the survey in the social network's, Facebook, own page in order to prevent disorientation while accessing the application link. Practically, it was intended to consider the problems related to technical, availability, and ergonomics of Facebook environment as a data collection tool. To be able to specify the main points associated with using social networks as a data collection tool, it is important to observe those main problems. As a result, it is expected that this study will be of significance for researchers who collect online data.

METHOD

Research Design

For this study, survey research was the main data collection instrument to identify a group's specific characteristics (Buyukozturk & others, 2011). Questions in this research have been prepared via making a literature review and designating definitions and common issues related to the subject. Besides, to be able to increase the internal reliability and validity of research findings, some expert views were taken.

The survey used in this research was divided into three sections. Demographic characteristics – gender, age, job, educational background, PC possessive status, frequencies of visiting Facebook – were stated in the first section. The second section was comprised of twelve questions all of which are based on a five point likert scale. The questions used in this Facebook-based online survey are:

1. Facebook is a digital environment providing closer relations among communities.
2. Facebook is significant for cultural exchange.
3. Friendships on Facebook are temporary.
4. Facebook does not isolate the individuals from the real life.
5. Facebook addicts.
6. Facebook has no potential to be an effective educational tool.
7. Facebook can be utilized to search knowledge.
8. Facebook has redundant and obsolete information.
9. Facebook is a global library.
10. It is efficient to perform online survey on Facebook
11. It is enjoyable to participate in online survey on Facebook
12. It is difficult to participate in online survey on Facebook

In the last section, there was an open-ended question which reads "*Please add your opinions about online survey*" to take Facebook users' opinions about the online survey.

Participants

To collect the needed data, 263 users who had a Facebook account responded to the online survey – available for a week – properly in different cities of Turkey. However, 35 of them returned incompletely that was why the data used for analyses were gathered from 228 users. Unlike other online surveys, this survey's application link was only available in Facebook in order to prevent disorientation. As indicated in Table I, the percentage of male users is 45.2 % ($n = 103$) and this value for females is 54.8 % ($n = 125$). Besides, the most frequent users (72.4 %) fall into the 19 – 24 age group. At 22.4 % of the sample, 25 – 30 age group is the rank number two. 13 – 18 and 31 and over age groups, at 3.9 %, and 1.3 % respectively, follow those two groups. According to Table I, the three educational levels are high school, undergraduate, and graduate-doctorate, at 1.3 %, 79.4 %, and 19.3 %, respectively. For the last demographic characteristic shown in Table I, Facebook usage, most participants (76.3%) use Facebook every day, on the other hand, participants used Facebook rarely are stated by only 1.8 %.

Table I - General Distribution of Participants by Demographic

Characteristics		f	%
Gender	Male	103	45.2
	Female	125	54.8
Age	13-18	3	1.3
	19-24	165	72.4
	25-30	51	22.4
	31 and over	9	3.9
Educational Level	High School	3	1.3
	Undergraduate	181	79.4
	Graduate-Doctorate	44	19.3
Facebook Usage	Everyday	174	76.3
	Once_in_two_days	40	17.5
	Once_in_a_week	10	4.4
	Rarely	4	1.8

Data Collection

A PHP, which is a scripting language that is especially suited for Web development – based online data collection instrument has been developed on Facebook and the data collected from users have been transferred to MySQL database, a relational database management system, in order to make required analyses.

Data Analysis

The data gathered using this online survey instrument were subjected to T-Tests using PASW program. Furthermore, the transcribed data provided by open-ended question were coded to classify and organize the data and to specify the common issues related to the results. Then themes were identified in order to arrange the codes in a coherent and meaningful way; the next step was to group the codes under ten different subtitles. Eventually, the coded data were described and presented for each question using tables and interpretation in terms of results was performed.

FINDINGS

The findings of this study are shown under four main subtitles organized according to the problems and advantages that the users encountered and stated when participating in the online survey.

Specifying Technical Problems

The themes related to the technical problems acquired from users' responses to the open-ended question, *Please add your opinions about online survey*, are presented in Table II.

Table II - Technical Problems

CODES - PROBLEMS	SAMPLES
Code 1: Database Connection	Query didn't work when I responded to the survey
Code 2: Facebook Connection	Page didn't open when I tried to participate in survey
Code 3: Radio – Button (While choosing)	Some buttons cannot be clicked.

Table II illustrates that the technical problems experienced on Facebook when using as an online data collection tool are grouped under three themes: database connection, Facebook connection, and radio – button choosing.

Specifying Availability Problems

The themes related to the availability problems acquired from users' responses to the open-ended question, *Please add your opinions about online survey*, are shown in Table III.

Table III - Availability Problems

CODES - PROBLEMS	SAMPLES
Code 4: Survey Validity and Objectivity	...The validity and objectivity of survey are low, so it cannot be academic...
Code 5: Survey Reliability	It should be examined whether it is reliable or not. ... It might not give real and consistent results because of the survey tool which is Facebook...
Code 6: Virtual Identity	Due to the leisureliness of being on virtual environment, the results cannot illustrate the real, but it is a good study.

Table III indicates that the availability problems encountered on Facebook when using as an online data collection tool are grouped under three themes: survey validity and objectivity, survey reliability, and virtual identity (related to leisureliness while using application)

Specifying Ergonomics Problems

The themes related to the ergonomics problems acquired from users' responses to the open-ended question, *Please add your opinions about online survey*, are indicated in Table IV.

Table IV - Ergonomics Problems

CODES - PROBLEMS	SAMPLES
Code 7: Visualization	It might be more effective providing simplicity in terms of visualization and content while preparing an online survey Title of survey might be written with another font. Background image makes the questions difficult to read
Code 8: Interface Usage	After fifteenth question, I cannot see the items which are absolutely agree, agree...

According to Table IV, the ergonomics problems experienced on Facebook when using as an online data collection tool are grouped under two themes: visualization (font type – size, back ground image and color), and interface usage.

Advantages of Facebook as an Online Data Collection Tool

The advantages of Facebook used as an online data collection tool acquired from users' responses to the open-ended question, *Please add your opinions about online survey*, are presented in Table V.

Table V - Advantages of Facebook

CODES - PROBLEMS	SAMPLES
Code 9: User Accessibility	... accessing more participants with online survey affects the data generalizability in a positive way ... being used a survey on Facebook facilitates reaching a big mass...
Code 10: Savings	... I think it ensures savings in terms of time and money. It prevents wasting paper.

It can be seen in Table V, the advantages of Facebook being used as a data collection tool are generally related to accessing a big user mass and some savings such as money, time, and paper.

Table VI - General Descriptive of Last 3 Questions in Online Survey

Descriptive Statistics					
	N	Min.	Max.	M	SD
Efficiency	228	1,0	5,0	3,854	1,0116
Enjoyable	228	1,0	5,0	3,624	1,0090
Difficulty	228	1,0	5,0	3,904	,9391

According to Table VI included descriptive statistics of the last three questions in online survey related to the adaptivity of Facebook usage as an online data collection instrument, the largest mean ($M = 3.90$) with the smallest standard deviation ($SD = 0.94$) falls into the third question which reads “*it is difficult to participate in online survey on Facebook*”. However, the mean value ($M = 3.85$) of the first question, “*it is efficient to perform online survey on Facebook*”, is closer to the third's with a 1.01 standard deviation. On the other hand, the smallest mean ($M = 3.62$) with a 1.01 standard deviation drops into the second question which calls “*it is enjoyable to participate in online survey on Facebook*”.

LIMITATIONS

The noteworthy limitations of this research that need to be taken account when considering its results are: just 228 users who had a Facebook account, and totally twenty one questions (eight of them are for demographic characteristics, twelve questions all of which are based on a five point likert scale five, and an open-ended question).

CONCLUSION AND DISCUSSION

To be able to reach a big mass, it might be advantageous to use surveys performed online. As a result of this online Facebook survey generated in the light of that purpose, it seems that the disadvantages of usage of Facebook as an online data collection tool are much more than its advantages while observing the tables created with the collected data.

Due to the technical problems such as Internet connection, database connection, and radio button clicking – the case which cannot be chosen –, to collect data using online applications for any study can be difficult. It is known that such problems are generally irritant and might cause users to leave the survey application instantly as participants remarked while responding this online survey.

In addition to the technical problems, availability of such online surveys is also important to collect the needed data and perform analyses. Users responded to this online Facebook survey stated that the results taken from those online surveys might not indicate the reality or they might not be consistent, valid, and reliable because of the leisureness, particularly on Facebook, of users. In other words, people mostly use such social networks to keep in touch with their friends, to maintain their relations, to make new friends, to build groups with people around common background, or to build new groups, or to join groups with people which they have shared their interests and needs (Mazman & Usluel, 2010; Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2009). So, they might not take seriously such educational applications, and that case might affect the results of the study in a negative way.

Another problem experienced during the data collection period is that some of the participants criticized the interface of the survey application in terms of visualization (font type, background), and interface tools such as scroll bar. To reveal in details, font type, and background color were not approved by some participants. They have found the survey environment extorsive to read. Additionally, scroll bar, the tool which facilitates controlling the survey page, was another problem for some participants while controlling the page and responding the questions. They stated that they could not see the items such as “*absolutely agree, agree, or disagree*” when they were responding the fourteenth question. However, their warnings about the scroll bar to be adjusted were considered and that problem was solved just in time. Besides, their other suggestions related to the visualization of the survey application to be altered in such an online environment need to be considered. As they offered, rather than using such font type or background color included in this online survey’s application page, it will be better using more simple fonts and background color to allow the students to read the questions easily and to respond the questions in a comfortable way.

Apart from the problems of this online survey, some advantages of that application were stated by most of participants. They have shared that to use such online survey applications in social networks ensures savings in terms of time, money, and paper. In addition to savings, they believe that it is a good way to perform online surveys in order to reach a big mass, and that case provides generalizability of the results.

According to the results of mean differences of the last three questions shown in Table VI which were, especially, related to the adaptivity of Facebook as a data collection tool, using this social network as an online data collection tool seems not suitable, but also it might be efficient due to the close mean values of the first and third questions. Besides, it can be predicted that it is not easy to say that using Facebook as an online data collection instrument is so enjoyable, because the mean value ($M = 3.62$) of the second question appears not in this line (while considering 3.00 = undecided, and 4.00 = agree).

In conclusion, all problems but related to the availability (validity and objectivity, and reliability) can be solved in a short time considering the suggestions of the participants or providing the needed technical support in all terms. However, it is not the case with availability of such online survey application. That problem, having difficulties in validity and objectivity, and reliability of online survey, arises from the more leisureness of users while responding the online survey rather than living that process manually. In other words, even though the online survey has a small number of questions like this survey, it appears

easier to distance from the survey application or to provide the demand for responding the online surveys seems problematic. For instance, a user can leave the application page with few or without responses on survey. On the other hand, it is known that the pressure on users or participants while responding any survey manually is more dominant than doing online. That is why the gathered data might be much more and consistent with manual collection.

This study suggests significant insights into the extent to which participants response such online surveys on social networks like Facebook, which problems they experience while participating in the survey, and what sort of advantages are provided by an online survey on Facebook. In addition, it is expected that the results of this study may help the researchers in academic life to figure out the limitations and also advantages of Facebook as an online data collection environment. Due to the problems occurred in the course of collecting data, and required a considerable amount of physical effort, using Facebook as an online data collection tool seems quite tiring and hard going process. However, further researches are needed to consider all problems likely to be occurred during the data collection period in order not to face such obstacles, and also they are needed to find new ways to make those surveys on social networks appeal as possible as for participants.

REFERENCES:

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri . (8. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara, p: 16
- Christofides, E., Muise, A., & Desmarais, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook: Are they two sides of the same coin or two different processes? *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 341–345
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook “Friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Gonzales, L., Vodicka, D. ‘Top Ten Internet Resources for Educators’. *Leadership*. 2010, pp. 32-37.
- Hamid, S., Chang, S., Kurnia, S. ‘Identifying the use of online social networking in higher education. In Same places, different spaces’, *Proceedings ascilite Auckland 2009*, URL: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/hamid-poster.pdf>
- Hew, K. . (2011). Students’ and teachers’ use of Facebook. *Computers in Human Behavior* 27 (2011) 662–67
- Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2007). A familiar face(book): Profile elements as signals in an online social network. In *Proceedings of the 26th annual SIGCHI conference on Human Factors in computing systems* (pp. 435–444). New York: ACM.
- Levy, S. (2007). Are MySpace users now spacing out? *Newsweek*, 149, (22), p. 26; Ronn, K. Social Networking: Closer Than You Think. *Business Week Online*, 12, 2007
- Mazman, S. G., Usluel, Y. K., (2010). Modeling educational usage of Facebook, *Computers & Education*, 55(2).444 -553. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.008.
- Peluchette, J., Karl, K. ‘Examining Students’ Intended Image on Facebook: “What Were They Thinking?!”’, *Journal of Education for Business*, Vol. 85, 2010, pp.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students’ social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 227-238.

AFFECTIVITY AND COMMUNICATION IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Maria de Fátima Goulão, Laboratório de Ensino a Distância,
Universidade Aberta
fatimapgoulao@gmail.com

Abstract: If affectivity is more important in classroom's learning environments, it becomes complex and reach in distance learning environment, where there are no other sensitive elements.

The type of communication established between all members of the community is paramount to create bonds of affection.

Affectivity expression in learning environments is about communication, which in a virtual environment, is essentially made using the writing.

The way communication becomes to be expressed in written form where may arise indicators which turn into a symbolic register. This logic operation involves changes in social relations established between the elements of these communities. They write texts which are interconnected with certain symbols.

There is a connection between affectivity and cognition. The rational brain and the emotional brain work as a whole, as in a present context, as in a virtual context.

This paper aims to address the affective dimension of learning in virtual environments, whether in Forums, whether the characteristics of the e-teacher, valued by learners and their implications for learning.

Keywords: Cognition, affectivity, communication, virtual learning environments.

1. AFFECTIVITY, COMMUNICATION AND LEARNING

One of learning's aims is allowing students to adapt themselves. So, in an adaption task, the student should compare this situation to his/her expectations and find a way to enable it to bridge the gap between the current and future. Achieving this goal requires the motivation to carry out the necessary tasks.

Here we find two factors. On one hand, aspects related with tasks' recognition, the necessary means to proceed with the processing of information and, on the other hand, the aspects which lead the student to begin the process. It is not enough that the student involve himself cognitively in the task. It is also necessary an affective involvement.

The developed works by Damásio (2000) and Goleman (1997) came to demonstrate the big importance that emotions have in life.

The importance of affection in the lives of individuals, has been recognized since a long time ago. This is seen as a vital and stimulating thoughts and behaviors. The affectivity may be coated in various ways, including the emotions and feelings.

However, in general, each emotion represents a different predisposition to action, guiding us

“when we have to deal with situations and task too important to leave only
as a charge of intellect” (Goleman, 1997, p.26)

Brien (1994) defines emotion as a result of a process of double nature, physiological and psychological, which is which is triggered from the perception that individuals have of the difference between the present situation and the situation that aspire to have. This leads to activation of the physiological and cognitive evaluation of the situation. From the moment that is formed in a particular sensory representation, whether or not it is part of conscious thought, we not have great control over the mechanism inducing the emotion. If the psychological and physiological contexts are adequate, then it will be an emotion (Damásio, 2000).

Goleman (1997) explains that we have 2 minds:

“one thinks – the rational mind”, with understanding, considered and
reflected and “another one feel – the emotional mind” (p.30)

more impulsive and sometimes not logical. These two modes of functioning are,

semi-independent, reflecting each one of them, ..., the operation of different circuits, but linked, inside the brain (p. 31).

The logic of the emotional mind is associative, because it evokes the memory of a reality as reality itself. Following this logic things have not to be defined by their objective identity. The most important is how each one perceives them.

Events are seen from a *personal* perspective, focusing on the person. This feature, on one hand, can lead to suppress or ignore the facts or memories, contrary to their beliefs, on the other hand can focus on those facts that confirm it. So is self-confirmatory. Here we find portrayed the phenomenon known as *self-fulfilling prophecies*.

The learner's affective structures develop in parallel with the intellectual structures. Both are acquired, are modified or constructed during the course of experiences, established interactions in a favorable environment and accompanied by appropriate incentives.

Also Damásio (1995) awares us between the cognitive and the affective. It is this that encourages or makes it possible for learning psychomotor or cognitive content, leading to his absence to compromise the cognitive and psychomotor development of the learner. Emotions should be considered as a requirement to learn.

We can then say "cognition, emotion and response" are a cycle of feedback which are the explaining base to human behaviour. Cognition awakes an emotion and according to the felt emotion it will be generate a response. Emotions impose response's and process' quality of social interaction.

The affectivity is built on interpersonal relationships as in all human relationships, being them present or virtual, we are influenced and influence thoughts, feelings, emotions and actions.

Virtual learning environment, by their particularity, show a pattern of communication, which affects, among other things, relations between individuals.

The way of communication is no longer based on oral speech and begins to be expressed in writing. This logic operation involves changes in social relations established between the different elements which constitute these communities. In other words, inter-subjectivity is to be mediated by an online context.

2. AFFECTIVITY AND INTER-RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENTS

Throughout the pedagogical relationship there is a participation of a teacher and students who interact and relate not only cognitively but also emotionally. Affectivity translates not only as a way of direct interaction, but also as the way of presenting the contents.

Knowledge building is made through experiences, both cognitive and affective between the involved parts.

The virtual learning environments privilege and are based on the construction of an autonomous learner and self motivated. These assumptions imply that the teacher must be prepared to face the challenge of establishing an ongoing and effective relationship with the student, being prepared to handle the situation of teaching and distance learning and how to compensate for the fact of not being in face-to -face - to know the student, support you, encourage you, and help you. The teacher, rather than imparting knowledge should guide the process of student learning in order to develop their skills, including learning to learn, their self-learning and autonomy. Expected to be *moderator* in interpersonal and intrapersonal relations make its role as self-and peer evaluator, content and performance. It is also expected to serve as support and encouragement to students, guiding and regulating their emotions, affections and attitudes.

We know that these issues weigh dramatically in distance learning, because this education system, the solo effort of learners may generate obstacles, either of cognitive or affective order, which in turn will be reflected in their learning (Goulão, 2011).

Sometimes, the recourse to teacher is made by a psychological, emotional and reinforcement need, for their continuation on the learning system.

According to Aretio (2002)

*la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas dependen en gran parte de la **formación, capacidades y actitudes** de sus docentes (p.116).*

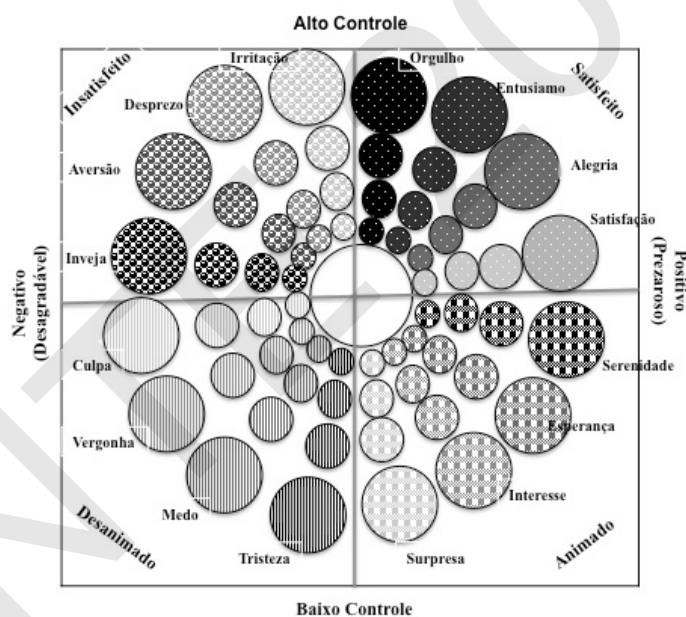
3. FÓRUMS AND AFFECTIVITY

In virtual learning environment is also possible the social-affective communication. In these learning systems individuals' presence is "known" for their participation in proposed activities. It can be used several interfaces, but they are almost just in written language. The Forum comes up like an interface where students and teachers can express, not only their cognitive production, but their affectivity as well. It works according a dialogic process allowing the intervenient to, about a certain theme, can change points of views, agree, and disagree, between them. It is this process that helps to shape and establish links between different participants as to the availability of this exchange of ideas is necessary for everyone to learn to hear each other, to respect the different positions which makes it possible to find new meanings. According Oliveira (2009)

In this process the affectivity is stimulated, making the participation feels like part of the group and motived to stay in the process (p.8)

However, it is not enough to recognize that there is affectivity. It is necessary the other understanding that affectivity. According to Longhin et al (2009), theoretical studies about affectivity concepts, moods, allow interaction, among other things, support analysis and understanding of learners' observable in interaction. According to Scherer (2005), moods can be grouped in affectivity families. Longhi et al (2009), supported in several theoretical studies sought to represent the states of mind as shown in Figure 1.

Figure 1 – Space of Mood's Representation (Longhi et al, 2009)



According to these authors, the categorization of a text can be made from the count of positive and negative terms that compose it.

Garrison et al (2001) regarding the online learning introduces the concept of *Community of Inquiry*. According to these authors, this community is composed by a group that communicates and interacts from the requests and responses to questions / opinions posted by other members on a dialogical perspective. These communities are made and based through the articulation of three basic elements: cognitive presence, teaching presence and social presence.

As it was previously said, Forums are one of the main interface in this learning system and consequently the written language has an important role. So, the study of social presence should be made with resource to a textual analysis to the messages. The language used on Forums presents linguistic features has characteristics of its own language. Bastos et al (2010) present a set of textual clues indicating *affectation*. Among these is the emphatic use of capitalization, repeated punctuation, emoticons, teasing, jokes, irony, sarcasm, details of extracurricular life, vulnerability and strength (intensity). They found that the

expression of Affectivity in the Forums is "detected, mostly in response to expressions of thanks or explanation sent written in a conventional signaling more polite" (*op.cit.* pp-6-7).

4. METODOLOGY

This point is divided in two parts. The first one is about the study of the characteristics of e-teacher and the second one is about a set of work Forums' analysis. The average frequency of this type of education is 2 years and come in different degrees.

PART 1 – TEACHER IN ELEARNING

A. Sample

The questionnaire was applied to a group of 80 distance learning students, being 33% males and 67% females. The age average is 38 years old, being the minimum 26 and the maximum 60. All of them are working students. The average frequency of this type of education is 2 years and come in different degrees.

B. Instruments

In order to know the main features of the role of a teacher in e-learning, from the point of view of the students, we proceeded to construct a questionnaire that asked, in addition, the identification data that they describe, in three key words, the main features of the teacher's role in e-learning.

C. Results

After analyze the answers' content, these point out to 3 dimensions. – Table 1

Table 1 – Teacher's Dimensions in Virtual Environment

E-teacher		
Facilitator Skills	Management Skills	Technical Skills
63,1%	33,3%	3,6%

Facilitator Skills imply personal, social and pedagogic aspects. It implies the ability to motivate, venturing into new situations, to guide, to strengthen, to communicate with students and encourage their participation.

In turn, management skills are associated with capabilities to manage training activity

- Tasks' definition (type, length, quantity...)
- Contents' definition
- Answers and interaction definition

Finally, technical skills, such as the name suggests, are linked to the skills of navigation in virtual environments.

These dimensions consist of categories as described in Table 2.

Table 2 – Teacher's categories in virtual environment

E-teacher (categories)	Facilitator Skills	Motivator	13,6%
		Online Personality	22,9%
		Feedback	12,1%
		Support/Guide	25,7%
		Pedagogic aspects	25,7%
	Management Skills	Time Management	70,3%
		Organization	29,7%
	Technical skills	3,6%	

As we can see by the obtained results, these students value skills associated with emotional aspects, reinforcing the idea previously conveyed on the skills inherent in teaching and learning environments which, in turn, are closely linked to emotions.

PART 2 – FORUMS' ANALYZE

We are going to present, as an example, some messages that were put on three different Forums. With this we intend to illustrate the importance of both forums to build a community and as well as its role in learning. Table 3 shows some examples of messages placed in a space designed to support and sharing of documents and situations between teachers and guardians of a 1º cycle course – *Meeting Point*.

Table 3 – Example of messages in a Teacher's Team forum

	Intervenient 1	Intervenient 2	Intervenient 3
Situation 1	Good night Prof. and colleagues (...) and, while is still day 8, I wish you a very good special day – Women's Day! ☺	Good evening, (...) and remaining colleagues Thank you so much for day 8. ☺	Hello (...), Thank you very much to remind me that is day 8. Have a nice week! ☺

Situation 2	<p>Hello professor and colleagues,</p> <p>I can't resist bringing to this space a message of a curious situation that a class' student ... put on Student's Forums...</p> <p>(I don't really know, but sometimes I feel a little uncomfortable ... or am I overreacting?!)</p> <p>For the three of you have a nice week and let the Sun keep on shining!</p> <p>(...)</p> <p>Thanks for sharing ☺</p>	<p>Hi (...)! In some situations it's natural to feel messed and restless about some students' intervention. Summarizing, don't let yourself feel intimidated by the student neither demonstrate that his message left you uncomfortable. I would showed I'm happy for his interest in the author and in her written revealing the will to make a detailed study.</p> <p>Well, I hope I've been helpful in something, or at least at thinking about these situations.</p> <p>Hugs and have a good Sunday!</p>	<p>Hi (...) and (...), I agree with (...)</p> <p>If you feel more comfortable, before launching the grades, I can review your work.</p> <p>Hugs and enjoy this sunny day!</p>
-------------	---	--	---

In table 3 we can verify an affectivity expression. In addition to the theme of the message that triggers the situation, the form of transmit and the associated emoticons help to create an emotional climate conducive to the whole team. In table 4, initiated by a need for sharing of an element, where the punctuation marks, as well as the use of different emoticons that seek to convey the way they feel each statement or question, the group triggers a sharing of emotions and a sense of helping each others. This second example comes up from *Doubts & General Questions Forum* of a seminar from the 2º cycle.

Table 4 – Example of messages *Doubts & General Questions Forum*

	Intervenient 1	Intervenient 2	Intervenient 3
Situation 1	<p>Hello I2!</p> <p>If for you it's necessary and important what your asking, if the Professor accepts your request, here we are to extend and wait for you.</p>	<p>Hi I1</p> <p>I appreciate your solidarity.</p>	<p>Dear I2</p> <p>(...) I hope this help you get through, at least less partially, your difficulties.</p> <p>See you soon and keep on the good job!</p>
Situation 2	<p>Dear Professor ☺</p> <p>Thanks for "listening" and answer ☺</p>		<p>Dear I1</p> <p>As you say and it is well said, we are all in the same boat. So, I believe your success is ours too. We have to "listen" to help get through difficulties and, if it's possible, get better in some aspects.</p> <p>See you soon</p>

Although it can be verify a more formal speech where, as Bastos el all (op. cit) said the affectivity expressions are found in the thanks to situations expressions, questions are made. Also here we find again, not that much, the *emoticons* and some punctuation. The vulnerability is one of the features of the first situation.

Finally, we are going to present Forum interventions about a group work.

Table 5 – Example of messages of a Team's Activity Forum

	Intervenient 1	Intervenient 2	Intervenient 3
Situation 1	Hi I3, I2 and I4 Here we go in another journey... If we try to divide the texts between us to manage the effort and get a more positive result? See you soon	Hi "buddies", I think it's a good idea I1. Moreover, that is what we have done in the other group where we were, do you remember? We should organize ourselves before Easter holidays.	Hello..., Together for one more activity ☺ I apologize for just giving news now, but our works have been intense.
Situation 2	Good night I agree with everything. I can have with the 4th text. If you agree I can have the first 4. Let's keep on...	Hi For me it's right ☺ I already started, although timidly, because I have a lot of work in school. I hope this little following break helps me A happy Easter to all and have a good rest/work...	Hi fellows, Please pay attention to the text codes. The better is to use the codes as they appear on the platform and not like texts 1, 2, 3... because they don't exist and it would be confusing.

In this type of Forum, it is all about using emoticons as a way of expressing affectivity. Also we can find some aspects linked with personal life details, as well as Strength (intensity), specially in the first situation.

Regardless the perspective as a basis for studying the affective component its existence is clear, its importance and its impact on building community and individual learning.

5. FINAL CONSIDERATION

The present paper searched to approach affectivity in virtual environment. The literature review done points to the role of emotions and affectivity in the lives of individuals, in general, and particularly in the situation of learning and communication. As we saw, virtual environment of learning do not escape to this influence. However, since this means are so specific, there were some reviews in some particular aspects. It was the case of the analysis of teacher's role. As the literature pointed out, students themselves consider importante the skills that are closer to the emotional aspects and reinforce them. This leads us to highlight the importance of these actors in a virtual environment and the need for training to them in order to strengthen or acquire skills to enable it to adjust its scientific content to a specific pedagogy and didactics of these systems, particularly with regard to socio-emotional communication.

Interactivity, which takes form in the forums of dialogue, allows participation - involvement of students, leading to a two-way communication between them and the teacher. The analysis of the different examples of intervention in the various forums turns possible to find evidence of affection expressed by different stakeholders. These manifestations are effectuated in certain expressions of agreement, to encourage recovery and also through certain symbols. These situations promote the reception of the participants and encourage them to join the group.

6. REFERENCES

- Aretio, L.G. (2002). *La Educación a Distancia*. Barcelona: Editorial Ariel
- Bastos, H., Bercht, M. & Wives, L. (2010). Presença Social em Cursos a Distância: Um Estudo Comparativo de postagens em chats e fóruns. *Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação*, 8 (3). Recuperado em 10 de Janeiro de 2011 de <http://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/1196>
- Brien, R. (1994). *Science Cognitive & Formation* (2ª ed.). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Coll, C. & Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si: - O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: col. Forum da Ciência, Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América
- Garrison, D., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2-3), pp. 87-105
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!*. Paris: Éditions Belin
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional* (tradução). Lisboa: Temas e Debates
- Goulão, M.F (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser Professor? In BARROS, D.M.V. et al. (2011). *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: Daniela Melaré Vieira Barros
- Longhi, M., Pereira, D. & Bercht, M. (2009). Planejamento de Carreira através de um objeto de aprendizagem. *Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação*, 7 (3). Recuperado em 15 de Janeiro de 2011 de <http://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/952>
- Longhi, M., Bercht, M. & Behar, P. (2007). Reconhecimento de Estados Afetivos do Aluno em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação*, 5 (2). Recuperado em 20 de Janeiro 2011 de <http://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/947>
- Jochems, W. & Kreijns, K. (2006). Measuring Social Aspects of Distributed Learning Groups. *European Educational Research Journal*, 5 (2), 110 - 121
- Oliveira, C. (2009). Afectividade, Aprendizagem e Tutoria Online. *Revista EAdPECI*, 3, 1-16
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based, computer conference. *Journal of Distance Education*, 14 (2) 1-18
- Scherer, K. R. (2005) "What are emotions? And how can they be measured?", *Social Science Information* 44 (4), 695-729

AN INVESTIGATION OF PRESERVICE PHYSICS TEACHERS' USE OF GRAPHICAL REPRESENTATIONS

Nazan Sezen, Meltem Sari, Ali Bülbül.

ABSTRACT: In science education particularly in physics courses, graphs are used to represent the relationships among variables. As the physics curriculum emphasizes the importance of graphical representations in summarizing and analyzing data in problem solving process, teachers should create situations for students to give them the opportunity using graphs in classrooms. So the graphing skills of preservice physics teachers is important. The purpose of this study is to investigate preservice physics teachers' use of graphs, their difficulties in interpreting and constructing graphs and the transition from verbal or algebraic descriptions to graphical representations. The study is conducted in two phases. First, the written test that includes tasks related to graphing skills applied to preservice physics teachers. Then clinical interviews are made with selected students. In written test students are asked to read and interpret graphs, to formulate algebraic equations of the graphs, to construct graphs of algebraic function rules, to comprehend informations depicted in graphs. After the written answers of students analyzed by the researchers, individual interviews are conducted with the selected participants to have an insight into their reasoning process.

KEYWORDS: graphical representations, preservice physics teachers, science education.

ANALISE DE CONTEÚDO DO TEMA AMBIENTE EM UM LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO – BRASIL

Silvana Silva, Charbel El-Hani, Rosa Branca Tracana, Graça Carvalho.

ABSTRACT: Diante da necessidade do entendimento crítico sobre o ambiente em que existem interfaces entre conhecimentos socialmente construídos, é importante investigar como ele é trabalhado nos livros didáticos de biologia. Analisamos o tema ambiente no livro didático de Biologia, Linhares e Gewandsznajder que foi o mais bem avaliado pelo PNLEM-2007. A metodologia foi inspirada na análise de conteúdo temática que consiste em identificar os núcleos de sentido de uma comunicação. Aplicamos a grade analítica às unidades de registros constituídas por títulos, frases e parágrafos que abordam o tema ambiente, e que permitiu a elaboração dos seis indicadores de enfoques: processos biológicos, alterações ambientais, exploração dos recursos naturais, medidas de controle, contexto sociopolítico e econômico, tecnologia e ambiente. Das unidades de registro analisadas predomina o indicador processos biológicos. Torna-se necessário que os autores do livro didático possam contextualizar com mais intensidade os conhecimentos biológicos com os conhecimentos relacionados às questões socioambientais.

KEYWORDS: Ambiente, Análise de Conteúdo, Ensino de Biologia, Livros Didáticos.

Analysis on Demand of Applied English Language Study Program in South-West Region of Lithuania

Odetta Gruselioniene

ABSTRACT: Changes in Lithuania, such as business, economics, and social sphere are an integral part of today's change. These changes are conditioned by globalization and integration and regionalization processes, as well as values and public priorities change. On the other hand, the educational field - an area that is most likely to feel sensitive and demographic changes in the country. It is determined by migration, birth, population composition changes, etc. In recent years, the European Union's requirements to Lithuania as a full member have become particularly significant. In this sense, the Lithuanian language has gained a different status - has become one of the European Union languages. At the same time do not forget that the young man must be able to communicate with the European Union countries people, especially communication and collaboration through business and tourism projects has become vitally important, promoting mobility and worldliness. Particular attention should be paid to the quality of such training, an interpreter for a wider understanding of the mission in European context. In this context, the analysis of a translator market situation becomes very important in the country and its different regions. Therefore, one of the main goals of this study has become translator-demand analysis of the South West region of Lithuania.

KEYWORDS: Applied English Language, Translator-demand analysis, Study programme, South West region of Lithuania.

ANIMATION AIDED VISUAL MATERIAL USED IN KINDERGARTEN

Nihat Ekizoglu
Yakın Dogu Universitesi
nekizoglu@hotmail.com

Akile Ekizoglu
Gulen Yuzler Anaokulu
akile.ekizoglu@hotmail.com

Melda Y. Mesaryalı
Yeni Yuzyıl Anaokulu
meldayigiter@hotmail.com

The purpose of this study is to determine the effect of the use of animation-aided visual material using the interactive whiteboard on kindergarten students' learning. Answers have been searched for these questions depending on the purpose: Did the visual material interest the students?, Did the students like the animation character used in the visual material?, Was the visual material effective on the students' learning? The quantitative and qualitative data collection methods were used together in a mixed method for designing the research. The study was carried out with 11 girls and 11 boys all in the same class. In the study, interviews and observation methods were used to obtain the causal findings. To determine the effect of visual material in learning, "Drawing" and "picture sorting" activities were used. Also, a "Questionnaire" was prepared and used to obtain feedback for the visual material and the animation. At the end of this study "The Plane Journey" visual material and the animation character were both liked by the students. It has been observed that almost all of the students drew most of the steps in this plane journey. Specially in the "Picture sorting" section the children put the pictures in the right order which shows they have understood. Even though the children haven't done any previous activities related to this topic and have only watched the animation once, the results show that completing the activities without any mistakes mean the children have understood well and that the materials prepared have a positive effect on them.

Keywords: visual material, kindergarten, animation in education

Introduction

It will be possible to increase production in education to a higher level, to gain the behavioural targets in an effective way and make it more permanent for the students. Within the last years it has been put forward that learning environments are more permanent through the support of computer technology in teaching.

It is known that through descriptive visuals some students learn more easily. In fact, even students who find learning easy through speaking still need the support of descriptive visuals in the learning of some terminology (Seferoglu, 2006). It is known that we learn 83% through visual, 11% through audio, 3,5% through smell, 1,5% through touching and 1% through tasting senses (Cilenti, 1988). It is understood that according to these data's 94% of students which is a large percentage is absorbed through visual and hearing. With the contributions which computers and digital technology has brought to visuals it has increased visual elements to a large importance in education (Seferoglu, 2006) and has made it possible to prepare learning environments towards the important senses of visual and hearing. Learning – the success of the learning process is directly affected by the preparations of educational software where visual software techniques are regularly applied. The reason for this is that these techniques provide an appealing effect on the students many sense organs.

According to Seferoglu (2006), the benefits of visual element usage will contribution is followed as; the learning individuals will be motivated by drawing their attention, their attention will be kept lively, emotional reactions will make them productive, the terminology will be concrete, terminology that are difficult will be made simpler, through the guidance of shapes their knowledge will be more organized and comprehended, the relationship organization and sequence of elements from one term will be made easier, the probability of some students missing out on the visual elements may be lucky to have the opportunity of understanding through some points. Whilst nursery school students are in the process of concrete studies, to

be able to make terminology more concrete easy and organize the information these elements carry a very important role in teaching.

As Seferoglu (2006) stated, for learning to be more permanent visual and hearing aids in education carry a very large importance. Because, however much a learning activity may appeal to the sense organs, learning is also as good and leaves a permanent mark; in parallel to this forgetfulness takes much longer. According to the following statement today multimedia can be understood: "For learning to be more permanent it must be organized in such a way that the given warnings must appeal to more than one sense organ."

Computers are tools that are used in suitable conditions and software to make a learning environment richer and contribute to children's development area positively. Children drawing pictures on the computer monitor, moving an object or viewing their heroes in short everything they do are on the tendency of explaining. Technology also presents for children learning and putting forward of what they have learnt. When computer and technology is used in suitable conditions in nursery education, by presenting enjoyable mediums, it offers them to discover their environments and obtain experiences (Gacal, 2006).

According to Usun (2006) the benefits of video usage are as follows; (a) it provides concrete, rich, fluency and permanent information. (b) Brings items, situations from outside of the classroom and different environments into the classroom and presents the real action and sounds. (c) Giving the light, color, action and sound features all in one that makes it suitable for the students' attention. (d) It saves learning from dependent on time and environment. (e) It provides the opportunity for individual and group learning. (f) The teacher is not a tutor but guidance. (g) It gives the teacher an opportunity to observe the students reactions. (h) As programs are limited with time and screen dimension by presenting the subjects through genuine explanation and effective images it makes it become more permanent. (i) It is attractive and ongoing. (j) Teaching materials can carefully be prepared by testing and making it more standard. (k) Due to the special feature combination of both voice and sound when compared to other tools it provides a real, strong and at the same time entertaining learning-teaching environment. (l) A program which lasts for about 3-5 minutes can be fitted to an hour's lesson.

It is an important and effective angle in teaching that facts and situations with its real images can be carried into the classroom. Although, this depends on how this activity can be permanent and appealing to the student. To keep students appealing level high images must be supported with animations, visual materials will therefore attract students' attention more and students will acknowledge the message that is being targeted. In connection to this (Elliot and Miller, 1999) animation can be defined as, "Showing an item in motion, making images more attractive and playing these images rapidly one after another makes it believe that the items are realistically in motion". Today, with 3D technology these types of animations can easily be transferred to real images with suitable programs.

With the development in computer technology it has also reflected on the animation field it has made it easier to put it into practice on computer animation. Especially the combination of multimedia and technology has given the opportunity for real images through the computer, graphics, writings, real sounds and animations where through the education development process it has many benefits. Not only do animations help the students to understand the lessons through watching concrete subjects, but also helps to develop creative ideas, to stand by probabilities and to use their own initiative on various experiences. In a traditional learning environment, animations help make the boredom disappear from the classroom, it creates a more enjoyable learning efficiency (Arıcı & Dalkılıç, 2006).

Teachers teaching through using the traditional where the teaching method makes the students bored very easily and is a reason for them to focus on other points. Nevertheless, animations that support the lesson may draw the students' attention and eliminate the boredom in the classroom (Caliskan, 2002). From this point onwards, with the aim of making nursery school students learning more enjoyable and permanent animation supportive visual materials should be prepared for use and the effect it makes on their learning is an important factor.

In this study it is aimed to state the effect of supportive visual materials usage in nursery schools.

To reach this general aim answers for the following questions were searched:

- 1) Did the students like the visual materials?
- 2) Did the students like the animation characters in the materials?
- 3) Where the visual materials effective in the students learning?

Method

In this study, qualitative data collective method, and the following techniques were used: focused on the needs of data, people, society or nature type of aims were targeted with a naked eye or watching with a tool to complete the observation time and state a particular subject or concentrate on a particular question in order to collect information (Buyuköztürk & others, 2008).

Study Group

The study group was formed of 22 students made up of 11 female and 11 male students from Yeni Yuzyl Nursery school from 2010-2011 academic year.

Visual Material

The visual material "A Journey with a Plane" lasts 8 minutes. This material included: airport arrival, security control, baggage claim, ticket control, passport control, waiting salon and processes of getting on the plane; also, the jobs which the airport employees do were mentioned. Real images were used in the material; emphasized situations would be supported with pictures. Plane animation was transferred through real images. Conveying information to the students about travelling was made through a plane animation in order to draw students' attention to the material.

Data Collection

Students materials and the animation characters used in the material are related to their likings where they had to state the given symbols by coloring them; "Liked it very much☺", "Liked it a little☺" and "Didn't like it☹". In this evaluation method, the students' age and development qualities were taken into consideration. Students whose liking level was low were asked to explain what they liked a little or didn't like. The effect of visual materials on students learning after watching the material was tested through them drawing pictures explaining the visual material of "A Journey with a Plane" and doing activities on putting pictures in order to explain the process of making a journey by plane. During the activities the students later prepared an observation report according to the images taken from the video camera recordings.

Findings and Suggestions

In this section the findings and themes will be presented of the use of animation supported visual materials in nursery schools in relation to effective learning.

The effective monitoring of a visual material named "A Journey with a Plane": Students had watched "A Journey with a Plane" for the first time. Before the watching activity, there was no activity in the classroom what so ever on how a journey with a plane is done. Just before watching the materials first the teacher mentions to the students that they will be watching a related information subject on a plane journey. After the teacher gives the information they start watching the activity. The activity was recorded onto a video camera.

According to the Images the Following Findings were made on the Observations as Follows:

In general the students watched the 8 minute material without the attention being distracted. While watching the material the students made communication with one another and the material itself. The communication the students made with each other was to do with the material. In this way, students sitting next to each other mentioned: "I have been on a plane", "Have you been on a plane?", "We went to Turkey by plane" and "We went to pick up my aunties from the airport".

When the students saw the real images of Ercan Airport, "I had been here", "I went there with ... to pick up my father", type of verbal reactions were given. These reactions were spoken out loud with their

friends next to them and also with the whole class in general. Especially, when they viewed the real images of Ercan Airport, “We had been here” reaction was given by most of the students and the conversations taking place among them were focused on this subject. The students then began sharing their past memories and what they went through.

At the beginning of the material in order to draw the students’ attention two questions were conveyed to the students through a plane animation. The questions which were asked the students had answered all at once. Question 1: “You have a family friend or a friend. In order to visit them what would be the fastest transportation you would use?” The students had given a rapid answer to this question. After they had read the options together with an animation (Car..., plane ... boat ...). Altogether the students had answered “plane” all at once. The same situation took place with the second question “Well, do you know where the plane takes off and where it lands?” The students had watched the visual material from beginning to end and made communication and gave reactions with plane animations. With the images the students had watched they started making conversations and started making predictions with what they will be watching next. Students had shown attention to this material, the images used in these materials were maybe related from their own lives. The conversations made among the students are the proof of this. Places that were familiar to the students were carried into the classroom so this drew their attention and together with their real and systematic experiences they somehow combine the information together to learn better and it contributes to their broaden their horizons.

One of the students gave a reaction to the planes noise and it was observed that during take-off and landing the child covered his ears with its hands. As the sound of the plane got more intense the child would cover its ears with its hands, shake his head from left from side to side and leaned forward and stood still in that same position. At the end of the observed reaction they stated that they wished to watch the video over again. However, the child who covered his ears with his hands refused to replay the video. This situation is an example that the students’ previous experience from a real life situation was brought into the classroom, but these type of negative situations arouses reactions. When it was asked to the student why he reacted like this, he replied “I don’t like the sound the plane makes”. But when we asked whether he liked the video or not, he replied that he didn’t like the sound of the plane, but liked the rest of the video. When we also asked whether he liked the plane animation or not the child replied that he did like the plane animation but was not fond of the loud sound it made. As a result of this situation the following comments can be made: the volume of the sounds for the materials that are prepared for this age group must be taken into consideration. Very loud sounds must be filtered then used.

The students liking reactions to the visual material for “A Journey with a Plane” is as follows: After the students watching the visual material in order to state their liking level they were asked to color the symbol they found suitable as follows; “Liked it very much ☺”, “Liked it a little ☺” and “Didn’t like it ☹”. According to this 20 students that watched the visual material stated that they liked it very much. S1 stated that he liked the visual material very little. S2 stated that he didn’t like it. When the reasons for these answers were asked to S1 and S2, S1 said “there is no reason; I only liked it a little.” S2 said “The planes take off gave me a headache. It made a huge sound” this is the reason why he chose that he didn’t like the visual material. According to these results, the students like the visual material that is prepared.

The students liking level for visual materials plane animation character “A Journey with a Plane”: In order to state the students liking level towards the plane animation character they were asked to color the symbol they found suitable as follows; “Liked it very much ☺”, “Liked it a little ☺” and “Didn’t like it ☹”. According to this, 19 of the students stated that they liked the animation character very much. S5, S9 and S20 stated that they liked the animation character. When the reasons were asked to the students, S5 said that “The plane was a bit fat, I like slimmer planes”. S9 said that, “I didn’t like it, there is no reason”. S20 said, “The sound was too loud. As the plane was taking off it made a loud sound”.

By using real life images the materials were prepared in order to draw the students attention by using animations, it can be resulted that the animation character was liked by the students.

The Learning Effect of the Visual Material on the Students:

In order to state the learning effect of the visual material on the students and activity was taken place by putting them in order. It was asked for the students to draw pictures showing the film "A Journey with a Plane". Two of the students drew pictures that didn't relate to the film. The rest of the students drew pictures showing a journey with a plane. 19 students used the figure of a plane in their drawings. The pictures reflected; planes, boarding passengers, take-off, flying or landing. A drawing of a pilot had taken place by 7 students. 4 students made drawings of people meeting each other at the airport. 9 students drew pictures of passengers. These passengers were drawn as; collecting their luggage's, at the ticket control, at the waiting salon, at shopping, while travelling, getting on the plane and getting off the plane. 2 other students drew pictures of a ladder being moved close to the plane. 5 students drew an airport, 3 students drew passport control customs and 1 student drew the tower.

The pictures which the students drew were asked what it explained. According to this the students stated to draw; S1, the plane that's about to take off and the passengers waiting to board the plane; S2, a man's suitcase that's being controlled and a passport control custom and a plane that's about to take-off. S3, flying butterflies and a plane that flies together with the butterflies, children playing at the airport and people doing some shopping; S4, the pilot and the passengers on the plane, and the visitors waiting at the airport for example; mum, dad and a child. S5, passengers waiting at passport control, airport entrance and a plane; S6, landing team, a plane that has weapons on its wings waiting to fire at the enemy, a plane that has which number it is on its wing and itself waiting to load its luggage; S7, a landing plane and a monster waiting to demolish the plane; S8, a staircase that's been put close to the plane and the passengers getting on the plane; S10, airport and an assistant cutting tickets; S12, watching the landing of a plane from the tower; S11, passengers in a queue in front of a ticket office and plane flying in a rainy weather; S13, A plane looking like a rabbit making a landing in Istanbul also, money pouring out of the sky; S14, a plane ready to take off; S16, people waiting for their visitors at the airport; S17, making a journey to Turkey with family and friends; S18, While travelling to Turkey with its family a plane that travels under the sea; S19, at their plane landing to Istanbul with family, himself and folk dancing brothers and sisters; S20, passengers boarding the plane; S21, a plane and a dinosaur standing in front of it; S22, inside of a plane.

The students were influenced by watching the material in order to draw their pictures. But, they integrated their imagination and presented their drawings freely. In this situation, drawings such as monster trying to obstruct a landing plane, a plane that looks like a rabbit or a butterfly, or a plane that travels under the sea are examples of their free imagination drawings.

The Activity to Put the Pictures in Order

Pictures explaining the stages of the journey the activity of putting pictures into order: Classroom debate (observation) before the activity: Before the activity the teacher asked students questions about the stages of making a plane journey in order to check their knowledge. The teacher made explanations. Whilst doing this she used a student as an example. In a way that: the student was a role play of a visitor going to pay a visit to his aunty and explained that he was going to travel by plane and must prepare his suitcase before travelling. After this explanation the teacher asked the students what this student must do next. For this question the following answer was given, S6: "He must go to the airport". Furthermore, the teacher asked: "What will he do after he enters the airport?" S13 answered: "He will purchase a ticket". The teacher corrected as, "The tickets are purchased before going to the airport". The teacher conveyed another question: "What will he do with the luggage?" S9 "He will put it at a place and then will get it back", the teacher then asked "What is a place?" S14 answered "Machine". On top of this the teacher asked "What use is that machine?" After this question the teacher said that the machine is called an x-ray machine and re-asked what that machine is useful for. S19: "A knife, bomb type of items should not enter". After, S14 said: "Then they check you whether you have those items in your pocket". According to these answers the teacher asked: "Now what will he do with his baggage?" S14 said: "To be able to put it on the plane it must go through another machine". The teacher explained that the passengers go to passport control desk and give in their luggage. On top of this the S19 added: "A type of fragile sticker was stuck on the luggage". The teacher then explained what the symbol sticker "fragile" is. After the check-in, the teacher asked: "What should your friend do now?" S12 said: "He should show his ID", S19: "He should show his passport", S5: "They will look at the name on the passport". When the teacher asked: "What will they do on the passport?" S10 said: "They will stamp it". The teacher asked: "What will he do after they stamp his passport?" S8 said: "He will go up the stairs and go to Turkey". The teacher asked: "Will they allow him on the plane straight away?" S19 said "They will put his ticket in his passport". The teacher asked: "He put his

ticket between his passports. They stamped his passport; well what will your friend do next?" S6 said: "He must board the plane". The teacher replied "No". S12 said: "We take the luggage somewhere then we put the luggage on something" after these answers the teacher explained that their friend will pass another security control. After, she continued: "He then goes to the waiting salon. So, what is in the waiting salon, what can you do at the waiting salon, what do the passengers do at the waiting salon?" After this explanatory question the following answers were given; S20: "They read the newspaper", S5: "When they feel hungry there are places to purchase things to eat", and S19: "They can read magazines". After these answers the teacher asks: "Ok, after the announcement is made the plane is ready to depart. What do the passengers do in the waiting salon?" S14: "They give their tickets then board the plane". The teacher replies: "Ok, we have boarded the plane. As soon as we board the plane what do we do?" S10 said: "We must fasten our seat belts". S16 added: "We close our phones". After this debate, the teacher put the pictures on the smart board in a mixed order to show the students to help the students explain what they see on the pictures. Later, the teacher explained what they will do.

As a result of putting the pictures in the correct order: the students were asked to put the pictures in a correct order of the arrival of the passenger to the airport, passing the security check, check-in the suitcase, ticket control office and passport control check. 15 students put the pictures in the correct order. 3 students put 3 pictures, 1 student put 2 pictures and 3 students put 1 picture in a correct order.

Teacher feedbacks: Do you think that the students enjoyed watching this material?

The students' definitely enjoyed watching the material because they watched the material without talking. The conversations taken place was only about the material which they watched.

Do you think that the students liked the animation which took part in the material?

Yes, they definitely liked the plane animation.

Did this material watched by the students contribute anything to the students?

If "A Journey with a Plane" subject was given as a straight forward lesson, the students will begin to talk and make conversations among themselves, they will not pay much attention and they would not of acknowledged the terms of the process of a journey. With this activity, the students watched a cartoon and made conversations on the cartoon which they watched. Before the correct placing activity of what they watched was 15 minutes long which is quite long for nursery school students, classroom debates took place. All of the students joined the debates. Until the end of the debate the students' attention was not distracted. Usually the students do not make such long conversations on any subject. It will not be possible for me to explain all these through a lecture. I believe that this type of material in the classroom makes learning more enjoyable. I could convey the messages I wanted through this which was more effective.

The students only watched the material "A Journey with a Plane" the once, later before the fourth activity they made a classroom debate through the material they watched. It was observed that during the classroom debate the students' attention was very high. This can be connected to students wanting to convey their ideas. Also, it was observed that the students were not interested in anything else during the conversation. After the classroom debate most of the students during the ordering of the pictures didn't make any mistakes, this is due to the classroom material and classroom debate. Although, the teacher said that it is the "material effectiveness" that didn't distract the students attention for a long time during the classroom debate; it can be focused that for this age group visual material usage is an important factor.

Result

The use of animation support visual material usage in nursery schools states that the study of "A Journey with a Plane" is an effect on their learning and the plane animation character was liked very much by the students.

It was observed that the terminology and items enclosed in the journey of a plane was used in all the students' pictures. Especially during the ordering the pictures in the correct order, shows that the students know how to travel because most of the students did the activity correctly. It can be shown that this prepared material has a positive effect on the students learning because the students did not have any previous knowledge about the topic and only watched the material the once.

Kaynakça

- Arici, N., & Dalkilic, E. (2006). Animasyonların Bilgisayar Destekli Egitime Katkisi: Bir Uygulama Ornegi. *Kastamonu Egitim Dergisi* , 421-430.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Erkan Akgun, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Caliskan, S. (2002, Mayıs 23-25). Uzaktan Egitim Web Sitelerinde Animasyon Kullanimi. Eskisehir.
- Cilenti, K. (1988). *Egitim Teknolojisi ve Egitim*. Ankara: Kadioglu Matbaasi.
- Ellitot, S., & Miller, P. (1999). *3D Studio Max 2*. (M. C. Grubu, Cev.) Istanbul: Sistem Yayıncılık Mat.San. ve TIC. A.S.
- Gacal, A. (2006). *Okul Öncesi Çocukların Eğitiminde Bilgisayar Kullanimi*. Nisan 15, 2011 tarihinde <http://gulcanca.blogcu.com/okul-oncesi-cocuklarin-egitiminde-bilgisayar-kullanimi-asuman/344451> adresinden alındı
- Seferoglu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarimi*. Ankara: Pegem A.
- Uzun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.

APRENDIZAGEM ATIVA NA ESTBARREIRO/IPS

João Vinagre, Telma Santos, Clara Carlos, João Santos, Pedro Neto.

ABSTRACT: Neste artigo apresenta-se o projeto de formação pedagógica desenvolvido na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro, do Instituto Politécnico de Setúbal (ESTBarreiro/IPS), na sequência de um projeto de investigação na área da educação, financiado pela FCT (PTDC/CED/69529/2006). No âmbito deste projeto promoveu-se a realização de um workshop intitulado “Effective Teaching: a Workshop” ministrado pelos Professores Richard Felder e Rebecca Brent da North Carolina University. No seguimento desta formação, um grupo de docentes, impulsionado pela Direção da Escola, decidiu implementar um conjunto de seminários para abordar assuntos relacionados com as problemáticas de ensino numa Escola de Engenharia, a que designou por “Aprendizagem Ativa”.

Pretendeu-se assim, criar uma cultura de partilha de informação pedagógica, de experimentação e de melhoria contínua, capaz de contribuir para o sucesso na implementação do Processo de Bolonha na Escola, motivar os docentes para um investimento nas questões pedagógicas e contribuir para o sucesso escolar.

KEYWORDS: active learning, pedagogic project, teaching motivation.

AS APRENDIZAGENS ACTIVAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A GERMINAÇÃO E AS MINI-ESTUFAS

Catarina Caires, Eduarda Ferreira, Rui Pitarma.

ABSTRACT: Uma Educação orientada para o desenvolvimento de valores, atitudes e ética ambiental necessita de estratégias educativas inovadoras que proporcionem aprendizagens significativas. É fundamental que o educador atenda aos diversos pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, bem como os seus interesses e as suas necessidades, valorizando as suas concepções sendo, o educador, neste processo, o facilitador e promotor das aprendizagens significativas e ética ambiental. Assim, contribuir para a formação de cidadãos com modos de vida, hábitos, valores, costumes e atitudes que preservem e respeitem o meio ambiente.

Este estudo insere-se num projecto que se está a desenvolver num Jardim Escola da cidade da Guarda, numa sala com crianças de 5 e 6 anos. O objectivo é compreender a germinação de sementes, no Pré-Escolar, utilizando uma metodologia activa. Através da construção de mini-estufas ecológicas a criança é orientada para a descoberta e desenvolvimento de atitudes ecocêntricas, no sentido de lhe atribuir um papel de “arquitectos-cientistas-ambientalistas”. Neste contexto, as mini-estufas podem constituir poderosas ferramentas na promoção de comportamentos ecologicamente sustentáveis.

Numa primeira fase as crianças são sensibilizadas para a diversidade de sementes, a importância das sementes, para os factores condicionantes da germinação, a importância das plantas para o ambiente e apreender a respeitar as plantas. As crianças através da construção de mini-estufas compreendem a relevância da reutilização de materiais, que as plantas são seres vivos, nossos amigos, necessitando de cuidados e protecção durante todo o seu ciclo de vida.

KEYWORDS: Mini-estufas ecológicas, Germinação, Educação Ambiental.

As Ciências e Tecnologias no Ensino Secundário: Despertar de Vocações para a Indústria Têxtil

Laura Antunes, Carla Morais, Amélia Santos, Manuel Magrinho.

ABSTRACT: Este trabalho apresenta um recurso didático como suplemento ao ensino das Ciências, em ambiente não formal, realçando a aplicabilidade de conhecimentos no contexto da Indústria Têxtil. Pretende-se incutir nos estudantes motivações para um futuro profissional nesta área, consolidando conceitos e teorias, desmistificando a visão comum das Ciências como algo inútil ou inatingível. Uma das ambições desta proposta educacional é aliciar nos alunos o interesse pelos Têxteis, com uma ligação entre estas disciplinas, conteúdos curriculares e processos industriais, partindo da experimentação de operações têxteis, visitas ao Museu de Lanifícios da UBI, visitas aos departamentos de Química e Física e de Engenharia Têxtil no Dias Abertos da UBI e a empresas têxteis da zona da Beira Interior. Esta actividade poderá ser um contributo importante para a consciencialização dos estudantes e futuros profissionais das implicações sociais, políticas, económicas e ambientais da sociedade industrial em Portugal.

KEYWORDS: Ensino não formal, Ensino das Ciências, Actividades Extracurriculares, Vocações Profissionais, Indústria Têxtil.

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONCRETIZAÇÃO DO PROCESSO DE BOLONHA: O CASO DA LÍNGUA INGLESA

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS: THE CASE OF THE ENGLISH LANGUAGE

Maria de Lurdes Correia Martins

Instituto Politécnico de Viseu

(lurdesmartins@estv.ipv.pt)

RESUMO: A primeira década do século XXI foi palco de um conjunto de reestruturações ao nível do ensino superior no continente europeu. Desde o seu arranque oficial, em Junho de 1999, com a Declaração de Bolonha, que as instituições europeias de ensino superior têm trilhado um caminho longo, complexo e em constante maturação, no sentido de criarem um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) harmonizado e atractivo à escala europeia e intercontinental. A concretização de um EEES está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de uma competência multilíngue e multicultural por parte dos cidadãos europeus e só será uma realidade se mais oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior forem criadas, quer em contextos formais, quer não formais e informais. Importa, desta forma, analisar o papel das línguas estrangeiras na consecução das finalidades do Processo de Bolonha. No sentido de facilitar essa espiral analítica, este trabalho centrar-se-á, num primeiro momento, em três domínios específicos: as línguas e a mobilidade; as línguas e a empregabilidade e, por último, as línguas e a aprendizagem ao longo da vida. Num segundo momento reflectir-se-á sobre o caso particular da língua inglesa, que tem conquistado terreno, sendo, actualmente, a língua mais ensinada desde o primeiro ciclo ao ensino superior, acrescendo ainda a tendência de reforçar a sua posição dominante, ao ponto de, no ensino superior, se utilizar como língua de instrução.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, línguas estrangeiras, língua inglesa, Processo de Bolonha

ABSTRACT: The first decade of 21st century has witnessed a set of changes in European higher education. Since its official launch in June 1999 with the Bologna Declaration, European higher education institutions have walked a long, complex and ongoing path with the purpose of creating a European Higher Education Area (EHEA) harmonized and attractive to European and intercontinental scale. The implementation of an EHEA is intrinsically related to the development of a multilingual and multicultural competence on the part of Europeans and will only become a reality if more opportunities for foreign language learning in higher education are created, either in formal or non formal and informal settings. In this paper we will present a theoretical reflection on the role of foreign languages in achieving the main goals of the Bologna Process. To facilitate this spiral analysis, this paper will focus, initially, in three specific areas: languages and mobility; languages and employability and, finally, languages and lifelong learning. Moreover, we will reflect on the particular case of English, which has gained ground and is currently the most taught language from primary education to higher education. Besides there is a current trend towards strengthening its dominant position using it as language of instruction.

KEYWORDS: Bologna Process, English language, foreign languages, higher education

INTRODUÇÃO

A primeira pedra para a edificação de um EEES foi lançada em 1998, aquando da comemoração do oitocentésimo aniversário da Universidade de Paris, com a Declaração de Sorbonne, assinada pelos ministros responsáveis pela tutela do ensino superior de quatro países, a saber: França, Alemanha, Reino Unido e Itália. O objectivo desta declaração foi a criação de um quadro comum de referência, perseguindo já o ideal do EEES, enfatizando aspectos como a mobilidade e a promoção de qualificações condicentes com um mercado de trabalho em mutação acelerada. Trata-se, portanto, de um processo com motivações políticas e económicas, espoletado por uma confluência de factores como a emergência de

uma sociedade do conhecimento, o incremento da mobilidade quer dentro do espaço europeu quer entre continentes, a necessidade de uma maior competitividade das economias europeias e das Instituições de Ensino Superior (IES), inclusivamente, a disseminação de *rankings* de instituições de ensino superior, que Coleman apelida de “marketization of higher education”, afirmando que “Universities are no longer institutions but brands” (Coleman, 2006, p.3), aliado ao facto de o ensino superior ser um sector que tem experienciado um crescimento considerável, aspecto que vai ao encontro das directrizes emanadas pela Convenção de Lisboa, que reconhece e enfatiza a importância do ensino superior no progresso do conhecimento.

UMA DÉCADA DE BOLONHA

O Processo de Bolonha tem-se caracterizado por um conjunto de linhas de acção, cuja implementação, ao longo dos anos, permitiu a construção de um EEES. Uma das primeiras conclusões prende-se com o facto de que a introdução de elementos unificadores no ensino superior europeu não teve uma operacionalização semelhante na totalidade dos países membros do EEES em virtude da multiplicidade de contextos culturais e institucionais. Embora em 2010 cerca de 95% das instituições se tenha adaptado ao sistema de ciclos, tal muitas vezes foi conseguido através de uma compactação de conteúdos e não de uma efectiva reorganização curricular, tal como refere o Trends 2010: “in some cases, however, the change has not led to meaningful curricular renewal, but rather to compressed Bachelor degrees that leave little flexibility for students” (Sursock & Smidt, 2010 p.6). Todavia, são reconhecidos progressos no sentido de que o processo de formação seja centrado na aquisição de competências por parte do aprendente, embora se reconheça a necessidade de um trabalho concertado entre os organismos políticos e as instituições de ensino superior no sentido de monitorizar e avaliar a implementação das linhas de acção resultantes do Processo de Bolonha.

Relativamente à internacionalização – força motriz da criação de um EEES – é referido que cada vez mais instituições de ensino superior procuram o desenvolvimento de políticas de internacionalização ao nível do ensino e da investigação, através de parcerias com as suas congéneres, preferencialmente ao nível europeu. No que respeita à mobilidade, ao nível dos programas de mobilidade de curta duração, houve uma estabilização, ao passo que se espera um aumento na mobilidade de longa duração, apelidada de “full-degree”. De entre os obstáculos apontados para a mobilidade são destacadas barreiras linguísticas, falta de financiamento, problemas ao nível da harmonização de calendários escolares no espaço europeu, etc. Desta forma, a promoção da mobilidade, um dos objectivos da Declaração de Bolonha, continuará a ser um desafio para as instituições de ensino superior no próximo decénio.

Como corolário de uma década de transformações no ensino superior, já conhecida como a Década de Bolonha, urge referir que todo este processo deve ser encarado como um meio cuja principal finalidade é a construção de uma Europa do conhecimento, sendo que para a sua efectivação será necessário:

equip learners – young and old – to play their part in society and prepare them to be European and global citizens through the acquisition of high-level skills. This requires situating the Bologna Process in the wider discussion of the kind of citizens Europe needs for the 21st Century and translating the resulting ideas into strategies that fit each institution’s profile and mission (Sursock & Smidt, 2010 p.94).

O PAPEL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O desenvolvimento de um EEES está intimamente ligado ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, cuja relevância na construção de uma Europa mais competitiva é sublinhada por Vogel, que refere que “a consensus exists among politicians, industries, universities and students, that global economy depends on the internationally minded, interculturally trained, multilingual graduate” (Vogel, 2001 p.381). Importa, desta forma, analisar o papel das línguas estrangeiras na consecução das finalidades do Processo de Bolonha. No sentido de facilitar essa espiral analítica, este trabalho centrar-se-á em três domínios específicos: as línguas e a mobilidade; as línguas e a empregabilidade e, por último, as línguas e a aprendizagem ao longo da vida.

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A MOBILIDADE ACADÉMICA

Uma das principais linhas de acção do Processo de Bolonha passa pelo incremento da mobilidade de alunos, docentes, investigadores e demais *staff* das instituições de ensino superior, mobilidade essa que tanto poderá ocorrer no espaço europeu, como no resto do mundo. Este aspecto é considerado de importância primordial na estratégia de construção de uma economia europeia do conhecimento, pelo que aparece referenciado nas conclusões do Conselho Europeu sobre o quadro estratégico para a cooperação

européia no domínio da educação e formação para o decénio 2010-2020 como objectivo número um: “tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade” (EF, 2010 p.3). O desafio da mobilidade académica afigura-se, indubitavelmente, como um desafio linguístico, na medida em que é fundamental o desenvolvimento de competências comunicativas em línguas estrangeiras que permitam uma efectiva comunicação e integração no país acolhedor. De entre as variegadas situações comunicativas decorrentes da mobilidade, destaca-se a participação em programas de mobilidade em que, para além da participação no mundo académico propriamente dito, estão também englobadas competências de socialização. Aceder e trabalhar com material especializado em línguas estrangeiras é outro contexto a considerar. O incremento da formação em sistema de *e-learning*, a concepção de programas de formação partilhados, à escala internacional, fazem com que a comunidade académica necessite de competências em línguas estrangeiras que lhes permita participar activamente em aulas, seminários, conferências e projectos. Desta forma, a construção do EEES contribuiu para a emergência de um ambiente académico multilingue e multicultural que exige de todos competências de comunicação, adaptação e mediação linguística e cultural. Esta necessidade é destacada pelo relatório *Focus on Higher Education in Europe 2010: the impact of the Bologna Process*, da Eurydice, que refere que as instituições de ensino superior devem desenvolver um conjunto de medidas no sentido de alcançar uma efectiva política de mobilidade e de internacionalização, adoptando medidas como “support for language learning (both incoming and outgoing students); encouraging language learning among staff in higher education; provision of programmes in other languages (particularly English)” (Eurydice, 2010 p.41).

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A EMPREGABILIDADE

As mudanças de carácter estrutural que caracterizam o Processo de Bolonha não são um fim em si mesmas. Encerram, antes, o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de uma economia do conhecimento num cenário global. Num mercado de trabalho europeu caracterizado pela mobilidade, multilinguismo e multiculturalidade, o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras assume uma importância crescente no que diz respeito à empregabilidade. A Estratégia de Lisboa (2000), que enfatiza a importância do conhecimento – da capacidade de aquisição, aplicação e transferência – para a prosperidade e dinamismo económicos, destaca o papel crucial do desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue e a sua função estruturante na economia do conhecimento. Connell (2002) alude ao conceito de um “linguistically able workforce”, que considera determinante na capacidade de as empresas participarem activamente no contexto económico internacional. Num cenário de globalização acelerado onde o conceito de *lifelong employment* foi substituído pelo de *lifelong learning*, o objectivo da aprendizagem de línguas estrangeiras não deverá ser encarado como a aquisição de um determinado produto para consumo imediato, mas antes, de acordo com Tudor, como “the development of a potential, involving the ability and also the willingness to adapt to the demands of new communicative situations, including the learning of a new language, as and when circumstances may require” (Tudor, 2005 p.7). Torna-se, portanto, primordial deixar de encarar o ensino de línguas estrangeiras de forma reactiva e passar a encará-lo proactivamente “as an educational process in its own right geared to helping students prepare a potential for future language use and language learning” (Tudor, 2005 p. 7).

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem ao longo da vida é uma das principais traves mestras na operacionalização do Processo de Bolonha e a sua preponderância foi reforçada nas directrizes para 2010-2020, dado ser encarada como uma premissa fundamental para tornar a economia europeia na mais competitiva e dinâmica à escala global. Antes de nos reportarmos ao papel das línguas estrangeiras, importa definir este conceito basilar. De acordo com o comunicado *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, da Comissão Europeia, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como “all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and employment-related perspective” (Commission of the European Communities, 2001 p. 34).

A aprendizagem das línguas ao longo da vida tem sido tema assíduo de discussão entre organismos europeus, na última década, tendo-se, pela primeira vez, chegado a um acordo relativamente à necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino regular, com a fórmula “língua materna + duas línguas estrangeiras”. A capacidade de comunicar em línguas estrangeiras é referida, pela Comissão Europeia, como “a desirable life-skill for all European citizens” (European Commission, 2005 p. 3). Também a recomendação das competências base para a aprendizagem ao longo da vida refere a comunicação em línguas estrangeiras como uma das oito competências chave “necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society” (European Parliament and Council of the European Union, 2006 p. 13).

DO DISCURSO À PRÁTICA

O Processo de Bolonha trouxe, simultaneamente, oportunidades e desafios ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. A concretização de um EEES está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento de uma competência multilingue e multicultural por parte dos cidadãos europeus e, desta forma, só será uma realidade se mais oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior forem criadas, quer em contextos formais, quer não formais e informais.

Se, por um lado, este discurso é unânime por parte dos diferentes organismos europeus, ao nível das instituições de ensino superior as práticas no que diz respeito à implementação da aprendizagem de línguas estrangeiras são bastante divergentes. Alguns estudos têm sido levados a cabo pelo Conselho Europeu das Línguas, nomeadamente o projecto European Network for Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU) e o projecto Network for the Exchange of Information about Good Practices that serve to Motivate Language Learners (MOLAN), no sentido de se conhecer a forma como as instituições de ensino superior europeias encaram a problemática da aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso do projecto ENLU pretendia-se, ao longo dos dois anos de duração do estudo, “to create a trans European network of Higher Education institutions and the stakeholder organisations with a view to enhancing a breakthrough in the area of languages for all” (ENLU website). Uma das conclusões do projecto ENLU foi, precisamente, a necessidade de potenciar a troca de informação, bem como o trabalho colaborativo entre instituições de ensino superior no que diz respeito a uma política de línguas estrangeiras. É nesta conjuntura que emerge o projecto MOLAN, lançado pela União Europeia e gerido pelo Conselho Europeu das Línguas, que pretende constituir-se como uma rede de partilha de boas práticas no ensino de línguas estrangeiras no ensino superior no sentido de promover a quantidade e qualidade do seu ensino. Numa fase intermédia do projecto, Tudor (2008) reporta cinco factores de sucesso para o incremento da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: a integração do ensino e aprendizagem de línguas no programa curricular e a creditação da formação em línguas estrangeiras; a relevância dos conteúdos programáticos, nomeadamente através de uma orientação para a área do curso; iniciativas pedagógicas como, por exemplo, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; exposição à língua para além das aulas, nomeadamente, promovendo a participação em programas de mobilidade ou a colaboração institucional; iniciativas *top-down* através de acções de carácter institucional como, por exemplo, a presença oficial de uma política na área das línguas ou a aposta na mobilidade académica.

INGLÊS VERSUS OUTRAS LÍNGUAS

A retórica em torno da promoção de uma Europa multilingue não se tem disseminado a nível prático. A língua inglesa tem conquistado terreno e, segundo dados da Eurydice (2005), é a língua mais ensinada desde o primeiro ciclo ao ensino superior, acrescendo ainda a tendência de reforçar a sua posição dominante, ao ponto de, no ensino superior, se utilizar a língua inglesa como língua de instrução. Uma panóplia de autores tem-se debruçado sobre a análise deste fenómeno de expansão da língua inglesa nos sistemas de ensino, designadamente Coleman (2006), Crystal (2003, 2004), Graddol (1997), Montgomery (2004), Phillipson (2008, 2009), entre outros, tendo emergido diferentes correntes de opinião e perspectivas dissimilares. Phillipson classifica este fenómeno como uma subjugação da União Europeia aos caprichos das políticas americanas, como o próprio refere: “anything other than EU subordination to US global ambitions” (Phillipson, 2009 p. 2). Uma perspectiva mais neutra e moderada encara o fenómeno como “language evolution” (Mufwene, 2001, 2008), havendo outros autores que consideram a expansão da língua inglesa como um “positive development” (Kachru, 1992) ou mesmo “happenstance rather than planning” (Brumfit, 2004), ou ainda “a cumulative effect of myriad decisions by editors, teachers, students, parents, writers, publishers, translators, officials, scholarly associations, schools, and so on, with an equally wide array of motives” (Brumfit, 2004, p. 165).

Um estudo de 2004, conduzido pelo Conselho Europeu das Línguas, destaca que o fenómeno de “Englishization” (Coleman, 2006) ocorre principalmente em países cuja língua oficial não tem grande procura internacionalmente e que a promoção da mobilidade tem acelerado este processo de expansão da língua inglesa, mais do que de uma promoção de competências multilingues ou multiculturais. Neste sentido, Mackiewicz considera a literacia em língua inglesa como “a core quality criterion in internationalisation of HE – ability to adequately present / discuss scientific and scholarly issues orally and in writing” (Mackiewicz, 2009 p. 19).

Independentemente da perspectiva e da opinião relativamente a este fenómeno, os autores reconhecem que se está a caminhar no sentido de uma identidade bilingue e bicultural, ou diglósica – “ultimately the world has become diglossic, with one language for local communication, cultural and expression of

identity, and another – English – for wider and more formal communication, especially in writing” (Coleman, 2006 p. 11). O autor considera ainda que o inglês se tornará, inevitavelmente, a língua do ensino superior, embora alerte para um conjunto de eventuais problemas que podem emergir, nomeadamente o facto de qualquer discurso numa dada língua ser mais do que uma mera troca de palavras, estando impregnado de preceitos culturais, pelo que a adopção do inglês implica mudar o enfoque de uma perspectiva nacional para o contexto internacional. Contudo, embora na grande parte das áreas do saber, ao nível dos princípios, se considere o contexto global, a sua aplicação é intrínseca a cada cultura e varia de país para país. Também Smith (2004) alerta para um conjunto de problemas relacionados com a instrução em inglês, designadamente a falta de competências linguísticas quer por parte dos alunos quer por parte dos docentes; uma ameaça à identidade cultural; a falta de motivação para ensinar e aprender em língua estrangeira; um possível aumento do insucesso escolar; a falta de massa crítica e a inadaptação cultural de alunos vindos de outros países e equidade na avaliação de alunos nativos e não nativos em língua inglesa. Phillipson vai mais longe e considera o inglês como “língua cuco”, já que “cuckoos substitute their own eggs for those in place, and induce other species to take on the feeding and learning processes” (Phillipson, 2008 p. 3), salientando a sua visão de imperialismo linguístico numa altura em que começa a generalizar-se o conceito de competência paralela em língua materna e língua inglesa.

CONCLUSÃO

O carácter ubíquo da língua inglesa e a sua utilização como língua de instrução no ensino superior não tem necessariamente de ser incompatível com a promoção de uma Europa multilingue e multicultural. Tal facto é reconhecido pelo High Level Group on Multilingualism, que destaca que “it may well be possible to recognise the role of a quasi lingua franca for European integration, while at the same time stressing the importance of multilingual competence” (Commission of the European Communities, 2007 p. 7). A chave para a resolução deste conflito latente parece residir na forma como cada instituição concebe e arquitecta uma política relativamente às línguas, que implica reconhecer que as línguas têm papéis e funções diferentes a desempenhar e perceber exactamente a melhor estratégia de promover a aprendizagem de diferentes línguas numa realidade concreta. Este aspecto é corroborado pelo High Level Group on Multilingualism, que reitera que:

Languages are a means of communication, but they are also an important aspect of personal, social and cultural identity – and different people and groups attach greater importance to one specific function than to others. However, although these different functions are interrelated, it is important not get them mixed up when dealing with concrete policy issues (Commission of the European Communities, 2007 p. 8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergen Communiqué (2005) The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [03/09/10]
- Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin. [03/09/10]
- Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION_1.pdf [03/09/10]
- Brumfit, C. J. (2004). Language and higher education: Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3.2, 163–173. (doi:10.1177/1474022204042685)
- Budapest-Vienna Declaration (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf [03/09/10]
- Chambers, A. 2004. Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities?”. Paper presented at the conference “Language and the future of Europe: Ideologies. Policies

and Practices.” University of Southampton, 8-10 July, 2004.
http://www.lang.soton.ac.uk/lipp/restricted/LIPP_Chambers.pdf [03/09/10].

Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), pp. 1–14. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S026144480600320X> [03/09/10].

Commission of the European Communities (2007). High Level Group on Multilingualism: Final Report Luxembourg: Office for Official Publication of the European Community.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf [03/09/10].

Connell, T. (2002). Languages and Employability: A Question of Careers.
www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf [03/09/10]

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Oxford: Oxford University Press

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf [03/09/10]

Eurostat & Eurostudent (2009). The Bologna Process in Higher Education in Europe Key indicators on the social dimension and mobility
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurostat_Eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf [03/09/10]

Jornal Oficial da União Europeia (2009). Informações oriundas das instituições e dos órgãos da União Europeia: Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). C/119 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF> [03/09/10]

Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. In Kachru (ed.) *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press., 48–74.

London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf [03/09/10]

[Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué](#) (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20C3%A9_April_2009.pdf [03/09/10]

Mackiewicz (2009). Institutional language strategy: balancing act between the internationalisation of higher education and EU policies and labour market expectations. Paper presented at the 23rd ACA European Seminar: Better taught in English? Institutional language strategies in European higher education. <http://www.celelc.org/> [03/09/10]

Marsh, D., Laitinen, J. (2005). Medium of instruction in European Higher Education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning Amongst Undergraduates (ENLU) Taskgroup 4

Montgomery, S. (2004). Of towers, walls, and fields: Perspectives on language in science. *Science* 303.5662, 1333–1335 DOI: 10.1126/science.1095204

Mufwene, S. (2008). *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. Wiltshire: Cromwell Press.

Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

Phillipson, R. (2009). Some partner languages are more equal than others. Paper presented at the Bamako International Forum on Multilingualism. http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/Bamako_paper_Phillipson.pdf [03/09/10]

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*. 27/2, pp. 250-284.

Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf [03/09/10]

Smith, K. (2004). Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed? In Wilkinson (ed.), (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers. pp. 78–93.

Sorbonne Joint Declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf [03/09/10]

Sursock, A., Smidt H., (2010). Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Brussels: EUA Publications.

Thematic Network Project in the Area of Languages III. Final Report. http://www.elccel.org/docs/tnp3_final_document_0.pdf [03/09/10].

Tudor, I. (2005). Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends. <http://web.fu-berlin.de/enlu/> [03/09/10].

AS TAREFAS NO TEMA *ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS* NO ENSINO BÁSICO

Mateus, Joaquim, UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal (jmateus@ipg.pt)

Fonseca, Cecília, UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal (cfonseca@ipg.pt)

RESUMO

Existem diferentes tipos de tarefas matemáticas, mas todas elas têm como principal objectivo envolver os alunos despertando o seu interesse e espírito crítico pois, só assim, poderão realizar uma efectiva aquisição de conhecimentos/competências. As tarefas poderão ser propostas pelo professor, desafios lançados pelo aluno ou surgirem como resultado de um diálogo colectivo. Tem fundamental interesse, em todo o processo, a reflexão inerente à realização da tarefa.

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre o conceito de tarefa matemática e abordamos os diferentes tipos de tarefas matemáticas. Pode-se considerar como tarefa o trabalho a realizar, pelo aluno, num determinado intervalo de tempo, tendo como objectivo que o mesmo desenvolva a sua capacidade de, por exemplo, representar, relacionar e operar, resolver problemas e investigar no âmbito dos diversos temas matemáticos e tendo em conta a sua ligação a situações reais, que lhe sejam familiares. O objectivo proposto poderá ser alcançado recorrendo a diferentes tipos de tarefas matemáticas, a saber: jogos, exercícios, problemas, projectos e investigações. Estes tipos de tarefas não são estanques, na medida em que o que se considera um problema adequado a um determinado nível de ensino, poderá ser um simples exercício em níveis de ensino posteriores ou, até mesmo, para determinados alunos. Estas e outras reflexões têm que ser consideradas aquando da elaboração e da apresentação das tarefas.

Exploramos a utilização de tarefas em sala de aula, com recurso ao software EXCEL, no tema Organização e Tratamento de Dados no Ensino Básico em Portugal. Serão apresentados exemplos implementados em sala de aula, bem como uma análise crítica dos resultados obtidos.

Palavras Chave: Organização e tratamento de dados, ferramenta computacional, tarefas, ensino-aprendizagem de matemática.

1. INTRODUÇÃO

Actualmente a informação é divulgada rapidamente e a generalidade da população tem acesso a ela, sendo este um fenómeno global. A informação deixou de ser um benefício de alguns para ser um direito de todos. Para este facto contribuiu o desenvolvimento dos meios de comunicação social, desde logo a internet, mas sobretudo a cada vez maior alfabetização e instrução da população mundial. No denominado mundo ocidental pode dizer-se que esta é a situação actual, contudo tal não é extensível a todo o planeta. Com o acesso à informação vem a necessidade de saber ler e interpretar, o que exige competências que vão para além do domínio da língua. Muitas vezes a informação é numérica e/ou gráfica podendo até exigir um exercício de exploração que vai além do que nos é apresentado, para que seja possível compreender a mensagem. É neste ponto que a matemática pode ser fundamental, um indivíduo que desenvolveu a capacidade de pensar matematicamente, sendo capaz de identificar relações e regularidades, de utilizar raciocínios e processos indutivos na procura de soluções estará, à partida, munido com as ferramentas necessárias para poder interpretar criticamente a informação que lhe é transmitida. Esta percepção da actualidade exige mudanças na forma de leccionar matemática, sendo importante adaptar o sistema de ensino/aprendizagem no sentido de garantir que os alunos, após a conclusão do ensino básico obrigatório, se tenham apropriado das ferramentas mencionadas. Para tal é necessário que o ensino da matemática dê mais atenção à resolução de problemas, sem menosprezar as restantes vertentes, obrigando os alunos a formular e a elaborar estratégias de resolução no sentido da obtenção de resultados, sendo fundamental a análise crítica dos mesmos e o debate das diferentes estratégias adoptadas (Oliverira, H. et al., 1999). Na opinião dos autores, as alterações introduzidas no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico em Portugal (NPMEBP) vão no sentido de cumprir tais metas. Uma dificuldade que se tem revelado difícil de alterar, ao longo dos anos, é a atitude negativa dos alunos em relação à matemática, estando identificados aspectos gerais que os alunos consideram ser a essência do que se trabalha na matemática (Neves e Serrazina, 1992; Ponte, 1994; Ramalho, 1994). Na opinião dos autores, também neste ponto, o NPMEBP introduz alterações que, se forem implementadas em sala de aula, poderão contribuir para que os alunos não tenham uma perspectiva da matemática como sendo apenas interiorizar regras, efectuar cálculos e obter soluções que ou estão certas ou erradas. Os

desafios que poderão ser propostos no âmbito de investigações matemáticas, podendo contemplar-se a interdisciplinaridade, permitirão ultrapassar tais dogmas.

O NPMEBP entrou em vigor, com carácter obrigatório, no ano lectivo 2010/2011 nos 1º, 3º, 5º e 7º anos de escolaridade do Ensino Básico. Em anos lectivos anteriores, o Ministério da Educação Português deu a possibilidade às escolas de poderem iniciar a implementação do NPMEBP e/ou a oportunidade aos docentes, do 1º ciclo e da área de matemática do 2º e 3º ciclos, de frequentarem formação específica de forma a terem uma adequada preparação às exigências do mesmo. O NPMEBP introduziu alterações ao nível de conteúdos, da organização dos mesmos em cada ciclo e entre ciclos, bem como nas estratégias a adoptar na leccionação dos diferentes temas. Destacamos a introdução do tema organização e tratamento de dados no 1º ciclo, a trabalhar em todos os anos. Por outro lado, as capacidades transversais, que comportam os tópicos resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, passaram a ser um tema com carácter transversal, devendo ser explorado em todos os restantes temas. Tal não se verificava no programa anterior, onde os referidos tópicos eram abordados como grandes finalidades a alcançar pelo ensino da matemática, mas não constituíam um tema. Refira-se, ainda, que o NPMEBP dá grande relevo à actividade desenvolvida pelo aluno no sentido de realizar tarefas, as quais têm um papel de destaque no processo de ensino/aprendizagem de matemática. Apesar de o programa não apresentar o conceito de tarefa, existem vários autores que o apresentam (Ponte, J. 2005). É nosso entendimento, que uma tarefa é toda a proposta de trabalho, a ser realizada pelo aluno, e com objectivos de aprendizagem bem definidos.

Neste trabalho, apresentamos o conceito e tipos de tarefa e desenvolvemos cada um dos tipos de tarefas, apresentando uma reflexão sobre a importância de cada um dos tipos que serão enumerados. No sentido de apresentar exemplos práticos de implementação de tarefas em sala de aula, os autores recorreram às suas experiências em sala de aula e à colaboração que tiveram com professores do ensino básico, no âmbito do Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – apoio à implementação do novo Programa de Matemática do Ensino Básico, em Portugal, no ano lectivo 2009/2010, apresentando uma reflexão crítica dos mesmos.

2. O CONCEITO E TIPOS DE TAREFA

Muitos autores defendem que a aprendizagem dos alunos resulta das actividades em que se envolvem e da discussão/análise crítica das mesmas (Ponte, J., 2005). Segundo Ponte (2005), “*tarefa é o objectivo da actividade*” e “*pode ser formulada pelo professor e proposta ao aluno, ser da iniciativa do próprio aluno e resultar até de uma negociação entre o professor e o aluno*”. Na opinião dos autores, uma tarefa é mais do que o objectivo da actividade, é toda a proposta de trabalho, a ser realizada pelo aluno, e com objectivos de aprendizagem bem definidos devendo, ainda, enquadrar-se na dinâmica do trabalho contínuo em sala de aula. Neste conceito de tarefa está subjacente a participação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, quer na elaboração de propostas, quer na concretização das mesmas, sendo o papel principal desempenhado pelo aluno e devendo o professor, na maioria das vezes, ser um elemento que observa e avalia em que medida a sua intervenção é necessária. Podem existir situações em que os alunos revelem autonomia suficiente para elaborar e realizarem tarefas e, neste caso, o professor tem um papel supervisor. Por outro lado, haverá situações em que o professor proporá as tarefas a serem executadas pelos alunos, não deixando de efectuar o devido acompanhamento das mesmas. Em ambos os casos, o professor deve observar atentamente o desenrolar do processo e, sempre que ocorra um bloqueio, deve actuar no sentido de desbloquear a situação de forma que os alunos consigam prosseguir o seu trabalho. Tendo em conta que o professor tem que abordar os conteúdos estabelecidos no programa, as tarefas devem inserir-se neles, podendo fazer a ponte para outras áreas disciplinares ou, até mesmo, servir de interligação entre diferentes conteúdos.

A realização das tarefas poderá ser individual ou em grupo, devendo o professor fazer uma avaliação da escolha mais adequada. Esta dependerá do tipo de tarefa, do seu grau de dificuldade e da capacidade de autonomia dos alunos. Contudo, quando a opção é pelo trabalho em grupo, o professor deve ter em conta o conhecimento que tem da turma para propor a constituição dos grupos, com o objectivo de obter os melhores resultados possíveis. Existe sempre a possibilidade do professor permitir que os próprios alunos definam os grupos de trabalho. Parece-nos uma boa opção, a realização de trabalhos de grupo adoptando diferentes estratégias na formação dos grupos com uma consequente avaliação conjunta dos resultados. Desta forma, haverá uma base para que se possa optar pela estratégia que se espera proporcionar melhores resultados. Estes, passarão pelo envolvimento dos alunos na execução da tarefa e consequentemente pela efectiva aquisição de conhecimento.

É usual considerar os seguintes tipos de tarefas matemáticas: jogos, exercícios, problemas, projectos e investigações. Cada um deles tem uma abordagem diferente com um objectivo comum.

Os jogos favorecem a capacidade de aprender a respeitar regras, e o desenrolar do jogo permite desenvolver estratégias no sentido de se ser bem sucedido em cada jogada. Subjacente às regras e às estratégias do jogo estão, em muitos casos, conceitos matemáticos que poderão ser trabalhados. Contudo, para que tal aconteça é necessária a intervenção do professor no sentido de alertar e explicar os conceitos matemáticos em causa. As opções tomadas no decorrer do jogo exigem uma avaliação cuidada de cada jogada, sendo necessário estudar as alternativas. Esta análise desenvolve as capacidades dedutiva e indutiva, bem como, a criatividade. Estas estratégias são, muitas vezes, as necessárias na resolução de tarefas não rotineiras.

Os exercícios são as tarefas mais comuns e, usualmente, têm um carácter repetitivo, pretende-se que os alunos sedimentem a capacidade de cálculo e estratégias de resolução de situações bem tipificadas. A sua resolução envolve, usualmente, processos rotineiros, mecanizados ou algoritmos conhecidos, em resumo, os alunos têm a possibilidade de aplicar processos que já conhecem. Para que os exercícios possam captar um maior interesse por parte do aluno, poderão estar associados a situações reais. Pode dar a ideia que este tipo de tarefa é insignificante, contudo tem uma extrema importância no desenvolvimento da capacidade de cálculo e da apropriação, por parte dos alunos, de mecanismos que serão fundamentais em tarefas mais complexas.

O que é um exercício para um determinado aluno, num determinado nível de ensino, pode ser um problema para um outro aluno num nível de ensino inferior. Por exemplo, uma divisão inteira é um exercício para um aluno do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, ou de anos posteriores, mas para alunos de anos anteriores será um problema. Sempre que a um aluno é proposta uma tarefa que ele resolve sem dificuldade, ela será um exercício e nunca um problema. Assim, como se poderá definir problema? Existem diferentes propostas, mas todas elas são similares, a que é apresentada pelo Ministério da Educação Português é a que destacamos: *“os problemas são situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução”* (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001). A referência à resolução de problemas no ensino da matemática não é algo recente (Ponte, J., 2005), mas ganhou relevo com George Pólya (1975, 1981). Este autor defende que o professor deve apresentar aos alunos propostas de trabalho que os desafiem e exijam a definição de estratégias de resolução, tendo, por isso, que percorrer um caminho de descoberta que envolva o contacto com conceitos matemáticos e desta forma percebam a importância dos mesmos. As estratégias passam, por exemplo, por identificar a informação relevante e lê-la de diferentes prismas e por elaborar esquemas, desenhos ou tabelas. O mesmo autor enumerou e desenvolveu um conjunto de passos a seguir na resolução de um problema, o que constitui um auxílio na organização do trabalho a desenvolver. George Pólya (1975, 1981) também defende o incentivo à autonomia dos alunos, devendo o professor avaliar em que medida os deve auxiliar, de forma que não fiquem presos em dificuldades que os levem a desistir, mas sem dar a solução. Os problemas devem ser tarefas com um grau de dificuldade acima da média, mas deve existir o cuidado de dosear a sua dificuldade, pois se for demasiado difícil o aluno poderá desistir ao primeiro contacto. Os contributos de Pólya tiveram reflexo nos currículos de matemática, os quais incluem a resolução de problemas em todos os ciclos de ensino.

Pode dizer-se que os projectos e investigações em matemática se distinguem dos problemas por serem uma tarefa aberta que exige uma dedicação prolongada no tempo e por exigirem a consulta de informação (pesquisa bibliográfica, recolha de dados, etc.), podendo ter um tema de suporte ou ser uma questão a necessitar de resposta. Este tipo de tarefa presta-se ao trabalho colaborativo, podendo passar pela distribuição de trabalho, tal exige a organização dos alunos em grupos devendo o professor, neste ponto, ter os cuidados referidos anteriormente.

Quer a resolução de problemas quer os projectos e investigações são tarefas adequadas à interdisciplinaridade permitindo mesmo uma forte ligação à vida quotidiana dos alunos. Isto, porque as tarefas propostas podem corresponder a situações problemáticas ou questões que precisam de resposta ou para as quais gostariam de obter resposta. Assim, poderão ser os alunos a lançar os problemas, temas ou questões a partir das suas experiências pessoais.

Todos os tipos de tarefas apresentadas anteriormente são relevantes no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, as tarefas (jogos, resolução de problemas, projectos e investigações) que exijam a descoberta e que em simultâneo estejam ligadas à realidade dos alunos poderão, mais facilmente, captar a sua atenção e desta forma contribuir para a diminuição da resistência que existe em relação à matemática. O professor tem um papel fundamental na coordenação das tarefas com o currículo, tem de gerir que tarefas utilizar e sobre que conteúdos elas devem incidir, não podendo esquecer o

conhecimento que tem sobre os seus alunos, nomeadamente: as suas atitudes, os seus conhecimentos basilares e a sua capacidade de trabalho.

3. AS TAREFAS EM SALA DE AULA E O SOFTWARE EXCEL

É desejável que se trabalhe em sala de aula uma diversidade de tarefas tão grande quanto possível, de forma a proporcionar aos alunos o contacto com diferentes tipos de abordagens e com o objectivo de os conduzir a uma atitude activa no processo de ensino/aprendizagem. Esta é, também, a perspectiva apresentada pelo NPMEBP. Pode dizer-se que na generalidade dos temas do currículo é possível desenvolver tarefas matemáticas que permitam a sua abordagem, contudo vamos centrar-nos no tema organização e tratamento de dados que ganhou relevo no NPMEBP em relação ao anterior.

O tema organização e tratamento de dados poderá ser associado a alguns jogos, nomeadamente no registo de resultados recorrendo à sua representação em tabelas e gráficos, o que favorecerá a sua interpretação. Pode-se, por exemplo, recorrer ao lançamento da moeda ao ar, ao lançamento de dados, à extracção de bolas de um saco ou, até mesmo, a jogos desportivos realizados no âmbito escolar.

No âmbito do Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – apoio à implementação do novo Programa de Matemática do Ensino Básico, em Portugal, no ano lectivo 2009/2010, foi possível trabalhar em sala de aula, mais precisamente numa turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, uma tarefa que pode ser catalogada como exercício. Esta classificação deve-se ao facto de em aulas anteriores à realização da tarefa, a professora titular da turma ter abordado e trabalhado com os alunos a elaboração e interpretação de tabelas e gráficos e, por isso, a tarefa proposta acabou por ser rotineira, mas essencial para sedimentar conhecimentos e serviu de base à resolução de uma proposta de trabalho com maior grau de dificuldade, tendo em conta o nível etário dos alunos, ao que poderemos chamar de problema. A tarefa exigia que os alunos observassem o placard com os meses do ano, onde estava registado o nome de cada aluno no correspondente mês de aniversário. Com a orientação da professora, os alunos organizaram a informação que iam retirando do placard e registaram na tabela, fornecida pela professora (Figura 1), o número de alunos que fazia anos em cada mês. Partindo da tabela os alunos construíram um pictograma. Para tal, a professora tinha fornecido imagens de bolo de aniversário e uma folha com os eixos horizontal e vertical, indicando o que representavam (Figura 2).

Hoje, dia 22 de Abril, é o aniversário da Marta. Observa o mapa dos aniversários da sala de aula e preenche a tabela de frequência.

Aniversários dos alunos do 3º A		
Meses do ano	Contagem (/ / /)	Frequência absoluta
Janeiro		0
Fevereiro		0
Março	/ /	2
Abril	/	1
Maio	/ /	2
Junho	/ / /	3
Julho		0
Agosto	/ /	2
Setembro	/ / /	3
Outubro	/ /	2
Novembro	/	1
Dezembro	/ /	2

Figura 1: Tabela de frequência absoluta.

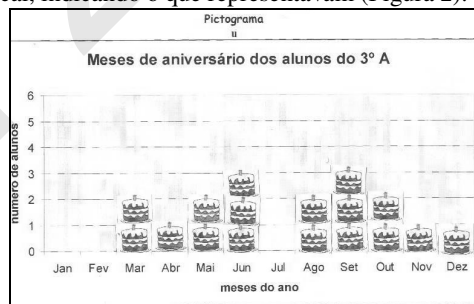


Figura 2: Pictograma.

Seguiu-se uma interpretação e discussão conjunta das informações representadas no gráfico e na tabela. A proposta seguinte consistiu na construção da tabela e do pictograma no EXCEL (Figura 3), o que para alunos deste nível de ensino pode ser encarado como um problema, tendo em conta que não é algo com o qual estejam familiarizados.

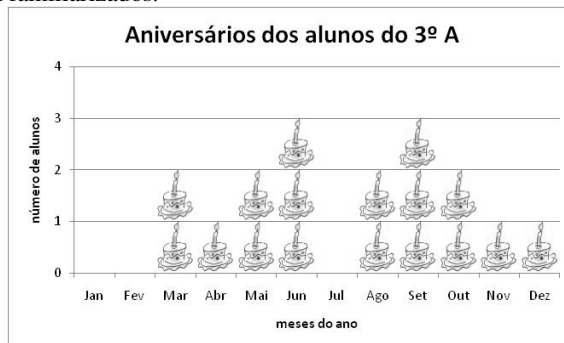


Figura 3: Pictograma obtido com recurso ao EXCEL.

Uma tarefa de investigação no 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, que foi aplicada em sala de aula, consistiu na elaboração de um inquérito por questionário que foi distribuído aos alunos de uma escola do Distrito da Guarda, o qual era composto pelas seguintes questões: “Quantos animais tens em casa?”, “Como arranjaste os animais que tens em casa?”, “Quais as espécies de animais que tens em casa?” e “A que classe pertence o animal que tens em casa?”. As questões apresentadas resultaram da discussão conjunta em sala de aula. Houve um período de tempo destinado à recolha da informação, após o qual, cada aluno procedeu à organização dos dados por ele obtidos. Em sala de aula, foi reunida toda a informação, com o auxílio da professora, e construídas, manualmente, as tabelas de frequências e os gráficos (Figura 4). Apesar do trabalho manual ser de grande importância, é opinião dos autores que o recurso a software, em particular ao EXCEL, é uma mais-valia dado que, usualmente, origina um maior envolvimento dos alunos, permitindo-lhes perceber que a utilidade dos equipamentos informáticos que possuem vai para além das actividades lúdicas, tendo a oportunidade de explorar outras funcionalidades fora do âmbito restrito da Matemática, contribuindo para a interdisciplinaridade que também esteve presente no inquérito. Também há a referir uma melhoria na apresentação (Figura 5).

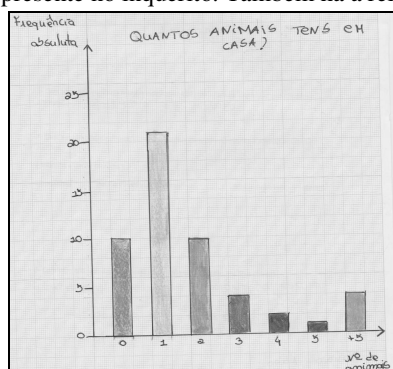


Figura 4: Gráfico de barras

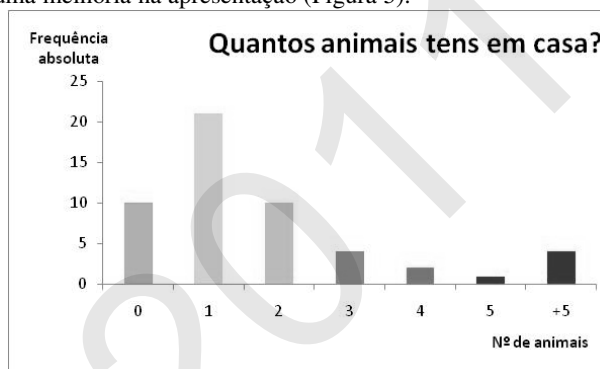


Figura 5: Gráfico de barras obtido com recurso ao EXCEL.

A realização desta tarefa envolveu uma reflexão/discussão colectiva dos resultados obtidos, recorrendo, para tal, às tabelas e aos gráficos. Numa aula posterior, a professora distribuiu aos alunos uma ficha com questões relacionadas com a interpretação e análise dos dados trabalhados na tarefa, das quais destacamos uma que exigia o conhecimento do conceito de moda e uma outra que promovia a comunicação matemática, porque solicitava-se que o aluno apresentasse uma questão a colocar aos colegas e que pudesse ser respondida com base na organização dos dados efectuada anteriormente. O objectivo da ficha era verificar e avaliar os conhecimentos apreendidos pelos alunos, além disso a professora pretendeu promover a comunicação matemática e discussão de resultados na medida em que realizou uma correcção/reflexão conjunta da mesma. Com base nas classificações obtidas pelos alunos da turma a professora poderia, na nossa opinião, alargar a tarefa e solicitar aos alunos que organizassem os resultados num diagrama de caule-e-folhas recorrendo ao EXCEL (Figura 6) e, para que a dimensão da amostra fosse aceitável, poderia fornecer os resultados das suas duas turmas de 5º ano. Tendo em conta a complexidade dos passos a executar no EXCEL para a elaboração do diagrama, seria conveniente que o professor elaborasse um guião auxiliar. Além disso, poderia recorrer ao videoprojector para orientar o processo de construção, contudo deveria dar algum espaço para que os alunos tivessem a possibilidade de descobrir por si mesmos.

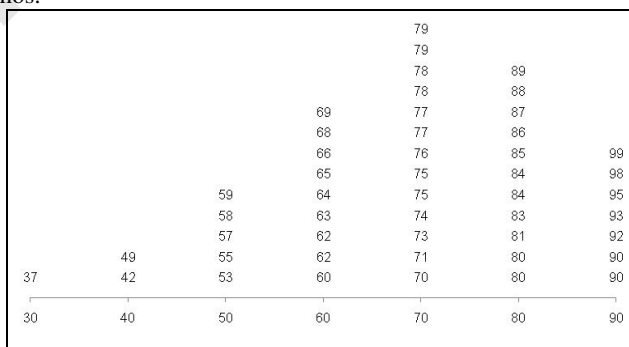


Figura 6: Diagrama de caule-e-folhas, construído no EXCEL.

O diagrama de caule-e-folhas que é possível construir recorrendo ao EXCEL é uma aproximação da definição original do mesmo, no entanto permite, de igual forma, organizar e interpretar o conjunto de dados em estudo. Este tipo de representação gráfica surge no NPMEBP, onde é sugerida a sua possível introdução, com dados simples, no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas uma efectiva abordagem no 2º ciclo.

Dado que desde o início do 1º Ciclo os alunos exploram a organização e tratamento de dados, ao nível do 3º Ciclo pretende-se que contactem com novos instrumentos estatísticos para organizar, representar e analisar informação de natureza estatística, devendo trabalhar dados discretos e contínuos. Refira-se que estes últimos apenas são tratados ao nível do 3º ciclo. No NPMEB sugere-se a construção do histograma e do diagrama de extremos e quartis. O recurso ao EXCEL para elaborar as referidas representações é uma excelente opção, porque permite trabalhar conhecimentos em outras áreas e elaborar construções interactivas, o que proporciona a imediata visualização no diagrama/gráfico decorrentes das alterações no conjunto de dados. Neste âmbito poder-se-ão desenvolver tarefas do tipo projectos e investigações de forma a envolver os alunos num processo de aprendizagem significativo.

4. CONCLUSÃO

É desejável que os alunos ao longo do seu percurso escolar realizem tarefas matemáticas significativas que lhes permitam adquirir conhecimento científico, capacidade de definir estratégias quando se confrontam com situações para as quais não têm uma resposta imediata, raciocínio matemático, comunicação matemática e espírito crítico. Devem ser trabalhadas tarefas de diferentes tipos, pois cada um deles contribui de diferente forma para alcançar as metas estabelecidas, apesar de alguns partilharem objectivos de aprendizagem.

A experiência dos autores permite dizer que se conseguem alcançar bons resultados, em termos de ensino/aprendizagem, quando se associam as novas tecnologias às tarefas. As tarefas implementadas em sala de aula e descritas anteriormente permitiram constatar a importância da diversificação das propostas de trabalho, de fomentar a discussão/reflexão e de proporcionar aos alunos momentos de exploração livre, porque faz com que se envolvam e tenham uma atitude activa, mesmo os alunos que usualmente se alheiam do que se passa na sala de aula.

É fundamental conhecer bem os alunos, porque na implementação de uma tarefa pode ser necessário adoptar estratégias diferenciadas. Sendo de referir que estas abordagens no ensino exigem dedicação, tempo, prática e persistência por parte dos professores que devem manter uma atitude crítica em relação ao seu trabalho. Tal significa que devem avaliar, pela reacção dos alunos ou mesmo pelas classificações que obtêm, as estratégias que vão implementando, devendo manter o que de facto conduz a bons resultados e introduzir alterações, ou mesmo mudar de rumo, quando os resultados são insatisfatórios. Um professor empenhado na sua actividade sente que tem sempre o trabalho inacabado, procura sempre melhorar. Infelizmente, o sistema de ensino público em Portugal tem desvalorizado a autoridade e o empenho do professor, está demasiado burocratizado e tem desviado o professor da sua efectiva função, ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- [1] Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Ministério da Educação. Portugal.
- [2] Neves, L., & Serrazina, L. (1992). O desempenho em Matemática aos 9 e aos 13 anos. *Educação e Matemática*, 22, 26-28.
- [3] Oliveira, H., Segurado, I., Ponte, J., Cunha, M. (1999). Investigações matemáticas na sala de aula: um projecto colaborativo. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca e L. Brunheira (org.), *Investigações Matemáticas na Aula e no Currículo* (pp. 121-131). Lisboa: Projecto “Matemática Para Todos” e APM.
- [4] Pólya, G. (1975). *A arte de resolver problemas*. Editora Interciência. Rio de Janeiro.
- [5] Pólya, G. (1981). *Mathematical discovery*. (edição original de 1962/1965). Wiley. New York.
- [6] Ponte, J. (1994). Uma disciplina condenada ao insucesso? *NOESIS*, 32, 24-26.
- [7] Ponte, J.P.; Canavarro, A. P. (1997). *Matemática e novas tecnologias*. Universidade Aberta. Lisboa.
- [8] Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM. Lisboa.
- [9] Ponte, J.P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.
- [10] Ramalho, G. (1994). As nossas crianças e a Matemática: Caracterização da participação dos alunos portugueses no Second International Assessment of Educational Progress. DEPGF. Lisboa.

ASSESSMENT OF CREATIVITY AND ITS RELATIONSHIP WITH GENDER, AGE, AND TEACHING EXPERIENCE OF POSTGRADUATE GUIDANCE AND COUNSELLING STUDENT TEACHERS: A CASE STUDY OF KENYATTA UNIVERSITY, KENYA

Theresia Kinai

ABSTRACT: Creativity is a collection of different abilities such as flexibility, originality and fluency. The purpose of the study was to assess creativity of postgraduate guidance and counselling student teachers and establish whether creativity is influenced by sex, age, and teaching experience. 72 participants (43 females and 29 males) responded to a 9 point creativity assessment self-rating scale. Results showed: ideative flexibility 56.5%; ideative originality 59.47%; ideative fluency 57.4%; creativity 57.79%; creativity motivation 68.81. Findings show self-motivation for creativity. There were no significant sex differences in creativity at 0.05 level. Age range was 25 - 54 years. The findings showed no significant difference in creativity as a result of age at 0.05 level. Despite diverse teaching experiences 4 - 28 years, there was no significant difference in creativity as a result of teaching experience at 0.05 level. Participants' responses showed minimum understanding of the role of divergent thinking in fostering creativity.

KEYWORDS: creativity, gender, age, teaching experience, creativity assessment, ideative flexibility, ideative, originality, ideative fluency, creativity motivation, self-motivation, divergent thinking.

ASSESSMENT REFORMS IN AN ERA OF CHANGE

Alice CHOW and Mee-ling LAI

alice@ied.edu.hk and mllai@ied.edu.hk

The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong SAR, China

ABSTRACT

Since the early 1990s, assessment reforms in Hong Kong have been conceptualized and implemented to enable students to develop ownership of and responsibility for their learning. To achieve this aim, a school-based assessment (SBA) component in a high-stakes public examination was introduced for secondary education in 2007. It incorporated teachers' continuous assessment of students' oral performance in schools over two years. Although teachers recognized its value in reducing examination pressure on students, they criticized and resisted this SBA component for its perceived violation of traditional concepts about the function of a public examination. This paper will present findings generated from semi-structured interviews and lesson observations on teachers' perceptions of the SBA reform and the impacts of learning-oriented assessment on student learning. Based on the findings, it will propose a framework for closing achievement gap through classroom-based learning-oriented and student involved assessment within the examination-oriented culture of Hong Kong.

INTRODUCTION

Reforming Assessment for Learning

In response to the rapid growth in knowledge in the 1990s, education systems both local and worldwide have undergone major changes which entail a significant move away from memorization of detailed information to the development in the learner an ever-improving capacity for life-long learning. In line with this trend, the Hong Kong Education Bureau encourages schools to put more emphasis on assessment for learning (AfL) (CDC, 2001, p.80), a process in which teachers identify and diagnose student learning problems against progressive standards (Clark et al, 1994), and provide quality feedback for students to improve their work, and for teachers to introduce necessary changes to teaching strategies (CDC, 2002). Teachers are also encouraged to do assessment collaboratively with students, through peer assessment and self-assessment, to promote independent learning and student ownership (CDC, 2001).

Based on the AfL principles in the literature (see the Assessment Reform Group (2002), a School-based Assessment (SBA) component was incorporated in the 2007 Hong Kong Certificate Education Examination (HKCEE), which was a high-stakes, public examinations for students aged 17. Instead of being assessed by 'external' assessors, students were assessed by their own teachers who could exercise flexibility to select and adapt a range of sample assessment tasks, and provide feedback on students' performance after each assessment task. This initiative aimed to promote a wider use of AfL strategies in the secondary school classrooms, and to assess students' achievement in ways that help students to perform at their best, whilst also enhancing the capacity for student self-evaluation and life-long learning (Hong Kong Examinations and Assessment Authority, 2005).

The SBA component was a clear attempt in Hong Kong to promote a culture of assessment for learning in which even high-stakes summative assessments can also be planned and used for formative purposes and better learning and teaching (Black & Wiliam, 1998). At the classroom level, in response to this system-wide reform, local schools have begun to implement changes in assessment pedagogy in line with the AfL reform agenda, featuring greater student involvement in the process of assessment. The new directions for assessment pedagogy emphasizes 1) sharing with students performance standards and assessment criteria; 2) diagnosing students' strengths and weaknesses; 3) providing quality feedback; and 4) using peer and self assessment. As the ultimate aim of learning-oriented assessment is to shape instruction rather than merely to measure achievements, it is believed that it can effectively raise student standards when implemented well (Wiliam, 2007/2008).

Contextual Challenges and the Study

The latest assessment reform in Hong Kong is situated within a cultural and educational context which has seen various failed attempts in the past decades to revolutionize educational practices (Adamson and Davison, 2003; Carless, 2005). In view of this, it is crucial that teachers' perspectives on the system-level reform, as well as the assessment pedagogy enacted at the classroom level, ought to be canvassed and examined for an enhanced appreciation of the challenges involved, and the corresponding supportive measures required.

A two-part research study was conducted to answer the following questions:

1. What do Hong Kong teachers perceive to be the benefits and challenges of SBA in high stakes, public examinations?
2. How do teachers apply learning-oriented and student-involved assessment at the classroom level?
3. What impacts does the application of classroom based learning-oriented assessment have on student learning?

METHODS

To collect data pertaining to teachers' opinions on the system-level SBA reform, six semi-structured focus group interviews were conducted with English language teachers from thirty six secondary schools (representing 8% of all secondary schools in Hong Kong). Each group consists of six teachers from schools of different bandings demarcated by students' overall academic abilities, of which, Band 1 is the highest and Band 3 is the lowest. Fifty three percent of these teachers were experienced teachers with more than ten years of teaching experience while the rest were novice teachers with two to three years of teaching experience. All had experience with the administration of SBA. The interviews were recorded on audio tapes. Teachers were specifically asked to comment on the conceptualization, design, benefits and challenges of the SBA component in the HKCEE.

To answer the second and third research questions, a case study was conducted to investigate the process and outcome of a classroom-based assessment project in which twelve teachers piloted the application of learning-oriented and student-involved assessment in their language classrooms in a secondary school. The project teachers applied the use of learning-oriented assessment strategies namely 1) the sharing of task criteria and standards; and 2) the use of self and peer assessment. To collect data on the classroom process, lesson observations were conducted to capture the lesson structure and ways learning-oriented assessment strategies were deployed by the teachers. To establish the impacts of the project on student learning, semi-structured interviews were conducted. For data processing, the interviews were transcribed for coding and content analysis. The transcripts of the interviews were carefully examined for segments which represented "idea units", expressed in a phrase, a sentence or a number of sentences, and which contained a distinguishable idea (Tsui et al 2001). Each idea was then coded according to the substantive aspects of the teachers' comments and reflections on their experience in the assessment project. In the next section, findings gathered from the group interviews will be presented first, which is then followed by those of the case study.

FINDINGS

System-level Reform- the SBA Initiative

Positive backwash effects on student engagement and pressure reduction

The teachers generally agreed that the backwash effect on teaching and learning was positive. They thought that SBA provided incentives and a genuine purpose for students to engage in extensive reading and viewing of English texts, and oral tasks. Through these tasks, students were exposed to culturally and linguistically-rich texts of English.

Teacher 1 (Band 1): Both teachers and students are always busy. We have to be practical. There is no use simply 'encouraging' students to read more English books. They will not do anything extra unless it is required. Although the motivation is instrumental, students benefit from it and I can tell that they enjoy the stories and movies.

Teacher 5 (Band 2): From students' presentation, I can see that they're using vocabulary and expressions from the stories they have read. This is good. As ESL teachers, we know that language should be taught in contexts. Stories and movies provide rich contexts for language use!

SBA also yielded the benefits of formative assessment that allowed teachers to identify and diagnose students' weaknesses, and to communicate quality feedback to students so that they could improve their work over several attempts.

Teacher 14: (Band 2): Unlike the traditional one-off public exam, the SBA allows students more time to prepare for the assessment. They have 4 chances altogether. Each time, they get feedback from teachers so that they can improve their work the next time. The pressure of summative assessment is reduced because only the best 2 marks will be included in the final results.

Since SBA tasks were conducted in a supportive environment in students' own schools, by their own teachers, students developed stronger confidence to perform at their best. Psychological pressure on students was largely reduced. As pointed out by teachers of a Band 3 School, such arrangement was especially beneficial to weak students:

Teacher 9 (Band 3): I think SBA is good for my students who are generally weak in English. They can choose a very simple book to start with. They feel less frightened as the test is conducted inside their own school with their own teachers and classmates. In the group interaction task, peers can support each other.

Teacher 27 (Band 3): Yes, we can give prompts to our students during the assessment process. This is very different from the official oral exam where students have to face stern examiners and unfriendly competitors.

Demands on time and energy

Although the benefits of SBA were obvious, there were more problems raised by the teachers than praises given, reflecting the magnitude of the perceived challenges outweighing the advantages. Nearly all interviewees complained about the complicated administration procedures of SBA. The amount of work expended on video recording, grading and commenting on each student's performance was considered excessively enormous, and highly 'luxurious' in the Hong Kong situation.

Teacher 22 (Band 1): I appreciate the rationales behind SBA, but the assessment tasks that students have to deal with are too many. How can students handle so many assessment tasks for so many different subjects? English is not the only subject!

Teacher 6 (Band 2): There is a lot of preparation work for both students and teachers. Video-recording has to be done for every individual student, and the assessment has to be done outside class time because we simply cannot keep other students unsupervised during class time when assessment is carried out with one candidate. This is very time-consuming, not to mention the management, storage and filing of the assessment records and tapes. There is also the time for standardization and grading moderation, which is so cumbersome. The exam authority has been paid to assess the students! Why should we be doing their job! We aren't given extra pay!

Teacher 5 (Band 2): There were so many different reforms such as the TOC, medium of instruction policy, continuing PD requirements, SBA, language benchmark tests for teachers. How can teachers produce quality teaching under the bombardment of tons of new measures?

Concern over fairness and grading reliability in an exam-oriented culture

Having been educated in an exam-oriented culture of Hong Kong, most teachers were concerned about the issues of fairness of SBA. For teachers, public examinations should be summative in nature, which aims at selecting the best students for higher education and better jobs. For this reason, it was considered crucial that all candidates should be examined in the same format with the least variation.

Teacher 16 (Band 2): Teachers know their own students and they of course would give them a higher score. Although there are criteria to follow, they are subject to interpretation. It's simply not objective.

Teacher 34 (Band 2): Talking about subjectivity, it might be an advantage for some students to be assessed by their own teacher, but it may also be a disadvantage to others whom their teachers don't have a high opinion of!

Teacher 9 (Band 3): I really don't know how fairness can be maintained. Students should be assessed at the same time, in similar venues, on the same topics and tasks. Otherwise the results will be unreliable!

Limited backwash effects on the low-achievers

As mentioned in the previous section, teachers were affirmative about the positive backwash effects of SBA on teaching and learning. Yet, some teachers expressed reservation about its impacts on student learning, especially to the low-achievers:

Teacher 9 (Band 3): I would prefer the traditional way of assessment since my students are all very weak. They would fail the exam anyway. Even when they can choose an easy book to read, have the assessment in a supportive environment, and make some improvement too, they won't be turned into Band 1 students.

Teacher 7 (Band 3): Although SBA helps increasing students' exposure to stories and movies, it is hard to motivate the low-achievers. Some of my students really find it hard to read English books on their own. For students from poor family backgrounds, they simply can't and won't do this at home!

In brief, teachers appreciated the aims and principles underlying the SBA, yet they did not have strong support for it due to the perceived contextual and implementation constraints. Their resistance to the SBA initiative was accentuated especially when assessment is considered largely a technicist endeavour in Hong Kong, serving bureaucratic purposes of accountability, normative rankings and selection.

Classroom- based Learning-oriented Assessment

The process

The lesson observation data obtained from the case study, which examined the application of AfL strategies, showed that the project teachers adopted a lesson structure which featured the 1) sharing of assessment criteria and sample task performance; and 2) student self and peer assessment. Table 1 is a record of a lesson illustrating the ways in which students were engaged in co-constructing achievement goals, practicing assessment skills through self- and peer-evaluation, and analyzing performance. Student engagement was sustained throughout the lesson, and students' knowledge about the demands of the tasks at hand, and the features characterizing quality performance was enhanced.

Table 1 Grade 7 Oral lesson on making a travel plan for a holiday trip

Time	Procedure:	Learning-oriented assessment strategies
15'	<p>Student Presentation: Making a travel plan</p> <ul style="list-style-type: none"> Teacher starts the lesson by telling the students that they are going to give an oral presentation of their travel plans Teacher presents her travel plan with the help of leaflets of travel agents Teacher discusses the contents of her presentation and her delivery, listing features & criteria of a good presentation Teacher asks students some questions about their holiday plans 	<p>Teacher sharing task requirements and modeling the task.</p> <p>Teacher and student co-constructing assessment criteria</p>
20'	<ul style="list-style-type: none"> Students study leaflets, construct mind maps of their holiday plans, and check them against the content criteria discussed in the first part of the lesson Students sit in small groups of 3, and take turn to present to other members in the group their travel plans with the help of mind maps Students complete the peer evaluation forms as they listen to one another's presentation 3 students come out to do the presentations in front of the class Teachers and students ask the presenters questions about their plans, which they did not mention in their presentations Teacher and students comment on the student performances, noting areas of strengths and weaknesses with reference to the content, organization and manner of the presentations 	<p>Students self-evaluating their plans against the set criteria, and revising them based on self-evaluation.</p> <p>Students performing tasks in small groups. Students doing peer evaluation</p> <p>Teacher and student analysing performance</p>

10'	<ul style="list-style-type: none"> Teacher and students recapping criteria of a good oral introduction of a travel plan 	Students consolidating knowledge on features of quality performance
-----	--	---

For the sharing of assessment requirements and associated assessment criteria, the project teachers also devised assessment checklists and feedback forms, listing criterial areas of assessment. The checklists were used by both teachers and students (in teacher, peer and self assessment) for recording observations, and assessing student performances in the assessment tasks.

The impacts

The increased involvement and responsibility given to students during the assessment processes resulted in obvious and positive changes in students' motivation for and control over their learning. When students and teachers were asked to reflect on their experiences in the project, many gave positive evaluations of their experiences. The teachers interviewed felt that the project empowered the less capable students with the knowledge about the assessment tasks and themselves as learners. Such knowledge helped them to regulate their learning, resulting in better performance.

Teacher 1: Improvement was most obvious among weaker students, who often lacked awareness of the knowledge and learning strategies which helped the good learner to achieve good results....when they got used to the new peer and self assessment procedures, they could immediately tell what the assessment requirements were and what was lacking in their performance.

Students' knowledge about their own strengths and weaknesses was enhanced through performance analysis as reported by both teachers and students:

Students: I have learned a lot from the analysis we did in class. What we did was that we studied the work done by other students together identifying the parts that were done well, and suggested ways to improve the work. I also learned from the comments that my friends gave on my performance

The improvement in performance and the strengthening in self confidence were most noticeable among students who were recent immigrants from the China Mainland. Several examples were given by the teachers in their recounts of critical incidents in which there were marked changes in these students' confidence to speak up in front of the class.

Teacher 5: There was one student who recently arrived from the China Mainland. In the beginning, he was scared, embarrassed, couldn't speak up in class... However, after a few months, he began to be able to read aloud in English. Without the project, it would have taken him a much longer time to assimilate into the local classroom environment. When it came to the end of the first semester, he was completely integrated. Through peer evaluation accompanied by support from the other students, he felt encouraged, and began to be willing to speak in front of the class.

There was a clear boost in the sense of self-efficacy among low proficiency students, which acted as impetus for them to actively deploy effective self-monitoring and social strategies to plan and monitor their learning, and thus meeting the demands of assessment tasks and closing achievement gap.

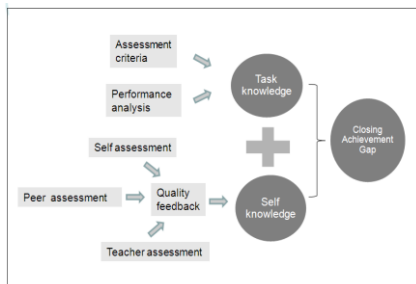
DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings from the interviews with teachers show that while the educational values of SBA implemented at the system-level are duly recognized, there are many implementation issues which make this initiative an unpopular change. To address teacher concerns, there ought to be corresponding measures and additional resources to reduce associated workload and to increase professional development opportunities for the enhancement of teacher sssessment skills and competence. Significant expansion of tertiary education places for secondary school students is also crucial for reducing the 'exam' pressure on these students, so that assessment would be perceived and practised not only for selection purposes but also for enhancing teaching and learning.

The findings of the case study reveal the positive impacts of the application of learning-oriented and student-involved assessment at the classroom level on enhancing student learning through equipping

students with the knowledge about achievement expectations, and engaging them as assessors in applying the associated criteria in evaluating task performance, either their own or that of other. Instead of feeling being victimized in the assessment process, students felt in charge of it. The development of self confidence and self esteem is critical for closing achievement gaps, because experience of success and feedback on achievement raises levels of expectation. This process also gets students become active participants in collecting evidence of their achievement, charting their growth, and setting goals for future learning. The following diagram illustrates the learning-oriented assessment strategies used to enhance students' task and self knowledge which helps to close achievement gap.

Diagram 1 Closing achievement gap through task and self knowledge enhancement



The findings of this classroom-based project also suggest that successful education reform initiatives involve a bottom-up process which entails teacher inquiries and reflections which could be undertaken initially at the classroom level in a small scale. The gains and success from such teacher action research experiences can provide useful inspirations for the design and application of larger-scale reforms. System wide education reforms should also be supported by measures to address contextual and culture issues, and to provide the necessary professional development opportunities for teachers to reconceptualize their practice, and to embed learning- and empowerment-oriented pedagogy in their teaching and assessment practices.

REFERENCES

- Adamson, B. and Davison, C. (2003). Innovation in English language teaching in Hong Kong primary schools: one step forwards, two steps sideways. *Prospect* 18, 27-41.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education* 12, 39-54.
- CDC (2001). *Learning to Learn – The Way Forward in Curriculum Development*. Hong Kong: the Printing Department
- CDC (2002). *English Language Education. Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 10-Secondary 3)*. Hong Kong: The Printing Department.
- Clark, J.L., Scarino, A. & Brownell, J.A. (1994). *Improving the Quality of Learning: A Framework for Target-Oriented Curriculum Renewal in Hong Kong*. HK: Hongkong Bank Language Development Fund & ILE.
- Hong Kong Examinations and Assessment Authority. (2005). 2007 HKCE English language examination. *Introduction to the school-based assessment component*. Hong Kong: Hong Kong Examinations and Assessment Authority.
- Tsui, A. B. M., Lopez-Real, F., Law, Y. K., Tang, R., & Shum, M. S. K. (2001). Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing processes. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 322-344.
- Wiliam, D. (2007/2008). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership* 65(4), 36-42.

AValiação DO AUTO-CONCEITO GLOBAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

EVALUTION OF GLOBAL SELF-CONCEPT IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Rita Barros

Instituto Piaget- Portugal

rbarros@gaia.ipiaget.org

José António Marques Moreira

Universidade Aberta- Portugal

jmoreira@univ-ab.pt

RESUMO

A presente investigação centra-se nos processos de mudança do auto-conceito no período designado por pós-adolescência e traduz-se num estudo comparativo entre os níveis de auto-conceito global de estudantes do ensino superior iniciantes e finalistas. Recorrendo a uma metodologia de cariz quantitativo, a nossa amostra foi constituída por 552 sujeitos. Para a avaliação do nível de auto-conceito global valemo-nos da adaptação do *Self Description Questionnaire III* realizada por Faria e Fontaine (1992) a estudantes universitários portugueses. Concluímos que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, apesar dos iniciantes apresentarem um nível de auto-conceito global inferior aos finalistas. Estes resultados podem ser compreendidos a partir das experiências e ansiedades vivenciadas pelos estudantes do ensino superior, quer no processo de adaptação ao contexto académico, no caso dos que estão a iniciar a formação, quer na antecipação de reais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, no caso dos finalistas.

INTRODUÇÃO

A transição para o ensino superior implica um alargado leque de transformações na vida do jovem, associadas às exigências sociais de maior autonomia e independência pessoal. Estas exigências proporcionam um conjunto de experiências desafiantes, mas potencialmente stressantes, que implicam o desenvolvimento de novas relações interpessoais e a adaptação a novos contextos (Dias & Fontaine, 2001; Santos & Almeida, 2001). A adaptação académica implica uma maior responsabilização pelos próprios actos, uma maior capacidade para lidar com a mudança, para gerir o tempo, para lidar adequadamente com situações de stress e para elaborar projectos de planos futuros. Assim, enquanto que alguns estudantes encaram o ingresso no ensino superior como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, reflectindo níveis moderados de stress, outros vivenciam este processo como um momento de crise (Beyers & Goossens, 2003).

Por outro lado, os estudantes que se encontram na recta final da sua formação superior e prestes a integrar o mercado de trabalho, também se deparam com desafios importantes que implicam a capacidade de auto-exploração e o desejo de alcançar, preservar e sublinhar a sua autonomia e independência pessoal. Esta transição também se poderá afigurar como elemento indutor de stress, dadas as incertezas e ambiguidades, no que diz respeito ao primeiro emprego, e os actuais desafios da nova organização do trabalho e do mundo actual.

As instituições de ensino superior, para além da formação científica e técnica, têm vindo a evidenciar uma maior preocupação com as componentes humanas e relacionais e com as dimensões sócio-afectivas, designadamente com os conceitos que anexam o prefixo auto (Stocker & Faria, 2009), salientando o papel de variáveis que ultrapassam o domínio cognitivo, como por exemplo o auto-conceito, no desempenho académico e profissional (Simões & Serra, 1987; Faria & Fontaine, 1990; Janeiro & Marques, 1999). Não obstante a diversidade e heterogenidade na definição do constructo, o auto-conceito é, de forma global, entendido como a percepção que o sujeito tem de si mesmo, tendo como sustentação um *rationale* teórico de inspiração cognitivo-construtivista, segundo o qual o processo de auto-construção realiza-se através da forma como os indivíduos representam ou estruturam cognitivamente o mundo (Marsh & Hattie, 1996). Actualmente, a maior parte da investigação aceita os contributos dos modelos estruturais do auto-conceito, modelos que evocam o carácter desenvolvimental. Neste referencial, o auto-conceito é composto por múltiplas facetas ou dimensões organizadas de forma hierárquica. Com base nas

experiências de vida, o sujeito retira informações acerca de si próprio, estruturando-as em categorias de síntese mais simples de forma a organizar toda a experiência, conferindo-lhe sentido. Estas experiências organizam-se em diferentes áreas que representam facetas específicas do auto-conceito, sendo a sua relevância relativa condicionada pela fase do ciclo vital no qual o indivíduo se encontra. De qualquer das formas, todas estas áreas estão vinculadas à dimensão geral do auto-conceito, e organizam-se hierarquicamente, sabendo-se que as áreas mais valorizadas pelo sujeito terão um maior impacto na percepção que tem de si. Na base desta hierarquia encontram-se as situações específicas com as quais o indivíduo se confronta que, apesar de mais instáveis, isto é, potencialmente mais inconsistentes e dissonantes em relação ao auto-conceito geral, podem não provocar, de forma mais directa e imediata, mudanças na percepção global que o sujeito tem de si, tendencialmente mais estável (Marsh & Hattie, 1996). No entanto, esta percepção global condiciona a forma como os indivíduos se adaptam às transições de vida, permitindo "prever a realização profissional, inserção social e o bem-estar global dos indivíduos" (Lima Santos, Rurato & Faria, 2000, p. 207). A transição da escola para o trabalho parece influenciar as dimensões avaliativas do auto-conceito, como é o caso da auto-eficácia. As competências adquiridas na escola terão que ser aplicadas no contexto laboral e o elevado auto-conceito está associado a profissões mais diferenciadas, que envolvem um maior grau de autonomia, de capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas. *"In general, the transition from school to work has less favourable consequences for self-esteem, self-efficacy and authenticity for lower class youth than it does for middle-and-upper-class youth"* (Gecas & Mortimer, 1987, p. 274).

Por todos estes aspectos, interessa às instituições de ensino superior conhecer de que forma se altera o auto-conceito dos jovens, desde que iniciam a sua formação até ao momento que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho, no sentido de apurarem práticas pedagógicas mais consistentes e direccionadas. De facto, a importância do auto-conceito em contexto escolar tem vindo a ser alvo de atenção na literatura científica subordinada ao tema (Simões, 2001; Faria, 2003), designadamente na sua relação com a promoção de competências desejáveis ao exercício da futura actividade profissional (e.g. Melo, 2005). Actualmente, a investigação relativa ao auto-conceito orienta-se em diferentes sentidos.

Alguns estudos centram-se no apuramento de instrumentos de avaliação do constructo e na clarificação da terminologia usada, enquanto que outros analisam o impacto dos factores sociais e culturais no auto-conceito, a sua natureza hierárquica e os seus efeitos nos aspectos vivenciais dos sujeitos (Hattie & Marsh, 1996). A investigação que desenvolvemos enquadra-se nesta segunda orientação e toma o conceito de si próprio como um organizador e regulador da acção, que poderá facilitar a atribuição de significado às experiências passadas e incentivar os projectos futuros. É vasta a literatura que se dedica ao processo de desenvolvimento do auto-conceito (Hattie, 1992), mas a grande maioria dos estudos centra-se na infância e adolescência, sendo a idade adulta mais frequentemente negligenciada. Assim, o estudo comparativo que desenvolvemos parte do pressuposto de que se registam mudanças nos níveis de auto-conceito global entre os estudantes que se encontram a iniciar a sua formação superior e os estudantes que se encontram prestes a ingressar no mercado de trabalho, com vantagem para estes últimos.

MÉTODOS

Neste estudo pretendemos, fundamentalmente, analisar as diferenças no auto-conceito global entre alunos do ensino superior, no início e final da sua formação, atendendo em simultâneo às variáveis idade, sexo, nível socio-económico e nível sócio-cultural. A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente um estudo quantitativo, não experimental, comparativo, com carácter transversal, inserindo-se num referencial teórico de inspiração cognitivo-construtivista e de cariz nitidamente desenvolvimental, ao privilegiar a percepção subjectiva dos jovens sobre o seu próprio desenvolvimento.

O universo em estudo foi constituído por estudantes do ensino superior, a frequentar o *Campus Académico* de Vila Nova de Gaia, ao nível da formação inicial, num total de 2427 estudantes, distribuídos pela Escola Superior de Educação (2159) e pela Escola Superior de Saúde (268) do Instituto Piaget. A amostra foi recolhida junto dos estudantes que se encontravam inscritos nos 1º e 4º anos dos Cursos de Educação e Saúde. Por se tratar de uma amostra por conveniência, seleccionada em função da acessibilidade, não podemos tomá-la como representativa da população portuguesa a frequentar o ensino superior, pelo que os resultados não são passíveis de generalizações. A nossa amostra ficou, assim, constituída por 552 sujeitos, com idades compreendidas entre os 17 e os 54 anos, sendo a média de 22,87 e o desvio padrão de 3,859. Em relação à variável sexo, 438 (79,3%) pertencem ao sexo feminino e 114 (20,7%) ao sexo masculino. Duzentos e cinquenta dos alunos da amostra (45,3%) frequentam o 1º ano do ensino superior e 302 alunos frequentam o 4º ano (54,7%). A operacionalização da variável nível socioeconómico teve por base a categorização da actividade profissional desenvolvidas pelos pais. Os

resultados desta categorização foram posteriormente, aglutinados nos três níveis socioeconómicos definidos (baixo, médio e alto). A maior parte da amostra (40,2%) situa-se num nível baixo, 21,75% correspondem a um nível elevado e 33,7 % dos sujeitos pertencem ao nível médio. De igual forma, definimos três níveis na operacionalização na variável nível sociocultural (baixo, médio e alto), a partir das habilitações académicas dos pais. Mais de metade dos sujeitos que pertencem à nossa amostra situam-se num nível sociocultural baixo (52,9%), 29,2% situam-se num nível médio e apenas 15% pertencem ao nível elevado.

Relativamente ao instrumento de avaliação optámos por recorrer ao *SDQ III - Self Description Questionnaire*- dirigido a jovens adultos e dividido em 13 dimensões do auto-conceito (domínio académico, área verbal, área da matemática, aparência física, competência física, relação com os pais, relações com os pares do mesmo sexo, relações com os pares do sexo oposto, estabilidade emocional, honestidade/fiabilidade, resolução de problemas, valores espirituais/religião, global), organizadas em três grandes facetas: auto-conceito académico, auto-conceito não académico e auto-conceito global. Para o nosso estudo utilizámos precisamente a sub-escala de auto-conceito global, relativamente unidimensional e sem conteúdo específico, composta por itens que permitem inferir o valor próprio e a auto-eficácia, aplicáveis a muitas áreas específicas (Marsh, 1996). A sub-escala de auto-conceito global é composta por 12 itens (3, 16, 29, 42, 55, 68, 81, 94, 107, 120, 131, 135) e as suas pontuações variam entre um mínimo de 12 e um máximo de 96. Cerca de metade dos itens são apresentados em ordem inversa (3, 29, 55, 68, 94, 131). As respostas recaem numa escala tipo *Likert* de 8 pontos, desde 1 (discordo totalmente) até 8 (concordo totalmente). Para além das qualidades psicométricas evidenciadas por este instrumento de avaliação e da sua referência no campo internacional como o instrumento mais completo, a opção pela sua utilização, justifica-se, também, pelo facto, de já ter sido adaptado à população portuguesa por Faria e Fontaine (1992). Nesta adaptação, o valor do *alpha* de Cronbach situa-se entre os 0.74 e os 0.94. No que diz respeito à análise factorial, “apesar das escalas do *SDQ III* não se apresentarem tão claramente distintas na amostra portuguesa como na amostra australiana, constatámos que o agrupamento de certos itens de escalas diferentes tem sentido na fase de desenvolvimento que o jovem adulto atravessa” (Faria & Fontaine, 1992, p. 47). A avaliar pelas qualidades psicométricas satisfatórias que apresenta, parece-nos de todo legitimada a sua utilização. Acresce ainda o facto de que este é um instrumento que se tem revelado útil para a investigação, planeamento e avaliação da intervenção no âmbito do auto-conceito em adolescentes e jovens adultos do contexto escolar português (Azevedo & Faria, 2003; Faria & Azevedo, 2004).

A recolha de dados realizou-se durante o período lectivo cedido por professores que se disponibilizaram a colaborar. Aos alunos foram garantidos o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados.

RESULTADOS

Para análise estatística dos dados recolhidos recorremos ao SPSS- *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 18. Os procedimentos estatísticos adoptados passaram pela estatística descritiva e inferencial. Considerando o tamanho da amostra e o facto dos dados não escaparem à distribuição normal, optámos pela estatística paramétrica. Utilizámos a média como medida de tendência central e recorremos também ao desvio padrão como medida de dispersão. Usámos o t-test para amostras independentes e a análise de variância multifactorial (ANOVA). O nível de significância foi definido para um intervalo de 95% de confiança.

A análise comparativa estabeleceu-se entre o início e o final da formação superior, considerando ainda as variáveis sociodemográficas. Assim, e relativamente à comparação entre as variáveis auto-conceito global e ano de frequência do ensino superior, verificamos, com base no t test para amostras independentes, que não existe uma diferença significativa entre os dois anos de formação considerados, $t(552) = -2,17$, $p < 0,938$.

Relativamente à questão do género, mais uma vez, verificamos a inexistência de diferenças significativas entre os níveis de auto-conceito apresentados pelos sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, $t(552) = -1,86$, $p < 0,711$. Verificamos, ainda, que a ausência de diferenças entre homens e mulheres se repete quer no início ($t(250) = -0,219$, $p < 0,628$), quer no final da formação superior ($t(302) = -1,25$, $p < 0,275$). Ao analisarmos apenas os indivíduos do sexo masculino ($N = 114$) quanto ao nível de auto-conceito, verificámos que não se registam diferenças estatisticamente significativas nas médias entre o 1º ($M = 70,83$) e o 4º ano ($M = 73,66$) de formação, $t(114) = -2,83$, $p < 0,283$. E se considerarmos apenas os sujeitos do sexo feminino ($N = 438$), verificamos que também não se registam diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ($M = 73,02$) e o 4º ano ($M = 76,24$) de formação quanto às médias de auto-conceito global, $t(438) = -3,22$, $p < 0,426$. No que diz respeito à comparação das variáveis auto-conceito global e nível socioeconómico, através de uma ANOVA, verificamos que não existem diferenças, $F =$

0,635, $p < 0,53$. As ANOVA's efectuadas por ano de frequência permitem, também, verificar que não existem diferenças nos níveis de auto-conceito global de acordo com o nível socioeconómico, quer nos estudantes do 1º ano ($F = 1,64$, $p < 0,196$), quer nos estudantes do 4º ano ($F = 0,262$, $p < 0,77$). A comparação do auto-conceito global em função do nível sociocultural, considerados os resultados da ANOVA, não evidenciou quaisquer diferenças significativas, ($F = 0,244$, $p < 0,784$). Também as ANOVA's efectuadas por ano de frequência permitem concluir que não existem diferenças nos níveis de auto-conceito global de acordo com o nível sociocultural, quer nos estudantes do 1º ano ($F = 0,135$, $p < 0,874$), quer nos estudantes do 4º ano ($F = 0,231$, $p < 0,794$).

CONCLUSÕES

Da análise dos resultados obtidos poderemos verificar que, no que diz respeito à relação entre o nível de auto-conceito global e o ano de frequência no ensino superior (1.º e 4.º anos), os resultados do nosso estudo não apontam para diferenças significativas, apesar dos estudantes no início da formação apresentarem um nível de auto-conceito global inferior aos finalistas. Em Portugal, resultados semelhantes foram encontrados por Seco (1993), apesar deste se centrar especificamente numa das dimensões do auto-conceito, designadamente no auto-conceito escolar. Se considerarmos que os alunos finalistas são mais velhos do que os alunos que se encontram a iniciar o seu percurso ao nível do ensino superior, outros estudos (Marsh, 1989; Cairns *et al.*, 1990; Rosenberg, 1979 e Tashakkori *et al.* 1990, cit. Dias & Fontaine, 2001) prevêem um aumento da auto-estima na adolescência tardia e início da idade adulta. Cairns *et al.* (1990) afirmam que, apesar da estabilidade normativa, se regista uma tendência para uma evolução favorável que se traduz numa maior estabilidade estrutural e no incremento dos seus aspectos positivos, para os quais contribuem as vivências universitárias. No entanto, opiniões opostas são veiculadas nos estudos de Wylie (1979, cit. Marsh *et al.*, 1984, p. 941-942), sustentadas na ideia de que, com a idade, aumenta o nível de aspirações do sujeito e o seu contacto com a realidade, o que gera um nível mais elevado de frustração, com todas as implicações em termos do seu auto-conceito. Segundo eles, não parecem existir evidências contundentes de que existe um efeito da variável idade no auto-conceito global, entre os 6 e os 50 anos. Os resultados de estudos realizados em Portugal com estudantes do ensino superior, como os Dias & Fontaine (2001) e Valente (2002) não registaram diferenças no auto-conceito/auto-estima em função da idade dos sujeitos.

De acordo com o *Youth in Transition Study 1966-74* e o *Michigan Panel Study* (cf. Gecas e Mortimer, 1987), regista-se uma estabilização da auto-estima na transição da adolescência para a vida adulta. Também segundo Gecas & Mortimer (1987), o auto-conceito é bastante estável no tempo, designadamente a auto-estima (uma vez que se refere às componentes avaliativas). O estudo de Cairns *et al.* (1990) constata uma gradual subida do auto-conceito, mas não foram encontradas grandes descontinuidades no seu desenvolvimento, relacionadas com o *terminus* da adolescência. Segundo estes autores, a adolescência tardia é um período do ciclo vital com modestos aumentos na avaliação de vários aspectos do auto-conceito. É possível que os nossos resultados sejam o reflexo desta mesma subida gradual, mas pouco expressiva, do auto-conceito ao longo do tempo. Não podemos deixar de frisar que a diferença entre a média de idades dos estudantes iniciantes e finalistas é de apenas três anos, sendo de admitir que os processos desenvolvimentais exijam um maior período de tempo para serem captados pelas metodologias transversais. De facto, no 1º ano de formação, a média de idade registada foi de 21,23, com um desvio padrão de 3,702, enquanto que no 4.º ano a média subiu para 24,23, com um desvio padrão de 3,442. Adiantamos que a subida registada nos níveis de auto-conceito global, apesar de não ser estatisticamente significativa, poderá traduzir-se num aumento lento e progressivo, pelo que podemos falar de uma estabilidade relativa ou numa mutabilidade pouco expressiva.

No que toca às eventuais diferenças entre o nível de auto-conceito global e o género, e apesar de muitos autores considerarem que a percepção global que o sujeito tem de si é mais favorável no sexo masculino (Marsh *et al.*, 1993; Marsh, 1989; Cairns *et al.*, 1990; Fontaine, 1991a; Block e Robins, 1993; Bailey *et al.* 1987, cit. Dias & Fontaine, 2001), o nosso estudo registou níveis mais elevados de auto-conceito global no sexo feminino, muito embora as diferenças entre sexos não seja estatisticamente significativa. Assim sendo, à semelhança de investigações como a de Dias & Fontaine (2001) ou de Marsh (1994), concluímos que não se observam diferenças de género em relação aos níveis de auto-conceito global, quer na amostra global, quer no início ou final da formação superior.

No que diz respeito, às eventuais diferenças nos níveis de auto-conceito global em função do nível socioeconómico, alguns estudos mostram que a auto-estima é maior no nível socioeconómico elevado (Fontaine, 1991b; Griffiore *et al.*, 1990 e Rosenberg, 1965, 1979; cit. Dias & Fontaine, 2001), mas, à semelhança do nosso, o estudo de Dias & Fontaine (2001) não estabelece diferenças entre os níveis de auto-estima em função do nível socioeconómico a que pertencem os estudantes universitários. Assim, a

ideia de que o estatuto socioeconómico tem impacto na forma como os sujeitos se concebem não parece colocar-se nesta fase da pós-adolescência, particularmente ao nível das vivências no ensino superior. É possível que a sua influência seja mais expressiva nas incursões da vida profissional e na idade adulta propriamente dita, na medida em que as expectativas sociais são, nessa fase, mais incisivas quanto a estas questões.

Por último, relativamente às eventuais diferenças nos níveis de auto-conceito global em função do nível sociocultural, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, isto apesar de Valente (2002) ter concluído que os pais com habilitações académicas mais elevadas mostram-se mais capazes de apoiar os filhos na construção de um elevado auto-conceito global, isto quando existe uma relação de vinculação segura entre pais e filhos.

Quando pensamos nos estudantes que se preparam para ingressar o mercado de trabalho, identificamos um conjunto de preocupações que condicionam o conceito de si mesmo. O modelo de ensino resulta muitas vezes numa desmotivação para a realização escolar e a área de formação a que o jovem se dirige nem sempre recai nas suas preferências, mas depende das oscilações dos mercados de trabalho. Acresce ainda o facto de que são raros os cursos que garantem a segurança de que o jovem atinja de forma imediata a independência financeira na vida adulta. A saturação de algumas áreas de actividade e a ameaça recorrente do desemprego empurram muitos jovens para ocupações pouco diferenciadas, pouco desafiantes e pouco exigentes em termos de competências profissionais específicas que, em nenhum caso, favorecem o seu auto-conceito. Quando estas estratégias não são accionadas, o jovem vivencia então as angústias associadas à entrada na vida activa. Elas traduzem-se na procura do primeiro emprego, através do envio do *curriculum vitae* (a maior parte das vezes sem existir qualquer experiência profissional, que é comumente requisitada pelas entidades empregadoras) e nas decepções das primeiras recusas. A preparação teórica de muitos cursos superiores não se faz acompanhar de uma componente prática, através da qual as competências possam ser aplicadas ao vivo e em situação real, o que coloca sérios entraves ao desenvolvimento do jovem. Actualmente, em qualquer nível sociocultural, esta fase do ciclo de vida gera este tipo de preocupações, psicologicamente muito mais ansiogénicos que nas gerações anteriores.

Se a antecipação do ingresso no mercado de trabalho é geradora deste tipo de experiências, uma mudança radical que ocorre no momento da entrada para o ensino superior prende-se com o afastamento face a alguns dos pares que partilharam o desenvolvimento com o jovem ao longo do período da adolescência. Os percursos divergentes dos amigos que constituíam o grupo de pares, faz com que o jovem sinta o desaparecimento das suas referências afectivas e coloca-o face a outros desafios que passam pelo estabelecimento de novas redes relacionais, suficientemente compensadoras em relação a outras perdas. Este processo de desvinculação e as inerentes inseguranças intensificam-se ainda mais quando o estudante é obrigado a sair de casa dos pais e a viver deslocado dos seus anteriores contextos de vida. Trata-se de desafios que, a par de outros especificamente relacionados com as vivências académicas e com as exigências de adaptação a um novo ciclo de ensino, podem ser, no seu conjunto, elementos de perturbação no processo de transição para o ensino superior.

Globalmente, a convergência de resultados indiciadores de que são ténues as vantagens dos alunos finalistas em termos de auto-conceito, quando comparados com os alunos no início da sua formação superior, leva-nos a equacionar que a par de uma tendência desenvolvimental para a estabilização do auto-conceito, as vivências nestas fases de transição, e as ansiedades com que em ambos os casos os jovens se confrontam acabam por amortecer eventuais mudanças mais visíveis que pudessem ter lugar.

Por outro lado, mais do que o impacto de variáveis de natureza sociodemográfica, parece que os processos desenvolvimentais relativos à construção do auto-conceito, dependem das vivências dos sujeitos e da sua história de vida, assim como da influência que os outros significativos têm nessa autopele.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A., & FARIA, L. (2003). O auto-conceito no ensino secundário português: Estudo das qualidades psicométricas do SDQ III. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), Ano 7o, 305-315.
- BEYERS, W. & GOOSSENS, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of Adolescent Research*, vol 18, nº 4, 363-382.
- BLOCK, J. & ROBINS, R. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.

- CAIRNS, E.; MCWHIRTER, L.; DUFFY, U. & BARRY, R. (1990). The stability of self-concept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11, 937-944.
- DIAS, M.G. & FONTAINE, A. (2001). *Tarefas Desenvolvimentais e Bem-estar de Jovens Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FARIA, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. Em C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- FARIA L. & FONTAINE, A.M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SQD I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- FARIA, L. & FONTAINE, A.M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- FARIA, L. & AZEVEDO, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Auto-conceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- FONTAINE, A.M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e a realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- FONTAINE, A.M. (1991b). O conceito de si próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- GECAS, V. & MORTIMER, J. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In *Self and Identity: Perspectives across lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- HATTIE, J. & MARSH, H.W. (1996). Future Directions in Self-concept Research. In *Handbook of Self-concept*. New York Wiley.
- JANEIRO, I. & MARQUES, J.F. (1999). Auto-estima e atitudes de planeamento e de exploração da carreira em jovens do 9º e 11º anos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº 34, 83-99.
- LIMA SANTOS, N., RURATO, P. & FARIA, L. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2, (XVIII), 203-219.
- MARSH, H.W.; BARNES, J.; CAIRNS, L. & TIDMAN, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, nº 5, 940-956.
- MARSH, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- MARSH, H.W. & BYRNE, B.M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- MARSH, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, nº3, 439-456.
- MARSH, H. & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In *Handbook of Self-concept*. New York: John Wiley & Sons.
- MELO, R. C. (2005). Auto-conceito e Desenvolvimento de Competências Relacionais de ajuda: Estudo com estudantes de enfermagem. *Revista Referência*, II.ª Série-n.º 1, 63-71.
- PRIMI, R.; VENDRAMINI, C.M.; SANTOS, A. & FILHO, M.F. (1999). Impacto das variáveis sócio econômicas no desempenho de candidatos ao ensino superior. In Ana Paula Soares, Salvador Araújo e Susana Caires (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, vol. VI. Braga: APPORT.
- ROSENBERG, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- SANTOS, L., & ALMEIDA, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- SECO, G.M. (1993). O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 1, 119-139.
- SIMÕES, M.F. (2001). *O interesse do auto-conceito em educação*. Lisboa: Edições Plátano.
- STROCKER, J. & FARIA, L. (2009). Auto-conceito e Adaptação ao Ensino Superior: Estudo Diferencial com Alunos da Universidade do Porto. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- VALENTE, I. (2002). *Auto-conceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.

BİR EKONOMİK BÜYÜME ARACI OLARAK TEKNOLOJİ GELİŞTİRME BÖLGELERİ

İsmail ŞahİN, Aydın Şenol, Yrd.Doç.Dr.Ahmet TekİN.

ABSTRACT: Devlet izleyeceği gelir ve harcama politikaları doğrultusunda iktisadi büyümeyi belirleyen faktörleri etkileyebilme gücüne sahiptir. İktisadi büyümenin sağlanmasında teknolojik gelişmenin büyük önemi vardır. Gelişmiş ekonomiler incelendiğinde teknolojik ilerlemeleri ulusal ekonomilerin vazgeçilmezleri olarak görmektedirler. Bu durum gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde ise tam tersine olarak teknolojik ilerleme alanında yapılan çalışmalar geri planda kalmaktadır. İktisadi açıdan sermaye birikimi ekonomik büyümenin en önemli dinamiğini oluşturur. Fakat günümüzde büyümeyi sadece sermaye birikimi ile açıklamak yeterli olmamaktadır. Sermaye birikiminin iktisadi büyümeyi sürekli olarak besleyebilecek bir kaynak olabilmesi için onu teknolojik ilerleme ile bir değerlendirmek gerekmektedir. Son yıllarda teknolojik bilgi birikimi yeterli ve etkin olan ülkeler diğer ülke ekonomilerine göre daha üstün duruma gelmektedirler. Bu sebeple eğitim, bilgi birikim, teknolojik araştırma-geliştirme faaliyetleri gibi alanlarda yapılan yatırımlar hemen her ülkede teşvik edilmektedir. Küreselleşme eğilimlerinin hızlandığı günümüzde rekabetin yaşandığı uluslararası piyasalarda, ülkelerin yer edinebilmeleri ve bunu rekabet gücü olarak taşıyabilmeleri, sektörlerin ülke şartları ve sanayi yapılarına en uygun ve ileri teknolojileri kullanabilmelerine bağlı olup bu şartların yerine getirilebilmesi için kurulan teknoloji geliştirme bölgeleri özellikle ülkelerin ekonomik büyüme araçlarından birini teşkil etmektedir.

KEYWORDS: teknoloji, sermaye birikimi, ekonomik büyüme, teşvik.

CHILDREN EDUCATION: AZOREAN'S MEMORIES OF THEIR CHILDHOOD PLAYING

Isabel Condessa

Department of Sciences of Education - University of Azores; CIFPEC - University of Minho, Portugal
condessa@uac.pt

Abstract

This study aims at better understanding of people's memories, in the Autonomous Region of the Azores, concerning the importance of childhood play in their education. A few decades ago the people on these islands developed their games and toys from experiences related to some of the traditional local jobs and some aspects of life on the islands.

Through the people's memories is possible to learn more about the experiences they went through as children (future-adults) and how they acquired the educational and cultural basis of the group/society they now belong to. From an analysis of cultural resources of the childhood play of various generations (adults and elderly people) we aim to discover the educational potential of play in relation to children's development and education.

Data were collected through a questionnaire that was sent to several people from all Azores islands. Qualitative data was first content analyzed according to a system of categories, which resulted from both, quantitative and qualitative analysis of data collected through.

Of all the "best remembered games and play" there is a general preference for traditional games, although there is difference between the people from different islands, and also according to different generations and gender. Old people better remember playing with and enjoying construction toys with their family.

In this study we are able to conclude that in general childhood play was important in Azoreans people education "in particular in promoting the development of social and emotional skills.

Keywords: children education, regional culture of childhood, traditional playing

Introduction

The propose of this study is examine the importance of play in children's development and learning, in their early childhood and the first years of formal infant & primary schooling. We believe that play in this period, has a mediating role in education, which helps the motor development of children, helps them have greater control of their emotions and promotes interaction and cooperation with other children, as well as promoting future community involvement.

In fact, when we speak of educating somebody we intend to learn more about the regional culture of children's play. We belief that it is through these plays and games that children come into contact with the first forms of literacy and that through this they encounter 'essential' elements of their educational learning, including motor skills, cultural, artistic and social.

It is held by many psychology authors that children develop and learn through play, from the early forms of play such as role playing and abstract thinking, through to those games, which draw on their imagination and creativity by acting out of roles which establish the relationship of the individual within the social world, which are fundamental elements in their ability to adapt and change (Piaget, 1978; Vygotski, 1988; Gesell, 1995).

If on one hand, play is natural for small children allowing them to entertain themselves with childish games and acting out imaginary roles, then on the other hand, play is also about learning to win and lose and involving oneself in these self-regulated activities.

In fact, when Chateau (1987:14) wrote "a child who doesn't know how to play, is like a little old person, and will become an adult who will not know how to think" he underlined the importance of play in our childhood, as it gives us the chance to learn and self-develop in multiple dimensions, namely: emotionally, affectionately and socially.

The wealth of these games constitutes a “memory” of cultural images, which are fundamental in the accumulation of children’s knowledge, their socialisation and their involvement in the community. The recreational nature of an activity, as well as greatly enhancing the possibility of learning and education, contributes to the preservation of the culture and socialisation of a region.

For this reason, we attempt to understand the Azorean culture of childhood, through an inter-generational analysis, in that which concerns the recreational culture of their games and thereby proving that we are witnessing a tradition that is both aware of the dynamics of society and that integrates into it the “values of its cultural patrimony” – historical, utilitarian, material, symbolic and emotional (Merillas, 2003:45).

We believe that the different games and plays that the Azorean people played throughout their childhood may have been important, in establishing a true relationship, with their participation in cultural, sports, arts and recreational associations. In fact, as Simões (2006) points out, these associations are an alternative resource that can be turned to, for learning about different areas – cultural, artistic and sport, which have appeal in terms of leisure and social well being, as well as, in the spreading of the regional heritage.

Methods

From an analysis of cultural resources of the childhood plays of various generations (adults and elderly people) we aim to discover the educational potential of play in relation to children’s development and learning. We consider that these memories and beliefs about play are of great importance in adult life and bear a true relationship with people’s practices of recreational activities such as sports, arts and cultural activities.

The data obtained in this study was collected through completed questionnaires on the “memories of the population” regarding their childhood games in all nine islands (more than 1500 adults and elder people). The data, both qualitative and quantitative, was input into a SPSS 15.0 base of Windows. In order to process this information descriptive statistics (percentage of occurrences) were used. An analysis of the contents of the questionnaires was carried out in accordance with a system of categories, which had previously adopted (Condessa et al. 2009).

Results

The purpose of this study was to attempt to understand, through the response received by Azoreans` adult and older people, the significance that childhood play has in their individual and social education. After analysing the characteristics of the sample we can conclude that our sample, drawn from all nine islands belonging to the archipelago of the Azores is characterised by the fact that:

1. most belong to many associations (80.2%)
2. are mainly adults (72.1%)
3. are largely female (67.8%)
4. the majority of their parents were poorly qualified (fathers generally did manual work in agriculture and fishing - 58.6%); mothers were domestic workers - 78.6%)
5. a high number of people with a rural background (58.2%)
6. have a low level of education (55.3%).

When asked about the importance of play in their adult lives although most people agreed on the importance of play in their education (Table 1).

Table 1 – Azorean`s opinion about “the importance of play in their education”

Children education:	Did not response	Less importance	More importance
personal development	151	185	1411
	8.6%	10.6%	80.8%
socialization	259	127	1361
	7.3%	7.2%	77.9%
knowledge of traditions	316	285	1146
	18.1%	16.3%	65.6%
passing on of traditions	321	241	1184
	18.4%	13.8%	67.8%

From other data obtained we are able to conclude that in general the Azoreans believe that childhood play was important in their education, in the growth as an adult *"in particular in promoting the development of some new learning, social and emotional skills"*.

In fact, namely in terms of their personal and social development there were a high number of favourable replies, were the most commonly given reasons are:

- socio-affective development (35.4 % of the replies);
- respect for childhood (29% of the replies);
- development of autonomy (17% of the replies) were the most commonly given reasons.

The importance of childhood play in terms of the ability to develop relationships – firstly, in terms of interaction with another or others in the group (35.5%) and then in terms of making friends with peers (26.6%).

In general, from the data that was gathered and analysed, we can conclude that there is a general belief that childhood games are extremely important factors in people's education and development both as an individual person and as a member of society. Titiev (1967) referred to the educational role childhood plays, games and toys, from an anthropological perspective, pointing out that rather than merely being futile, their purpose is one of learning.

The Azoreans asked to comment, listed knowledge of cultural and social values (56.6%) and knowledge of childhood experiences (26.4%) in relation to the significance of play in the acquisition of experiences and customs; and more, perpetuating intergenerational exchanges (44.9%).

In terms of the different classifications of play and traditional games recounted in *"memories of the population"* we can list some of the numerous examples of activities recalled relating childhood games. These activities were subject to a "contents analysis", in which the responses were organised and inventoried into general and specific categories (Condessa et al. 2009). The general category of play contained 5 items: nursery rhymes; activities using traditional toys; songs sang in a group or circle; traditional games and others games and plays (Figure 1). The more specific category of play it being much more specific about the nature of the activities and traditional childhood games and plays, and contained 9 items: activities and games with nursery rhymes and/or folk songs; construction games and toys; games and songs done in a circle or group; activities and games using fine motor skills; activities and games using gross motor skills; games with rules; role play games; games of chance and luck; other games and play (Figure 2).

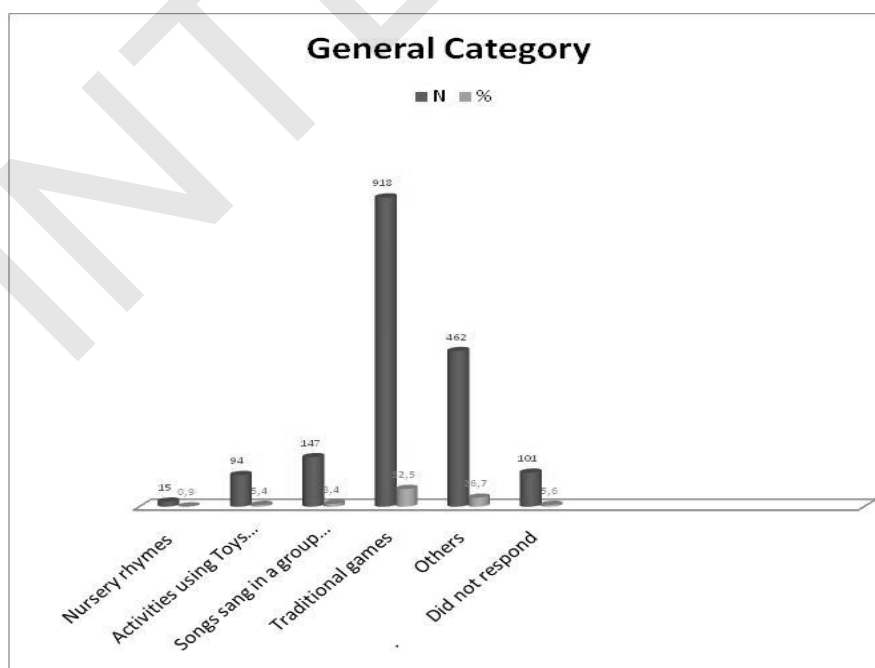


Figure 1 – Azorean Memories of Games and Play - General Category

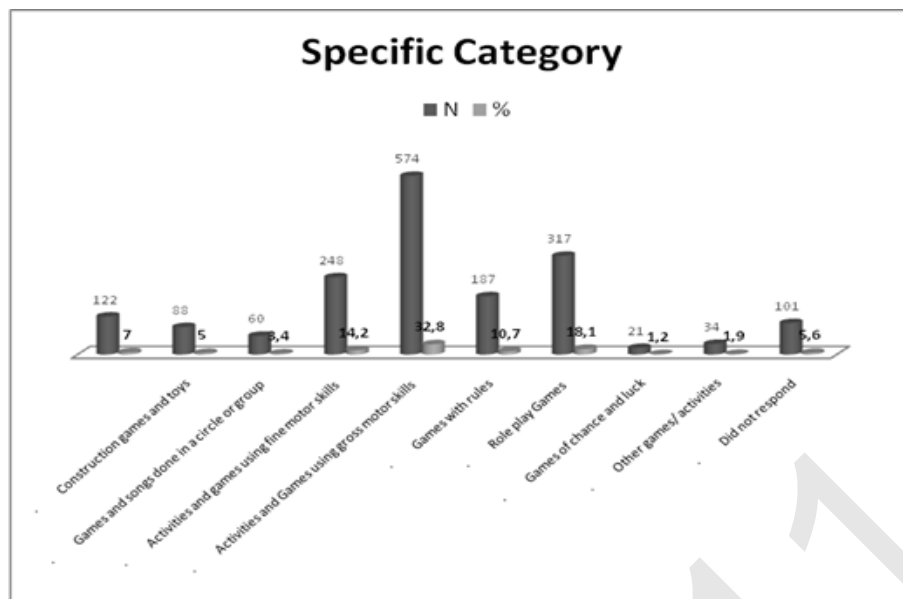


Figure 2 – Azorean Memories of Games and Play - Specific Category

The games which were best remembered, by the population were those which fall into the category of traditional games” (52.5%) and in particular those which were physically entertaining and involved various degrees of skill, agility and cunning, either without or without the use of small toys and objects, and were games in which players had to follow rules as well as being competitive. (there is difference between the people from different islands, and also according to different generations and gender.)

As well as lively, energetic activities using gross motor skills, such as races, chasing each other and hide and seek, which were those best remembered by both men and women (32.8%). Other types of play and games which involve the acting out of real life roles within the community (18.3%) more specifically imitating family activities, cultural, sports, religious and jobs, connected with the rituals and simple social activities of adults within the Azorean society. The games with rules (football, draughts, others) (16.7%) were those most often mentioned, followed by games requiring the use of finer motor skills (spinning tops, marbles, others) (14.2%). Activities using traditional toys are often mentioned (5.4%).

Memories of play differ from ‘person to person’ according to their personal characteristics – island group, age, gender and level of education. In fact, according to Lavado (2009:308) games and recreational activities are generally repeated and even emerge in stereotyped gestures, that is the groups that form to play are a group that has a sense of belonging together as playmates.

Of those individuals who chose traditional children’s games, we have focused here on only those who mentioned a preference for these types of games, we can confirm that in first place - men in fact put games and activities that require fine motor skills (25.4%; more 16.5% than the women) and games with clearly defined rules such as football (20.2%; more 14% than the women) which is associated with rivalry and masculinity. While the women of this sub-group put activities and games that require gross motor skills in first place (33.6%; more 4.1% than the men) whether accompanied or not by nursery rhymes and songs, such as skipping and elastics (9.5%; more 7.7% than the men).

When we analysed the replies we noticed that the largest dissimilarities were between games and activities that used fine motor skills, gross motor skills and games with rules:

- older individuals, person who lives at Western and Central Islands and those with a lower level of education put activities and games which require fine motor skills in first place (e.e. around more 8.5% than those who were younger);
- while adults, who lives at eastern Island, as well as those with secondary school education or higher education preferred activities and games which require gross motor skills (e.e. around more 11.6% than those who were older).

Cameira Serra (2001) is of the opinion that “traditional games” in practice appeal more to ordinary people than sport, and that this favours greater social cohesion within the community. Traditional games are both a formal and informal school for children and young people while they develop.

Making toys from basic, natural materials and odds & ends that were available at the time is one of the forms of play most remembered by both men and women, and especially by the elderly. Accordingly, due to the rural environment around them, the Azoreans recall games, which are closely related to life in the countryside. So making toys, mentioned by 88 people (5% of the total number interviewed), was referred to in the context of actually hand-making: little oxen carts, cars made from cobs of corn, balls made from rags, dolls made from corn husks, flutes made from reeds, rifles made from the tail root of the cob and dolls clothes.

The corn planted on the islands, was often used for making some of their toys (cars from “cobs of corn”; dolls from corn husks; others). As well as identifying an overlap between recreational and work related activities (Serra, 2001), as can be seen in the following commentary, it is clear that people best remember and enjoyed playing with hand-made toys with their family (Amado, 2007).

Conclusions

From the findings previously presented, we have concluded that:

- There is a generally held belief amongst the Azorean population concerning the important role that playing and children’s games play in the education of children and young people, in their preparation to become an independent and responsible adult and also a member of a society.
- These beliefs are compatible with the great importance of the activities that promote games and play (organised games and free play, with and without toys) that are aimed at socio-emotional development and developing autonomy.
- There are some similarities between the games and play best remembered in the traditional context (first place: traditional games) but there are also some differences between the people.
- Memories of play vary slightly according to the characteristics of the Azorean people: from different islands, men and women, adults and elderly people, individuals with more or less education.
- Games involving physical activity (running, jumping, chasing & escaping) are those best remembered by both men and women alike.
- Old people better remember playing with and enjoying construction toys with their family.
- Regarding spontaneous activities in ones free time, playing games with friends that involve being chased seems to be the most important aspect of play in childhood games.

Childhood is the moment when children more easily learn. However, and because the development of skills and understanding through playing is not or should not be limited to school, it would be extremely relevant to value the child's life. At such moments, there is their development in various behaviors in child, like: listening, singing, dancing, running, skipping, playing and creating.

References:

- Amado, J. (2007). *Universo dos brinquedos populares*. 2ª Edição. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cameira Serra, M. (2001) *O jogo e o trabalho*. Lisboa: Edições Colibri.
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. 2ª Edição. São Paulo: Summus Editorial.
- Condessa, I, Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M. & Castanho, G. (2009). O Projecto PIRATA-CB. In I. Condessa (Org.), *(Re)Aprender a Brincar: da Especificidade à Diversidade*, (pp. 173-202). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho (Ed.), *Actas do Colóquio A Criatividade na Educação*, (pp. 37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I., Castanho, G., Fortuna, M., Fialho, A. & Andrade, R. (2008). A Criança e a Cultura Regional Açoriana: Contributos de um Olhar sobre o Brincar. In C. Chrystello, *Livro de Textos e Resumos do 3º Colóquio Açoriano da Lusofonia*, (pp.67-74). Lagoa.
- Delors, J. & Col. (1998). *Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*, (4ª Edição). Porto: ASA.
- Gesell, A. y outros (1995). *El Niño de 5 y 6 Años*. 6ª Edición. Barcelona: Paidós Educador.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.

- Kishimoto, T. M. (2002). Bruner e a Brincadeira. In T. M. Kishimoto (Org.), *O Brincar e as suas Teorias*, (pp. 139-154). 3.^a Edição. Sao Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Lavado, A. (2009). De Fazedores de Jogos a Construtores de Tempos. In P. Godinho, S.P. Bastos & I. Fonseca (Coord.). Jorge Crespo. Estudos de Homenagem, (pp. 299-316). Loulé: 100Luz.
- Merillas, O.F. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.
- Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica Associada à Literacia. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp:151 -169). Lisboa: FMH Edições.
- Simões, H. (2006). *Animação Cultural*. Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Titiev, M. (2002). *Introdução à Antropologia Cultural*, (9.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Kooij, R. (2003). O Jogo da Criança. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, (pp.32 -56). Lisboa: FMH Edições.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Vygotski, L. S. (1988). *A formação social da mente*, (2.^a Edição). São Paulo: Martins Fontes

CITIZENSHIP, DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION AT SECONDARY AND HIGH SCHOOLS (NEW DEVELOPMENTS AND APPROACHES)

Ahmet Çiftçi.

ABSTRACT: Today, it has been a necessity and requirement for every citizen to know his/her basic human rights and duties towards society. Everyone possesses inherent fundamental rights and freedoms which are inviolable and inalienable. These rights and freedoms also include the duties and responsibilities of the individual towards society, his family, and other individuals. They should be taught at early years (ages between 7-18). Restriction of freedoms is one of the problems. On the other hand, the concept of 'democracy' has gained new dimensions. The number of human rights are not 'numerus clausus'. There has been an improvement process in the protection and promotion of human rights. Every citizen should be aware of these improvements. In this Paper, education of citizenship, democracy and human rights at secondary and high schools in Turkey, the curriculum and the problems arising from teaching these subjects will be studied and submitted as regards legal perspectives.

KEYWORDS: Citizenship, democracy, human rights, curriculum, secondary school, high school.

Classroom Observations: Are teachers and trainers looking at the same aspects?

Aynur Yürekli

ABSTRACT: The issue of self-reflection is one of the key elements in teachers' professional development and classroom observations are one way that lead towards establishing a critical view on ones own teaching practise. The process of classroom observation for developmental purposes is typically the pre-observation conference, during-observation and post-observation conference cycle. This study aims at investigating whether teacher trainers (observers) approach these three different phases of classroom observation in the same way as teachers (observees) do; and do both parties work towards the same aims during these phases. The data fort his study has been collected through structures interviews from 5 teacher trainers and 25 teachers working in the same institution. The findings have then been categorised emphasizing major differences in trainers' and teachers' perspectives of classroom observations.

KEYWORDS: Classroom Observations, teachers professional development, self-reflection.

COLLEGE STUDENTS' ASSUMPTIONS AND EATING HABITS

Maria Eduarda Ferreira, Rosa Branca Tracana, João Leitão, Francisca Oliveira, Filomena Velho, Carlos Francisco Reis.

ABSTRACT: Recent research has shown that lifestyle strongly determines health quality condition. Once human organism functional reserve is complete around approximately the age of 30, we should imply that habits maintained until that age are largely responsible for shaping people's health. Besides, as several studies have showed (Martins, 2009, Ej et al., 2009), eating patterns established during the university phase seem to be maintained for life. The age group that starts at eighteen is therefore a critical target to assess individuals' practices and health condition; focusing on it we can also found a sound basis to estimate the need to intervene on their knowledge, attitudes and eating habits. Considering these references, we have developed a questionnaire, available through a web site, aiming to characterize students' lifestyle, especially the constraints and obstacles relating to eating habits of young students who attend the Health Superior School of the Polytechnic Institute of Guarda. From a total of 464 students, we collected 211 questionnaires, corresponding to 173 women and 35 men. Results suggest the convenience to put in question students' eating assumptions and behaviors in order to promote healthy habits among them.

KEYWORDS: Attitudes, Knowledge, Eating habits, Health, Students.

COMPETITION AND EFFICIENCY IN HIGHER EDUCATION

Valdis Rocens

ABSTRACT: According to neoclassical economic theory competition among producers ensures more rapid development of industry and requires more efficient functioning of the producers. Is it true for higher education sector which is not a classical market? The structures of higher education market are different but institutions of higher education rival among themselves in all countries. Higher education sector is the main producer of intellectual capital and according to the endogenous growth theories (Romer, 1986) the development of intellectual capital is the crucial factor for the economic growth.

The aim of the research is to verify if the intensity of competition in higher education sector has any effect on the sector's efficiency and economic growth. The level of competition has been measured by Concentration ratio and Herfindahl-Hirschman index. The alternative tool for measuring the competition has been created adapting the model of Five forces (Porter, 1980). Data of 1 215 higher education institutions in 15 countries and 126 experts' assessments from 18 countries were used. The data show significant correlation with selected indicators of higher education efficiency and economic growth.

KEYWORDS: competition, higher education, efficiency.

COMPUTER AIDED TOURISM EDUCATION AND A DATABASED APPLICATION

Fatih İbrahim KURŞUNMADEN*

Mete Sezgin**

Evren SEZGİN***

ABSTRACT

Due to increased competition, hotel business which is part of tourism industry is creating differentiated and new services different from their competitors. Tourism industry has unique characteristics and different aspect with regard to other industries. One of these important aspects is the need for “qualified personel” that will be employed. Because of this reason tourism education is extremely important.

Aim of this Project is to depict the importance of computer aided education in tourism industry. Importance of tourism education and training is apparent within the framework of tourism education programs. If the developments in information Technologies are considered, the applications for tourism education is unavoidable. By means of a database program, a demo database program is

INTRODUCTION

Tourism sector, which consists of hosting process, tourist-tourism company relations, interaction between hosting country and societies is an important opportunity for the economy of a developing country like Turkey. Turkey possesses historical, cultural, natural attraction points which are to be evaluated.

In recent years, it has been seen that Turkish tourism sector should not only consist of sea-sun-sand trio, but also touristic service diversity is important.

Tourism and hotel sector, which is in service sector, competes with new rivals in a race of new service-product development. Developing transport sector, rapid growing world population and increasing wealth shows that tourism will grow in the future. The firms that demand a share from this growing pie are in a strategic competition.

Tourism industry is differentiated from others for few unique properties. One of the most important of them is the gap of “qualified labor”. In terms of this gap, tourism training is vital.

The purpose of this study is to reveal the importance of computer aided training. In this context, the importance of training in tourism sector is inevitable.

Growing tourism facilities and bed capacity, comes with qualified labor gap. Since tourism sector requires labor-intensive work, it needs more qualified labor than other sectors.

In general, a training system aims to form psychically, mentally and morally healthy people. These people should have the ability to think scientifically and free with a broad horizon. Also, should be respectful to human rights, values personality and entrepreneurship, responsible to society. It is also aimed to have vocational abilities after the training.

In this context, the main function is to contribute economic power of the country. This is important for development, growth and wealth. Because labor is a factor of production and no matter how qualified is the capital, it only gains importance with a skilled labor.

With the computer aided tourism training, it is important to train people at least bilingual, in constant interaction with tourism sector, preparing projects according to demands from the sector, contributing to solution processes for the problems of the firms, making society benefit from this training potential and contribution to social development.

* Selçuk University, Vocational School of Social Sciences , Lecturer, kursunmaden@hotmail.com

** Selçuk University Vocational School of Social Sciences , Associate Professor Dr.
metesezgin@hotmail.com

*** Akdeniz University Enformatics Chair, Lecturer, esezgin@akdeniz.edu.tr

TOURISM CONCEPT

At most simple, tourism is; “Activities related to people’s travels from their permanent residences to temporary residences and meeting the requirements” (Olali, 1990: 3).

Tourism is “Whole relation among interaction between host countries, societies, tourism firms and tourists” (Kozak et al, 2000: 2).

Tourism is one of the most important subjects of international relations. As a result of developed transport system, number of travels from one country to other, from one climate to other is increasing (Eralp, 1982: 26).

In basics, tourism is travel to places with touristic importance, to friends and relatives, vacation and spending good time. People may spend their times with sports, sunbath, touring, reading, singing or simply, activities they like (McIntosh and Goeldner, 1990: 3).

TOURISM SECTOR AND ELEMENTS

Several authors interpret tourism sector almost same way. For example, Jefferson and Lickorish emphasize that tourism sector is not only 1 industry while Mill and Morrison suggest that tourism is a supernatural phenomenon. Burkart and Medlik say that tourism is a compound phenomenon. Holloway and Plant suggests it is difficult to separate it as tourism industry and tourism service. According to Middleton, says it is difficult to identify tourism sector by pointing out travel and tourism (Lumsdon, 1992:ix).

Tourism sector belongs to service sector and a complex body that requires coordination and integration. In terms of its frame, the sub-sectors should work in close interaction and coordination. As a result, these sub-sectors shapes tourism sector. For example, without food sector, it is difficult to talk about tourism sector. Food sector finds place for itself in accommodation sector. Two elements of tourism (accommodation –static- and shipment –dynamic) should operate closely coordinated.

Tourism’s properties sure affect marketing operations. Diversity of the products and services of tourism requires highly effective interaction and cooperation. Since its unique rules and principles, tourism has its own marketing area.

COMPUTER AIDED TRAINING

Increasing number of students and demand for training, knowledge boom and complex information, individual differences and increasing importance of skills, lack of trainer, rapid technological progress it is vital to employ computers. In this context, computers have training function, educational information function and management of training sector function (Namlu, 199. 2).

Today, seen as the most effective communication and personal education mean, computers are improving in terms of quality and shrinking in terms of size.

In terms of software, there are tangible developments in terms of system and application softwares. They are becoming much more user-friendly. Computers in education process provides a lot of help during research, management, guidance, and training.

The most widely used computer aid is computer aided learning. In computer aided learning, computer is the media where teaching and learning happens. Computer aided teaching can be described as “the technological education system that presents the content of the class, repeating the material, exercising on certain subjects”.

PLANNING OF TOURISM EDUCATION

The ideal target in tourism education is to form a pyramid to serve business life in terms of quality and quantity because in employment in tourism sector requires a hierarchy in terms of both quality and quantity. It is vital to form education system that fits to all levels of hierarchy.

With this system, for different demand and requirement profiles, different education levels will occur. On the other hand, restricting people to a certain education hierarchy do not comply with democracy, new education and career ways should be open to people who are already educated – working and educated but not working yet.

In frame of education pyramid, in order to train personnel for each level, we need a tourism education plan. In this education plan;

- Primarily, country's touristic development estimations should be done.
- Personnel demand should be projected according to those estimations.
- Employment, quality and quantity status should be detected.
- If existing education capacity is not enough, the new education investment will be specified.
- If there is a gap, required facility, hardware, teacher and trainer organization will be planned.

THE FORMATION OF TORUISM EDUCATION IN TURKEY

In Turkey, tourism education started in 1953 with establishment of Tourism Vocational Courses and in 39 years has reached a certain level. In 1963 with establishment of Ministry of Tourism and Publicity, training of tourism personnel was mentioned in II. 5-Year-Development-Plan. But, because of several reasons and lack of facility, this education policy couldn't be applied (Timur, 1992: 48).

The criterion for re-organization and improvement of tourism education is to establish an education system that will meet the demand for qualified personnel. When tourism education system in Turkey is examined, leveled and differentiated education system is revealed (Timur, 1992: 48).

TOURISM EDUCATION AT SOCIETY LEVEL

Toursim Education at Society Level, which is known also as Common-Public Tourism Education, aims to form a tourism conscious which lead to protect resources, moral codes and righteous actions.

VOCATIONAL FORMATION TOURISM EDUCATION

The aim of this tourism education is to train productive, skilled and conscious personnel for tourism sector. In other words, in order to increase labor productivity and individual skills.

This kind of education consists of different levels in terms of aims and instruments.

1. Training of lower level staff.
2. Training of middle level staff.
3. Training of public and private sector staff management.

COMMON PROPERTIES OF TOURISM EDUCATION IN ALL COUNTRIES

1. Education is formed in 3 levels:
 - Vocational education.
 - Technical supervisor education.
 - Top management education.
2. Flexibility of transfer between levels (France).
3. Top management education is limited to 55-10 (USA, UK, Canada).
4. Common-Public education is coordinated by a joint organization.
5. Developed and esteemed certification programs.

TECHNOLOGICAL SUPERIORITY OF DEVELOPED COUNTRIES.

1. They've access to indexed information web.
2. They've reached quality and high level standard in education.
3. They developed user friendly technical hardware. Ordinary personnel can use it.
4. Strong moral code in business is employed.
5. Sector's requirement hierarchy is detected in certain periods and new education programs are developed and applied.

RESTRICTIONS IN DEVELOPING COUNTRIES

1. Sexual discrimination,
2. In non-secular countries, dogmatic religion education.
3. In developed countries, required material, hardware, education materials and qualified labour cannot be provided easily.
4. Since the budget for education/tourism education, this fund should be supplied from international funds (Korzay, 1992:250-251).

OBSTRUCTIONS IN TOURISM VOCATIONAL EDUCATION

If we examine above explanations, we see that there are 2 main targets of tourism vocational education.

- It is not easy to employ personnel according to employment structure in the sector.
- It is not easy to increase the rate of qualified employee or increase the qualification of the existing employees.

Generally, there are 2 opinions on whether those targets have been reached. According to first one (the official), if we consider the lack of resources, yes they have been reached. Everybody does his best. According to other opinion, the efforts are insufficient.

For 31 years, a lot of people have been qualified in our courses. After 31 years, it seems that the situation is not promising and satisfying. We can also say that if we do not count the failures of academic tourism education, we are on right way but we cannot walk properly.

Main problems of tourism vocational education can be listed as following:

- 1) Education is planned and executed without considering sector's demand.
- 2) Lack of trainers in higher education continues.
- 3) Lack of materials in school and internship problem decreases the quality in education.
- 4) There is not sound coordination among organizations related to tourism education.
- 5) There is lack of cooperation in tourism education with sector. (Ağaoğlu, 1992:305).

AN APPLICATION IN COMPUTER AIDED TOURISM EDUCATION

In case study, program is prepared with Dreamweaver 2004 and Access XP. Trainee can click on the related class and check the content. In our software, there are 4 classes. Contents can be added to make it more useful. Trainee can download the library software and check the content of the books. Useful links direct to other sources related. In sub categories, with username and password, trainee can reach personal info.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Tourism sector is growing in the world. It is observed that, foreign tourists comprises %10 of the world population. Tourism both contributes to economics of a country and helps tolerance and happiness grow.

Tourism sector consists of several elements and has a complex and risky structure. In tourism structure, a main sort, tourism firms, accommodation and catering firms, transportation and travelling firms are included.

It is an important phrase of Krapf "A hotel cannot do tourism on its own". A touristic firm has a lot of properties with commodity, service, destination, visitors, and opinions.

Those properties require qualified staff and this can be realized with a planned tourism education. Especially with information technologies, education is much more complex.

Tourism sector in Turkey has a growing role in increasing the wealth of the Turkish. Faster growth in tourism sector, increasing employment, higher competence and higher tourism income requires several conditions. In this case, investment, incentive, infrastructure, environment and legislation, promotion, marketing, management, education, quality, EU relations are key factors.

Another urgent change requirement of Turkish tourism sector is re-construction. Education is a vital element in this structure.

Changing tourism structure of demand in the world grants advantages to Turkey. Traditional sea, sand and sun oriented demand structure, spreads to larger portfolio.

Central tourism education should change into nongovernmental organization education. Government should provide a good coordination and consider private sector demands.

According to modern education perception, education consists of elements that are in coordination. Coordination is task of computer aided tourism education. As a result of this tourism education, a structure which is related to touristic product takes place.

With the help of a database program, we provide a useful demo of a database program for students to use easily. With the help of this software, it is possible for students to reach classes, contents, library, related links, tourism libraries and student information.

REFERNCES

Ağaoğlu, Kemal. 1992. “Turizm Eğitiminin Batı Avrupa Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Konumu Ve Türkiye Uygulamasında Yaşanılan Tıkanıklıklar”, Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Turizm Eğitimi, Konferans-Workshop**, 9-11 Aralık, Ankara.

Akpınar, Yavuz. 1999. **Bilgisayar Destekli Öğretim Ve Uygulamalar**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Bir, Ali Atıf, Bozok, Sinan, Ünlü, İlhan, Şahin, Akın. 1992. “Turizm Eğitiminde Uzaktan Eğitim Teknolojisi Uygulaması Ve Değerlemesi”, Turizm Bakanlığı, Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Turizm Eğitimi, Konferans-Workshop**, 9-11 Aralık, Ankara.

Elliott, James, 1997. **Tourism, Politics And Public Sector Management**, First Published, By Routledge, Newyork.

Eralp, Ziya, 1983. **Genel Turizm**, Ankara Üniversitesi, Basın Yayın Y.O. Yayın No:3, Ankara.

Holloway, Christopher J. 1998. **The Business Of Tourism**, Fifth Edition, Longman Group Limited.

<http://www.kultur.gov.tr>, 2011.

<http://www.turizm.gov.tr>, 2011.

<http://www.turizm gazetesi.com.tr>, 2011.

Korzay, Meral, 1992. “İleri Eğitim Teknolojisi Işığında Türkiye’de Turizm Eğitim Modeli Taslağı”, Turizm Bakanlığı, Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Turizm Eğitimi, Konferans-Workshop**, 9-11 Aralık, Ankara.

Kozak, Nazmi, Akoğlu, Meryem, Kozak, Metin, 2000. **Genel Turizm**, Anatolia Yay., Ankara.

Lumsdon, Les, 1992. **Marketing For Tourism (Case Study Assignments)**, Macmillan Education Ltd., London.

Mcintosh, Robert, Goeldner, Charles, 1990. **Tourism, Principles, Practices, Philosophies**, Sixth Edition, John Wiley&Sons Inc, Printed In The Usa.

Namlu, Ayşen, Gürcan, 1999. **Bilgisayar Destekli İşbirliğine Dayalı Öğrenme**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1145, Eskişehir.

Olalı, Hasan, 1990. **Turizm Politikası Ve Planlaması**, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yay., No:228, İstanbul.

Timur, Alp, 1992. “Türkiye’de Turizm Eğitiminin Yapısı, Uygulanan Politikalar Ve Sonuçları”, Turizm Bakanlığı, Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü, **Turizm Eğitimi, Konferans-Workshop**, 9-11 Aralık, Ankara.

Toskay, Tunca, 1989. **Turizm, Turizm Olayına Genel Yaklaşım**, Der Yay. İstanbul.

COMUNICAÇÃO E AFECTIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Maria De Fátima Goulão

ABSTRACT: Se a afectividade é importante em contextos de aprendizagem presenciais, ela ganha contornos de complexidade e riqueza em ambientes de aprendizagem a distância, onde não existem outros elementos sensoriais.

O tipo de comunicação que se estabelece entre todos os elementos da comunidade é primordial para a criação de ambientes propícios ao estabelecimento de laços afectivos entre os seus membros.

Assim, a expressão da afectividade em contextos de aprendizagem passa pela comunicação que, num ambiente virtual, é feita essencialmente com recurso à escrita.

Os ambientes de aprendizagem virtuais apresentam, pois, uma lógica de comunicação que se repercute nas relações entre os indivíduos. A forma de comunicação deixa de assentar no discurso oral e passa a ser expressa de forma escrita onde podem surgir indicadores que, na presença do outro eram percebidos pelo contexto corporal, agora passam para um registo simbólico. Esta lógica de funcionamento comporta alterações nas relações sociais que se estabelecem entre os diferentes elementos que constituem estas comunidades, pois o “escritor”, para além de sentir, precisa de fazer passar esse seu sentimento para o leitor. Para tal utiliza a escrita onde se interligam textos com, determinados símbolos, tais como os smileys, os emoticons ou os sinais de pontuação.

Existe uma ligação entre a afectividade e a cognição. O ser humano, que se encontre numa situação de aprendizagem, quer informal, quer formal, transporta-se para dentro dela como um todo indissociável – cognição e afectividade - na procura conjunta das respostas. Contudo, os autores são unânimes em de que o cérebro racional e o cérebro emocional funcionam como um todo, quer estejamos em contextos presenciais, quer em contextos virtuais.

É neste contexto que surge o presente trabalho que tem como objectivo abordar a dimensão afectiva em ambientes virtuais de aprendizagem, por um lado, a sua presença nos Fóruns, por outro, nas características do e-professor que são valorizadas pelos aprendentes e as suas implicações na aprendizagem.

KEYWORDS: Afectividade, elearning, Comunicação, Comunidades.

CONTEMPORARY APPROACHES IN INTEGRATED EDUCATION WITH APPLICATION IN BASIC DESIGN COURSE

Hulya Yavuz

ABSTRACT:

HÜLYA YAVUZ ODEN (research assistant)
Haliç University, Faculty Of Architecture, Interior Design Department
Büyükdere Caddesi No:101 Mecidiyeköy- İstanbul
Tel: 0212-275 20 20-
hulyavuz11@gmail.com

CONTEMPORARY APPROACHES IN INTEGRATED EDUCATION WITH APPLICATION IN BASIC DESIGN COURSE

The Basic design course is exists in the schedule of the academic year's first term as a design training.(architecture, interior design, industrial design , fine arts...)

After secondary education students comes to university without any substructure about design. they start to design education with statement technical courses which they had only a short time rendering course.Students have to be prepeared for this education process and they should gain experience for the projects which they are going to carry out in superclass. Because of this reason first year of the college is very essential transistion stage for the students.

Basic design lesson provides a basis and preparative function for second year or other super classes in interior design and industrial design departments. In spite of traditional recovery education systems, basic design training always requires constanting regeneration. With this lesson, what excepted from students is, to render materials and technic using their ideas. This aim of the course is to gain line, form, mass, proportion ,material information,visual analysis, balance, making observation from nature , finding details , expressing opinions about design to students.

In this study, basic design course that applied in the first year at Halic university interior design program and industrial design department is to be explained. All will be about students' studio practises , solving the problems that they come up against.

After giving theoretical knowledge, solution of the problem using these data is required practically. Therefore, providing integration of education and practicing, integration is provided and studies had been done by students in two-and three-dimensional visual perception, materials, technology and designs had been done by the upper classes has given way to perceive a variety of projects, and computer-aided design examples are presented.

Key words: Basic design, design course

HÜLYA YAVUZ ÖDEN (Araştırma Görevlisi)
Haliç Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü
Büyükdere Caddesi No:101 Mecidiyeköy- İstanbul
Tel: 0212-275 20 20-
Dahili-168
hulyavuz11@gmail.com

EĞİTİMLE UYGULAMANIN BÜTÜNLEŞTİĞİ “TEMEL TASARIM DERSİ” NDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR

Temel tasarım dersi, tasarım eğitimi verilen (mimarlık, iç mimarlık, endüstri ürünleri tasarımı ve güzel sanatların...) bölümlerin programlarında ilk yıl dersi olarak bulunmaktadır.

Ortaöğretimden tasarımla ilgili altyapı almadan üniversiteye gelen öğrenciler kısıtlı sürelerde çeşitli anlatım teknikleri kurslarından öğrendikleri bilgilerle tasarım eğitimine başlamaktadırlar. Öğrencilerin dört yıl sürecek

bu eğitim sürecine hazırlanmaları ve üst sınıflarda yapacakları projeler için deneyim kazanmaları gerekmektedir. Bu sebeple ilk yıl öğrenciler için önemli bir geçiş sürecidir.

Temel tasarım dersinin, iç mimarlık ve endüstri ürünleri tasarımı bölümlerinde, temel oluşturucu ve üst sınıflara hazırlayıcı bir işlevi bulunmaktadır. Temel Tasarım eğitimi, gelenekselleşen eğitim sistemlerine karşın, sürekli yenilenmeyi gerektiren bir disiplindir. Bu ders ile öğrencilerden düşündüklerini inşa ederek malzeme ve tekniğin yorumlanması beklenilmektedir. Derste öğrencilere, çizgiden başlayarak renk, doku, biçim, kütle, denge, oran, görsel analiz, malzeme bilgisi, strüktür ve üç boyutlu anlatımlar, doğadan gözlem, detay bulma, tasarıma yaklaşım ve düşündüğünü ifade edebilmek gibi özellikler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmada, Haliç Üniversitesinin İç Mimarlık ve Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümlerinde ilk yıl uygulanan Temel tasarım dersi ile öğrencilerin kazanmış oldukları beceriler, yaptıkları deneyler ile verilen problemler karşısında çözüm üretebilme ve kazandıkları deneyimler, stüdyo çalışmaları çeşitli örneklerle açıklanmaktadır.

Bu derste önce teorik bilgiler verilip bu bilgiler kullanılarak verilen problemin çözümü uygulamalı olarak istenmektedir. Böylece eğitimle uygulamanın bütünleşmesi sağlanarak öğrencilerin yapmış oldukları iki ve üç boyutlu çalışmalarda görsel algılama, malzeme, teknoloji kullanımı öğretilmektedir.

Bu derste yapmış oldukları tasarımlar üst sınıflarda yapacak oldukları projeler ve bilgisayar destekli tasarımları algılamalarına yön vermiş olduğu çeşitli örneklerle sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Temel tasarım, tasarım eğitimi

CONTRIBUTION FOR MULTICULTURALISM: THROUGH THE RECOGNITION OF DIFFERENCE

Carlos Francisco de Sousa Reis

Polytechnic Institute of Guarda

creis@ipg.pt

ABSTRACT

We discuss the relation between education and multiculturalism, considering two alternative perspectives about history: one that is closely linked to the idea of progress; and the other that looks at every culture as a set of choices between many possibilities. Our scope is to show why “difference” must not only be tolerated but also recognized, i.e., valued in itself. A sequence of steps for recognizing difference is proposed. A way to articulate differences and universal values is also presented. The paper concludes with a proposal of guidelines for multicultural education.

1. Perspectives about history: the ladder and the dices

The understanding of multiculturalism must refer to some perspective about history, once cultures are constitutive of human history. Neither history nor culture could be understood without mutual reference. But, once civilizations, societies and cultures represent differences in relation to patterns of being human in adaptation to environment, a problem arises. It has to do with the meanings we may attach to perceived differences, which are, necessarily, dependent on the meanings we assign to history. A certain view of history implies a type of cultural appreciation. What is valued and what is not depends on what is noticed and what is not and this alone depends on what we want and / or we can see, something that comes from who we are and the historical perspective that we developed. This perspective has always something to do with who we are or maybe to whom we think we are.

Lévi-Strauss (2000) drew attention to the fact that there is, among the western cultures, a dominant perspective about history, which is closely linked to the idea of progress, one of the core values of Modernity. Enlightenment, in particular, brought the idea that humanity had been developing in a progressive direction, that is, for the better, and the

movement in itself was considered as a historic turning point that opened new paths of progress. The achievements in science and technology could be taken as the main statements of this process. Moreover, education was then seen as the main instrument to ensure the individual autonomous use of reason, i.e., as the *Bildung* process that should lead to it.

In the 20th century the criticism of the "progressive" perspective soon derived from the difference between the expected results and the facts: the exploitation of man by man, inequality and hunger - despite the resources to meet its needs -, but, perhaps more than anything else, the barbarism of two world wars and the widespread ecological destruction.

The "progressive" perspective assumes history as being like a "ladder", that some climbed more than others, achieving higher levels of development. This gave some cultures the opportunity to look at others, presumably at a lower level of development, with a certain feeling of superiority that would justify their domination over them. In extreme cases it would lead the dominators to feel entitled of the destruction of the dominated. Something that, as we know, has actually happened. Even if, in some ways, the dominated cultures could be ahead regarding several aspects and the dominant manifested a deplorable behavior in certain areas. In some cases, the dominated had a breakthrough so far ahead of their time that couldn't be understood by the dominators. They were blind to it and they couldn't take profit of it. The destruction of what could have been an element of development then became a sad and unfortunate outcome. The term "ethnocentrism" describes this type of behavior.

Considering these aspects, Levi-Strauss proposed a different perspective, where history would not be viewed as a "ladder climbing", but as a game of "rolling the dices". This means that there isn't only one path to mankind, but every culture represents the choosing of a path between many possibilities. In fact, it represents the combining of several choices as when rolling the dices we obtain different combinations, which mark the originality and richness found by each culture to achieve the prosecution of their humanity. The "ladder climbing" and the "dice rolling" appear as two opposing perspectives. The first, more conducive to standardization, highlights progress, the second, more conducive to relativism, highlights difference.

The "dice rolling" perspective gives space to difference and points to its defense, but perhaps it has a setback. For now, we'll leave aside the progress in science and

technology, whose benefits are so obvious but no less problematic, given the terrible side effects or implications that today we can easily recognize to it. Still, we should ask if we are not better today regarding the recognition of difference and, for example, regarding to human rights. Foremost, we must ask ourselves if, on this subject, we will not be interested in maintaining the idea of progress.

If we give an affirmative answer to the question regarding the progress in the realm of human rights we should consider how are we dealing with difference nowadays. The 2nd article of the Universal Declaration of the Human Rights (UDHR) states that “Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.” For the matter, the terms “without distinction” mean that these differences being, in fact recognized, are not reasons for discrimination and unequal treatment. One must conclude that the UDHR values positively the differences between people. But how are we commonly dealing with difference?

When we look at the facts, we can't forget the case, narrated by Voltaire, of the Turkish man just arrived in Paris. The Parisians first reaction was to look at him proudly and sideways. Fortunately, over time, they gradually get to know him better and start to look at him more directly, which means with a certain tolerance and benevolence. Finally, they began to say that, “after all, it seems that, he is just like us.”

The episode expresses the typical attitude towards difference: the assimilative/digestive way. We assimilate because we make the other “just like us”. We digest because we take out, from the stranger, his difference, making it null. In this case, we can dispense tolerance, which does not mean a genuine recognition of difference in itself, but a kind of complacency in view of the “after all just like us”. Such an attitude fails to go beyond a negative perspective towards difference. To really do that, we have to positively recognize difference and see that there is something good in it, because there is richness in difference. Remember the meaning of throwing the dice!

2. Paths to pick up difference

The question, we might ask at this moment, is how can we reach a true recognition of difference? There is no doubt that it takes several steps. The first one refers to the phase when we don't understand it. Receiving the impact we should be a) be careful and b)

respectful. To be careful means we “take care”, we put the other under our care. Following Heidegger (1989), we should note that “care” is an a priori of any situation and human attitude. This means that “care is at the root of human being, prior to all action. So every action always comes with care and is imbued with care.” Which means that we should “acknowledge care as a way of being, essentially, always present and irreducible” (Boff, 2002, 34). In fact, it means we have to see “care” as being “a source dimension, original, ontological and impossible to be void” (Boff, 2002, 34). “Care” enters the constitution of the human nature and expresses our way-of-being. It translates something that is a basic enabler of our existence. In itself, “care” has a peculiar nature: “Care is more than an act, is an attitude. So it covers more than a moment of attention, care and dedication. It represents an attitude of occupation, concern, responsibility and affective involvement with others” (Boff, 2002, 33). Therefore, we should notice that it develops from attention to concern and responsibility. Moreover, it is important to emphasize that, covering different aspects, it can be material, personal, social and spiritual.

Once we start to understand difference we should a) value it and b) develop our interest about it. To value something is to give it a certain importance and presence in our lives. By doing so we start articulating difference with our way of being and, in time, we could become more interested in its peculiarities, its meanings in itself and for us. The value of difference faces the fact that we’re looking into a way of dealing with life itself.

Once we get to understand difference we should a) let it be, let it have its course, the opportunity to assert itself as such and, if necessary, b) to support it. We should always remember that difference is the main element for enriching our world. In being what it is, the other, the what/whom I’m not, it can be a contribution for my own life, a way through life, and life is such a mystery.

3. Differences and fundamental values

Claiming that the differences that stand between us should not be an obstacle to our relationship, cannot be assumed as an excuse to dismiss their importance and, consequently, their digestion or cancellation. Differences express identities and cultural paths to deal with life. However, it is important to ask whether we should accept all the differences, particularly those that conflict with those values that we consider

fundamental. This matter requires a prior clarification of some issues: what do we mean by “fundamental values” and which are the conflicting differences.

After the last world war, shocked with the barbarism to which the *sapiens-demens* can reach, we came to enplane a set of values, enshrined in the quoted Universal Declaration of Human Rights. We argue that these values should be considered fundamental because the declaration is an attempt to establish what all humankind and every human being is inherently entitled to, simply by being born into the world. This means that the “rights” in question refer to some values that are substantive conditions for humans, for each one in particular and for them all as a global, but dynamic and heterogenic, identity. We come to conclude that they are required for someone to become and/or develop as a human being. In fact the UDHR states, immediately in the first paragraph of the Preamble, the necessity of recognizing human dignity for all people, as the basis for freedom, peace and justice everywhere, and in the second paragraph describes how contempt and ignoring of human rights resulted in atrocious and inhumane acts. To be simple, let us say that without the fundamental values we lose our humanity or the opportunity to become humans, we dehumanise ourselves and we dehumanize the world. Outside the scope of certain core values nor are we humans or let others be. A humanized world becomes impossible.

Nowadays we have we have reached some consensus about the importance of human dignity, freedom, equality and justice to humanity, even if there is some dispute about the meanings of what they stand for. Being so, how can we consider those cases, yet so common, when our fundamental values are overlooked or, even worst, despised and denied in the name of a cultural identity, i.e. an identity that implies a specific cultural difference? By now it should be clear that we found ourselves here facing a crossroad: on one hand, we cannot abdicate of our fundamental values - rather we should support and defend them; but, on the other hand, we have been defending that we should respect “difference” and it could mean that this “difference” undermines certain fundamental values. This is the equivalent as to ask about those differences that we can’t accept, even when we come to understand them.

So, what should we do when the claims of minority cultures or religions clash with a fundamental right, as, for instance, the genital female mutilation? A practice defended and personally carried out by some anthropologists, as a manifestation of cultural

identity (Strawn, 2007). We should note that the critics of this practice, that some call female circumcision, are said to be guilty of ignorance and cultural imperialism, i.e., ethnocentrism. Those who defend the practice argue that the critics of the procedure exaggerate the effects, don't understand its meaning and deny them the right of becoming a woman in accordance with a unique and powerful cultural heritage.

Clitoridectomy, or female genital mutilation (FMG), a partial or total removal of the clitoris, is considered by the World Health Organization (2010) as a practice that "has no health benefits, and it harms girls and women in many ways. It involves removing and damaging healthy and normal female genital tissue, and interferes with the natural functions of girls' and women's bodies. Immediate complications can include severe pain, shock, haemorrhage (bleeding), tetanus or sepsis (bacterial infection), urine retention, open sores in the genital region and injury to nearby genital tissue. Long-term consequences can include: recurrent bladder and urinary tract infections; cysts; infertility; an increased risk of childbirth complications and newborn deaths; the need for later surgeries". Between 100 to 140 million girls and women worldwide are living with the consequences of FGM.

In our point of view, any practice or tradition, of a certain group, minority or not, which conflicts with a fundamental right must be criticized, reprimanded and outlawed. We agree with Okin (2007), when she says that such practices are clearly inconsistent with the basic liberal value of individual freedom, which entails that group rights should not trump the individual rights of their members. And, being so, we conclude that those groups who discriminate and oppress their members don't deserve special rights or a special respect regarding the differences that concern the violation of fundamental individual rights. As Okin (2007) stresses a "closed" or discriminatory culture cannot provide the context for individual development and, in fact, in its context, we may have subcultures of oppression that can condemn its members to unsatisfying and even oppressive lives. We could say that such cultures undermine the very reason invoked for defending their difference: they have lost the capacity for providing their members a framework for meaningful individual choices. In our point of view, all cultures, minority or not, should be subjected to the scrutiny of compliance with the fundamental individual rights and humanity's core values.

Certainly, it's necessary that we find the paths to achieve the broadest consensus about our common fundamental values. A work already well developed, that still needs to be deepened and that should be assumed as an endless task. But it's also essential that we promote and defend our fundamental values, once this also means to promote our humanity. However, this does not imply that we should promote what is important for us by all means. As we know the ends cannot justify the means. For this endeavour the main weapon that we have is reasoning. But there is no doubt that fundamental values should be defended, sometimes forcibly. Too many often, all over the world, they are violated and we must take a stance about that. This is the case in which we should not look away. But to use force to defend something or someone does not mean that we can put ourselves outside law and justice and the very values that we are supposed to defend.

4. Multiculturalism and relativism

To conduct a debate on multiculturalism implies an axiological analysis and, as Strawn (2007) notes, relativism is nowadays dominant at the Academy. At least anthropologists, sociologists and philosophers have difficulty in to carry on their activities outside a relativistic approach. So, many of them, opine in favour of a strict equivalence between all cultures and the values underlying their specific habits and traditions. Following this perspective multiculturalism will come to be a case of cultural relativism. However, as we have seen the right to difference, globally considered for a culture, should not contravene the fundamental rights of the individual members of this culture. Perhaps we should now take in consideration relativism in itself.

Post-modernity brought the questioning of every discourse that refers to absolute, in all its forms: theological, anthropological or rationalistic (Fullat, 2000). After Nietzsche we face the absence of any form of absolute and the consequent relativity of discourses, so thus man must invent himself from the flatness of relativism: the vacuum of values. To be precise, it's not exactly the vacuum of values but an axiological relativism, because, in fact, it was the disappearance of the universal references that brought about the reference to values (Valadier, 1998), understood as an expression of individual preferences and increasingly the correlate of what just pleases oneself.

Some post-modern trends, prevailing in contemporary culture, especially in some sectors of the humanities and social sciences, believe that truth is multiple and depend on the viewpoint of the subject or the context in which it is formulated, since there is no rationality to which can be granted universal validity, but just different rationales in different cultures (Silva, 2005). The different criteria of truth would only express different practices and cultures, different "narratives" that should be understood in their historical, cultural and linguistic contexts, and revealing the cultural biases of different narrators. Which means they are all expressions of some kind of "metanarrative", that Post-modernity, precisely, brought to an end (Lyotard, 1989). Following the analysis of Silva (2005), we highlight two types of criticisms regarding relativism: i) the first kind is of general ambit: relativists claim that there isn't any non relative truth when this same statement is meant to be seen as such, or, which is the same, they pretend that all explanations are just expressions of relative "language games" but philosophical perspective of "language games" shouldn't be regarded as non-relative; ii) the second kind regards the absurd consequences of relativism: to consider the Copernican Revolution as a simple narrative, i.e., geocentric theory equivalent to heliocentric theory; to consider that the explanation given for a murderer by an ADN test is equivalent to the village sorcerer prediction; to consider the Nazi worship of a racially pure Aryan people as as true as the explanations that show that this idea is a myth; to consider that all educational aims are equivalent, when we must evaluate the levels of success obtained and the development achieved by different individuals otherwise learning will lose its meaning and, in the end, someone else will do it; or, returning to our previous issue, to consider FGM an empowering cultural practice when medical diagnostics show its harmful consequences.

Certainly we can't assume that explanations, and even scientific theories, that we have are forevermore valid. But perhaps we should say that they are valid for the time being. This means that the validity of our knowledge is limited and surely can be revised. Since Kuhn (1976) showed that scientific theories express a given paradigm, historically circumscribed, the idea of any kind of definitive knowledge was dismissed. However this doesn't allow us to defend that "everything goes". At any given point of our knowledge development something can be taken "for granted", albeit on an interim basis. Therefore, we should not assume relativism, but the "relativization" of knowledge.

At this point, perhaps someone can argue that this kind of reasoning doesn't apply to the axiological field, once values would be relative. As Cabanas (1998) showed, value is infinite; we can never catch its definitive and complete meanings, once and for all, and new values can be created, while some values are at least forgotten. Apparently, this approach could lead to axiological relativism, however this is not our understanding, in our view this only means that we are able to find the meanings to be attributed to our values - about which we should seek consensus¹ - and that we can even create new values, thus balancing some of those that we have integrate into the dynamics of our lives. So, as a result of what was said, we come to the assertion that multiculturalism should be assumed as a principle for defending human rights and the right to difference, but doesn't necessarily allows relativism and certainly doesn't allows the defence of some cultural idiosyncrasy at the expense of people rights: human dignity, freedom, equality and justice. We must avoid that the ethnic liquidates the ethic (Béji, 2006). In the words of Amin Maalouf (2000, p. 88): "there are values that concern the human race without exception. And these values deserve to come before all else. Traditions deserve to be respected only insofar as they are respectable – that is, exactly insofar as they themselves respect the fundamental rights of men and women... Everything that has to do with fundamental rights – the right to live as a full citizen on the soil of one's fathers, free of persecution or discrimination; the right to live with dignity anywhere; the right to choose one's life and loves and beliefs freely, while respecting the freedom of others; the right of free access to knowledge, health and a decent and honourable life – none of this, and the list is not exhaustive, may be denied to our fellow human beings on the pretext of preserving a tradition. In this area we should tend to universality, and even, if necessary, towards uniformity, because humanity, while it is also multiple, is primarily one." As López (2009) purposed, we should come to a metamodern conception that surpasses the modern univocal universalism as well as the postmodern universalism of equivocality, in order to obtain a new horizon of truth. Beyond any metanarrative imposition and the inoperative relativism we can now draw on the deep, genuine and inquisitive dialog between all of us. The new horizon of truth is that of a "dialogical encounter", which refers to a personal quest about what could allow us a more just, worthy, free and equitable humanity. And so, not every culture could be considered as

¹ In this matter, we stand for the search of consensus through negotiation, as has been defended from different perspectives (Vattimo, 2006; Appadurai, 2006; Béji, 2006).

having the same position regarding our truth referent: “some human forms of believing, living and doing are more human than others” (López, 2009, p. 63). The later being precisely those that let us closer to a free, equitable and dignifying way of life.

In another place we have discussed some relativizations triggered and developed by postmodernity (Reis, 2009). We found out, at that time, that we must undergo a major relativization promoted by postmodern critique: to surpass the substantial, monological and almighty rational subject from modernity. However, we tried, then, to let clear why some educational relativizations, desired by certain postmodernists, look quite as impossible as they look absurd: for instance, the educational aim of non identity or the outcast of the “Bildung” process from education. Without identity there is no person to educate; without a teleological structured project there cannot be education. Certainly none of these aspects – personal identity and educational aims – can be fixed forever; they are polemic, liable of evolving and, regarding the last, they are better approached from an antinomical educational perspective. Nevertheless, in this case too, we shouldn’t relinquish to relativism. In fact, generally speaking, life is about the construction of meanings for being human and such a task always presents some requirements and challenges that put us in face of some ethical demands which are incompatible with the “anything goes” maxim. In many cases, as Lipovetsky (2007) so well described for a hyperconsumerist society, individualistic hedonism and relativism only deliver us to superficial and spurious grounds.

Regarding educational relativism, proposed by certain postmodernists, that discard a structured teleological process, it also disembogues, in our point of view, into several unacceptable absurdities. Postmodernity has intensified the tension pertaining the existence/essence educational antinomy and tends to favour existence - which represents the individual difference - in detriment of essence or ideals. However, if education is aimed at promoting the being-itself, the assumption of the personal existence, in recognition of its horizon’s limitations, as Jaspers has shown (Neves, 2004), it must also, inevitably, refer to an ideal, if we want to escape the decay into something petty or shallow. But we cannot look to the ideal in absentia of the “being there”, at risk of betraying the person. In this case, rather than being an emancipatory opportunity, it thus becomes a repressive and enclosure process. The ideal is therefore to combine with the anthropological horizon of possibilities. Education fulfils its anthropological purpose

when it plucks the human from the realm of possibilities of “being-there” and then returns himself to himself, putting him in the course for his destiny of freedom and rationality. Given this assumption, we should design the ideal, in such a way, that it becomes, not a prison, but a challenge of existential expansion that is projected through it. And yet it is also undeniable that it can never be a shallow ideal, because, “in fact, never lower ideals were attractive to the man in order to establish higher levels of human achievement, and neither such ideals have ever served as inspiration to overcome existential difficulties or impasses” (Maia, 2006, 134). The ideal underlying anthropological education cannot be just our simple condition, or the immediate, once they couldn’t substantially satisfy our human nature and more quickly will lend us to an enclosure than to our fulfilment, moreover, always “un-finished”. “However, as pointed out by Gil (2003), if we do not point a meaning to ours educational intentions instead of purposes we just limit ourselves to circumstances and ephemeral shallow fashions.

5. Multicultural education

The UDHR states, on article 26, that: “(1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.” This statement gives Education a major responsibility. If point (3) could be seen as a concession to cultural relativism it is also true that it must be conciliated with point (2) reference to the “the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms”. It is for us clear that, from the point of view of the UDRH, we should embrace multiculturalism and, in particular, Multicultural Education (ME), and so we should now make explicit its ambit and meaning.

In its so many times quoted book, Banks (2010) presents a simple definition: “Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an education reform movement, and a process. Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender, social class, and ethnic, racial or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school. (p. 3). A little further e refers to “exceptional student, whether they are physically or mentally disabled or gift and talented” (p. 4) as part of the ones to be considered by ME, and this when we come to understand that we reached the same scope of inclusive education.

The quoted author also explains that as a reform movement, ME should not be limited to curricula changes and, in fact, it is trying to change schools intervening in the total school or educational environments. Moreover, because it is trying to give everyone equal opportunities to learn, ME is also a never ending process, once educational equality, with liberty and justice for all, is an ideal toward which we should work but only hope to attain. It seems that when discrimination is reduced toward one group it is usually redirected toward another or takes new forms. “Social identity theory” has shown that, following labelling and categorization, in-group members tend to favour ingroup-members and to discriminate outgroupers. Thus ME should be understood as an ongoing endless process. As Innerarity (2009) stressed, for a globalized world, exclusion becomes a major concern and refers to the process of sending abroad, for the periphery, or to the margins. In his point of view, what a world without surroundings points is that “the excluded are not outside, exclusion is done inside, with other strategies and in a less visible manner than it was done when there were clear limits that apart us from the outsiders: here the insiders and there the outsiders; now, the excluded could be in the very heart of the city... The imaginative internalization of the other became the fundamental ethical requirement (2009, p. 129).

The main characteristics that constitute individuals multicultural condition are: gender, social class, race/ethnicity, religion and exceptionality. But a group of minor variables also intervene. According to Banks (2010) to implement a multicultural education we must take in consideration all the variables that conform the social school system and put up a strategy that reforms the major determinant variables of schools environment (Figure 1).

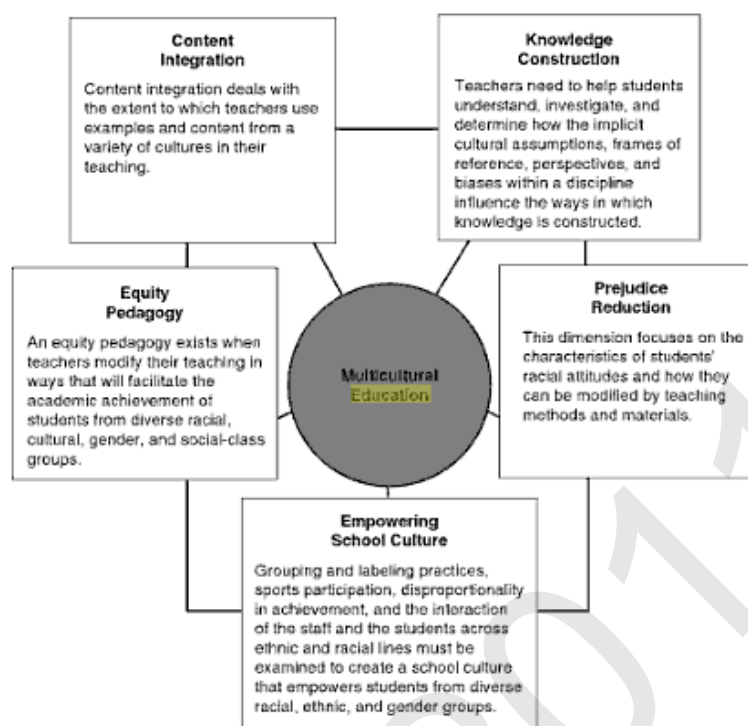


Figure 1: The dimension of Multicultural Education (Extracted from Banks, 2010)

Being more than a simple question of curricula adaptation, ME involves content integration, knowledge construction, equity pedagogy, prejudice reduction and the empowering of school culture. The formulation of a ME plan must conceptualize schools as micro social systems with behaviours, attitudes, norms, values and goals that favour multiculturalism, i.e., the respect of difference and real equal opportunities for all to learn. Which means, as we have stressed elsewhere (Formosinho & Reis, 2010), not only equal opportunities of access to schooling for all but also equal opportunities of success in school for all. Certainly an endless and difficult task, but also a inescapable one in a globalized world.

BIBLIOGRAFIA

Appadurai, A. (2006). Em direcção ao choque de valores ou à hibridação dos valores. In J. Bindé (Dir.), *Para onde vão os valores* (pp. 43-54). Lisboa: Instituto Piaget.

- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. H. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-32). Hoboken: Wiley.
- Béji, H. (2006). A cultura do inumano. In J. Bindé (Dir.), *Para onde vão os valores* (pp. 57-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Cabanas, J. M. Q. (1998). *Pedagogia axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Formosinho, M. D. & Reis, C. (2010). Education in multicultural contexts and the globalization challenge. In A. İşman & Z. Kaya (Coords.), *Proceedings of the International Conference in New Horizons on Education* (pp. 255-261), Junho, Famagusta. Disponível em <http://www.int-e.net/>
- Fullat, O. (2000). *Occidente: Hontanares. Sentidos. Valores*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gil, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogia*, Ano 61 (224), 115-130.
- Innerarity, D. (2009). *A sociedade invisível: Como observar e interpretar as transformações do mundo actual*. Lisboa: Teorema.
- Khun, T. (1976).
- López, G. (2009). Diferentes sujetos, diferente educación: Del humano sustancia racional al gramatical ético. In A del Dujo, J. Boavida & V. Bento (Coords.), *Educação: Reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp. 59-93). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. 2.^a Ed. Lisboa: Gradiva.
- Maia, C. (2006). Mitos e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40 (1), 119-142.
- Neves, I. M. C. A. (2004). O homo educandus, ser agónico ou ser para a felicidade? – O contributo da educação para o desvelamento da intencionalidade própria do homem enquanto ser-em-situação-limite. In A. D. Carvalho (Org.), *Problemáticas filosóficas da educação* (pp. 65-130). Porto: Edições Afrontamento.

- Okin, S. (1999). Is multiculturalism bad for women? In Joshua Cohen, Matthew Howard, and Martha C. Nussbaum (Eds.), *Is Multiculturalism Bad for Women?* (pp. 7-26). Princeton: Princeton University Press.
- Reis, C. F. S. (2009). A educação face ao (des)aparecimento do sujeito. In A. Dujo, J. Boavida & V. Bento (coords.), *Educação: Reconfiguração das suas fronteiras*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Strawn, J. (2007). An Intellectual Defense of Female Genital Mutilation? *The Cabal*, 10 de Dezembro de 2007. Obtido em Agosto de 2010 de http://www.jewcy.com/cabal/intellectual_defense_fgm
- Valadier, P. (1998). *A anarquia dos valores: Sera o relativismo fatal?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vattimo, G. (2006). Caminhamos para um crepúsculo dos valores?. In J. Bindé (Dir.), *Para onde vão os valores* (pp. 35-41). Lisboa: Instituto Piaget.
- World Health Organization (2010). Female genital mutilation. *Fact sheet* n.º 241, Fevereiro de 2010. Obtido em Agosto de 2010 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs241/en/index.html>

CONTRIBUTION OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES (IT) IN BUSINESS MANAGEMENT EDUCATION

Lecturer Ayşe CABİ

Selçuk University, Vocational School of Social Sciences
ayse.cabi@gmail.com

Lecturer Neriman ÇELİK

Selçuk University, Tourism and Hotel Management Schools
neriman.celik@hotmail.com

Assistant Professor F. Atıl BİLGE

Selçuk University, Vocational School of Social Sciences
abilge@selcuk.edu.tr

Abstract

The recent technological developments affect all areas of human life. Today, businesses compete in a global world and use 'Information Technologies' (IT) seriously in competition. globalization and technology cases trigger each other constantly and requires businesses to monitor these cases. Globalization and Technology not only affected business world but also they led changes in each area where people exist.

The other area affected by the globalization and technology is Educational Sciences. The use of 'Information Technology' in education is inevitable. With the development of technology, education has almost changed its dimension. Concepts such as 'distance learning, e-learning, computer aided education' emerged and with these concepts it has been tried to make education more qualified. Demands to use information technology in education has become broadly accepted case. However, it is dealt with the use of (IT) 'Information Technology' as a tool in Education in researches and studies conducted. Whereas, it is an important case to transfer to students that Information Technology is not only used as a tool in Education but also it should be used in the field of education. In this research, alongside using 'Information Technology' in Business Education as a tool, the reflection of using 'Information Technology' in business world studied/analyzed.

Keywords: Information Technology, Business Education, Globalization, Technology

CONCEPT OF EDUCATION AND CONTRIBUTION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

In our global world, the importance of information to reach the upper levels, the current era is called the information age. Knowledge becomes important, leads to the development of technology, and development of technology leads to changes in many long-established mechanism. The increased importance of knowledge and development of technology provides a transition to a new era, especially in the business world. Obtaining information is a learning process and the increased importance of the information, indicative of a different process and beginning of the change in education sciences. Education in all areas of our lives, industry, military, commerce, medicine, psychology and other sciences are all branches. Education is a process that gains skill and transfers information, the essential in this process is distribution of knowledge (Uludoğan). Another definition of the education is an intervention tool for the today and tomorrow life of mankind. Education is a process of integration, the creation of a change in behavior (Taşkın, 2001, s. 18).

While expectations of the globalizing world from the people increased rapidly, serious shortcomings in quantity and quality of education is emerging. The majority of people in education age either do not have

educational opportunities or education is insufficient to produce the expected value (Şimşek, et al., 1998). Being education opportunities are less, has make examination of the hardware problem required. On the other hand educated people are inadequate trained for expected value-added production is indication of today's circumstances is not utilized well. Improving the quality of education and dissemination of educational opportunities, not only in Turkey, all the world's priority (Şimşek, et al., 1998). Today information technology is an important opportunity to improve the quality of education. Information technologies that eliminate boundaries, presents visualized systems that are not possible or hard to setup can in real life, hence is a valuable tool for improving the quality of education. Dazzling fast growing information technology, offers new possibilities and options for the problem of inadequate training in education area (Şimşek, et al., 1998).

Individuals and communities, meet their needs easier via technology. Life and culture levels seems high in the communities they have completed technological development and have adapted to the age. Like many innovations, technological innovations should be moved to educational institutions in the first to shed light to train intellectual young people (Varol, 2002). To date, the technological development in the process of developing the technology is not developed mainly for educational purposes, although today it has started to change slowly. (Karahan, 2001, s. 86). As mentioned earlier, enhance the quality of the educational process, is due to better qualified training. Be of good qualified training, removal of the verbal training and presenting more visual and real to the individuals. In this sense, technology has been used as a tool to make training qualified. Technology is used in different ways in education. In recent years, due to the improvement in network speed, it has become possible to deliver diverse multimedia applications in near real time, and remote education is an area that can most benefit from such developments. (Wouseok Jou, Park, Jang, & Soonjung, 2002, s. 540).

“The traditional educational system, to ensure standardization a uniform content plan is applied named as "curriculum". However, after classical training, there are major differences and discrepancies between life and world of education. The phrase, "Being successful in life is to be successful in school that " is the best indication of this. Success measure of the used training method is the difference between the two environments. The full implementation of the methods can not be measure of success of the method. Instead of content, glorification of the methods brings instructor-oriented, rote-based, and education system incompatible to era. Such a system can not be expected to train qualified individuals as aimed.” (Şimşek, et al., 1998).

At this stage of information technology for education is now deserves the phrase “essential”. Because, the classic training or enrichment of the curriculum, does not assists the individual to approach real life. Training environment and minimize the differences between the real-life environment, can be achieved by the information technologies that constantly developing. Real life, thanks to the capabilities of information technology, presents virtual environments to the students and in doing so has set up a bridge for the abyss between two worlds. In addition, information technology is used in many different ways in education area. Topics such as distance education, e-learning, easy and fast access to information, information technology supports education.

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN GLOBAL BUSINESS

It is clear that the last decade of this century has been witnessing the emergence of economic globalisation, a phenomenon where different economies are merging into a unified global market. (El-Tannir, 2000, s. 1). At the same time, technological changes has become determinant of economic and social life of the world's history. (Gökşen & Yıldırım, 2007, s. 310). Today borders between countries began to meaningless, an emerging phenomenon of globalization, development of other well-established is leaving place of industrial society to the information society (Kolaş, 2004, s. 36). After the soil and then the machine, information has become the most important factor for the world. The importance of

knowledge reinforced by the technological developments and has affected every area of life. Business world is one of the areas most affected by these developments.

Information and communication technologies are multi-dimensional and complex concept with the technical, economic, commercial, financial, legal, sociological and psychological aspects (Undersecretariat of Foreign Trade). The concept is so wide is the strongest indication of an effect on almost every area. In recent years, due to the increase in business applications of information technology, information technology is not only used in the academic field, also has an important place in business world (Gargallo-Castel & Galve-Górriz, 2007, s. 43).

In today's business world is more competitive, more global and becoming based on information technologies (Yılmaz & Yılmaz, 2004). Information and communication technologies are developing day by day and this rapid progress and expansion changes trade and methods of doing work (Undersecretariat of Foreign Trade).

Global competition forces enterprises to produce high quality and economical products, provide more effective service quality and deliver their products on wanted on the time customer wanted to the wanted place (Tekin, Zerenler, Bilge, Yıldız, & Özilhan, 2005, s. 385).

Obligation of global competition makes to take advantage of all kinds of technology required in optimal level in order to conducting of business activities and services efficiently and quickly (Dönmez, 2007, s. 29). Information technology used either purposes of work or customer-vendor relations, importance of these technologies are increasing and being essential competitive tools (Ekinici, 2006, s. 54-55). Information technology, now an indispensable element for enterprises, ensures that every stage of the business more efficient via different aspects. Information technology is used in business are explained below.

Internet Usage

"Internet", which sets the rules for communication protocols, enables computer systems linked together in a network communication with each other can be defined as network of networks. The transmission of information to all users and their accessors throughout the world is provided by the use of the internet (Dönmez, 2007, s. 24). Internet brings great convenience for local and international trade, enterprises which enters new markets or enters new competition environments has revealed the need to review their work. For this reason, enterprises concentrated on costs, prices, all the processes with the product itself and begun to explore ways to produce valuable goods and services faster, cheaper, better quality. In this way, new ways of doing business models have emerged in enterprises (Kırcova, 2002, s. 5).

Electronic Data Interchange Systems

Electronic data processing systems, provide the basis information systems of an organization. Because these systems support basic organizational activities related to obtaining and processing of data of an organization (Tekin, Güleş, & Öğüt, 2006, s. 185). According to this, electronic data interchange systems, defined as the exchange of structured data between applications in different organizations. In this definition the "structured data exchange" means the paper document exchange used in business replaces to electronic data interchange systems (Altın, 2008, s. 49).

Office Automation Systems

Office automation, carried out in an office, desktop publishing, programming, operations, such as document creation and communications conducted with a computer (Güleş & Özata, 2005, s. 57).

Office automotivation systems, that increase the speed of information communications and the daily routine works of the office workers and computerize enterpires process; the opportunities provided by information technologies to aid in the organization is to improve the effectiveness and efficiency of routine works (Ertürk, 2009, s. 43).

Management Information Systems

Management Information Systems is defined as systems used in the management of an organization that provides information processing and transmission (Ülgen, 1990, s. 74). Provides planning and control of existing activities, estimate future performance of the enterprise and preparation and presentation of the routine summary reports (Elibol, 2005, s. 158).

Expert Systems

Expert systems, branch of science, is a branch of artificial intelligence programming techniques how to perform works to a computer better than human beings (Yıldız, 2006, s. 30). Most essential feature of expert systems is doing inferences. Experts in specific fields of expertise and the thinking systems of computers, information is transferred to use later time, the transfer of expert systems and other decision-makers is aimed reasoning because of its ability, in the form of the composition of many experts, are systems that can provide solutions (Turunç, 2006, s. 58).

Decision Support Systems

To helps managers about structural and semi-structured nature of decisions, ready modeling tools and variety models, offering the use of a database with information systems (Özcan, 2006, s. 44). Decision support systems use techniques such as decision-making in case of sampling, a common direction-finding (Analogy) and simulation. (Dönmez, 2007, s. 40).

TYPES OF INFORMATION TECHNOLOGIES USED IN BUSSINESS EDUCATION AND CONTRIBUTION TO BUSINESS EDUCATION

Business education is one of the interdisciplinary branches of science in the world. All kinds of management and organization of business activities is the need for individuals trained and educated on these issues. Business education addresses a broad perspective, so it is inevitable to affecting by the global changes and adapting these changes (Yelkikalan & Pazarcık, 2005, s. 5). Again, business education is an inevitable adaptation to global changes, can be done by globalization and use of technology. The development and progress in all areas of technology, information technology both as an objective and as a tool in the field of education, both in management and education began to be used in the process of training (Tuti & Aslan, 2006).

One of the new academic environments that dominated the last ten years, and further developing and becoming important way of training, information technology, is used in teaching environment (Para & Ayvaz Reis, 2009, s. 181). Technology into educational environments, allows to design of instructional materials by providing suitable to the characteristics of different student, facilitating the availability of teaching contexts, formation of productive learning environments as well as enrichment in teaching environments. Learning environments prepared by using instructional technology, makes teaching-learning environments that appeal to more senses with a variety of resources, increases student motivation and success(Akkoyunlu & Yılmaz, 2005, s. 9). In this sense, information technologies brings a different dimension to training and plays an important role in passing practical from theoretical education. Many studies have been done that information technologies in business education is an important tool. Education becomes a visual with the information technologies, learning time and location limit is removed by remote education. However, these methods indicative the use of information technology as a tool is only.

In "real life" after the education, very different knowledge, skills and attitudes sought than training process has given (Şimşek, et al., 1998). Therefore, the use of technology in business education as a an objective is important as used as a tool. The use of information technologies in business education as a tool indicates training been done with the adequate hardware. Yet the only adequate hardware may not provide enough of a quality education those individuals to produce the expected added value. For quality of management education that close to real life, using information technology exactly as used in enterprises during the training as well as using as a hardware, that means use of information technologies at the same time as an objective minimize the difference between the theoretical and practical.

The use of information technologies in business education as objective training of information technologies used in enterprises may be introduction to practice from theoretical education. In this way, individuals familiar with information technologies used in business life, will have no difficulty in adapting "real life" without any lack of experience.

REFERENCES

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. *Hacettepe University Journal of Teachers College*, 9-18.
- Altın, F. G. (2008). Sağlık Sektöründe Bilgi Teknolojilerinin Uygulanması: İzmir Örneği. *Master's Thesis*.
- Undersecretariat of Foreign Trade. *Undersecretariat of Foreign Trade*. At May 15, 2011 Undersecretariat of Foreign Trade: <http://www.dtm.gov.tr/dtmadmin/upload/EAD/tanitimkoordinasyondb/bilgi.doc>
- Dönmez, M. K. (2007). İşletmelerde Bilişim Teknolojileri ve İşletme Performansı Üzerine Etkileri: Bişkek'te seyahat Acentaları Üzerine Bir Uygulama. *Master's Thesis*.
- Ekinci, H. (2006). Bilgi Teknolojilerinin Rekabet Açısından Önemi ve Değişim Yönetimindeki Etkilerine İlişkin Yöneticilerin Algılarını Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. *Kocaeli University Institute of Social Sciences Magazine*, 54-70.
- Elibol, H. (2005). Bilişim Teknolojileri Kullanımının İşletmelerin Organizasyon Yapıları Üzerindeki Etkileri. *Selçuk University Institute of Social Sciences Magazine*, 155-165.
- El-Tannir, A. (2000). The Global Impact Of Information Technology On Manufacturing Systems. *Journal Of Economic Cooperation*, 1-14.
- Ertürk, H. (2009). İş Örgütlerinin Rekabet Üstünlüğü Arayışlarında Bilişim Teknolojilerinin Yeri ve Önemi: Teori ve Bir Uygulama. *Master's Thesis*.
- Gargallo-Castel, A., & Galve-Górriz, C. (2007). Information Technology, Complementarities and Three Measures of Organizational Performance: Empirical Evidence from Spain. *Journal of Information Technology Impact*, 43-58.
- Gökşen, Y., & Yıldırım, F. K. (2007). Bilgi Teknolojilerinin İşletme Stratejileri ve Rekabet Avantajı Üzerine Etkisi ve Karşılaştırmalı Bir Alan Araştırması. *Review of Social, Economic & Business Studies*, 309-330.
- Güleş, H. K., & Özata, M. (2005). *Sağlık Bilişim Sistemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüştekin, G. E. (2004). İşletmelerde Yönetim Bilişim Sistemleri. *Celal Bayar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 125-128.
- Karahan, M. (2001). *Eğitimde Bilgi Teknolojileri - Lecture Notes*. Malatya.
- Kırcova, İ. (2002). *İnternette Pazarlama*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Kolaş, D. A. (2004). Bilişim Sistemleri ve Bilişim Teknolojisinin Küreselleşme Olgusu ve Girişimcilik Üzerine Yansımaları. *Selçuk University Journal of the Institute of Social Sciences*, 29-43.
- Özcan, B. (2006). Yönetim Bilişim Sistemleriyle İşletmelerde Değer Yaratılması. *Master's Thesis*.
- Para, D., & Ayvaz Reis, Z. (2009). Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanılması: Kimyada Su Döngüsü. *Akademik Bilişim'09*, (s. 181-187). Şanlıurfa.
- Şimşek, A., Titiz, T., İnce, F., Sarı, F., Üney, T., Kurdakul, Z., et al. (1998). *Yeni Öğrenme Modeli ve Eğitimde Bilişim Teknolojileri*. İstanbul: Türkiye Bilişim Vakfı.
- Taşkın, E. (2001). *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Tekin, M., Güleş, H. K., & Ögüt, A. (2006). *Değişim Çağında Teknoloji Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekin, M., Zerenler, M., Bilge, A., Yıldız, M., & Özilhan, D. (2005). Bilişim Teknolojileri Kullanımının İşletme Performansına Etkileri: Lojistik Sektöründe Bir Uygulama. *V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, (s. 385-391). İstanbul.
- Turunç, Ö. (2006). Bilgi Teknolojileri Kullanımının İşletmelerin Örgütsel Performansına Etkisi: Hizmet Sektörüne Bir Araştırma. *Doctoral Thesis*.
- Tuti, S., & Aslan, F. (2006). Bilişim Teknolojileri Destekli Fen Bilgisi Dersi. *International Educational Technology Conference*. Famagusta.
- Uludoğan, M. Öğr. Gör. Mustafa ULUDOĞAN. At May 5, 2011, Öğr. Gör. Mustafa ULUDOĞAN: <http://host.nigde.edu.tr/uludogan/>
- Ülgen, H. (1990). *İşletme Yönetiminde Bilgisayar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Varol, N. (2002). Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü. *Akademik Bilişim Konferansları'02*. Konya.
- Wouseok Jou, K. L., Park, H., Jang, H., & Soonjung, B. (2002). Combining Hybrid Media Tools for Web-Based Education. *Advances In Multimedia Information Processing - PCM 2002*, 540-547.
- Yelkikalan, N., & Pazarcık, Y. (2005). İşletme Eğitiminde Global Perspektif: ÇÖMÜ Biga İ.İ.B.F. Örneği. *Selçuk University Karaman Journal of Economics and Administrative Sciences*, 1-20.
- Yıldız, M. (2006). Bilişim Teknolojilerinin Stratejik Rekabet Üstünlüğü Sağlanmasında Üretim Sürei Tasarımına Etisinin Uzman Sistem Yaklaşımı İle Analizi ve Türk Elektronik Sanayi Uygulaması. *Doctoral Thesis*.
- Yılmaz, Ö. D., & Yılmaz, B. S. (2004). Küreselleşme ve Bilgi Teknolojilerinin Turizm Endüstrisine Etkileri. *I. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi*. Balıkesir.

CONTROLLED STUDY EFFECTS ON PIANISTS' PERFORMANCE AND ANXIETY

Anabela Pereira. Department of Education, University of Aveiro. Portugal. anabela.pereira@ua.pt

Inês Direito. Department of Education, University of Aveiro. Portugal.

Nancy Lee Harper. Department of Communication and Art, University of Aveiro. Portugal.

Luís Souto Miranda. Department of Biology, University of Aveiro. Portugal

Maria Soares. Department of Biology, University of Aveiro. Portugal

Filipa Tavares. Department of Biology, University of Aveiro. Portugal

ABSTRACT

The performance of complex musical scores causes high levels of anxiety and fear of memory lapses. With this study we intend to understand the role of a learning methodology that combines music and relaxation breathing techniques in the anxiety levels of pianists, both in training and in performance situations. Participants were asked about their perceived stress, trait anxiety and state anxiety. The records of the physiological stress were monitored with VitalJacket®.

INTRODUCTION

Superlearning™ techniques have been widely used for rapid acquisition of a foreign language (Ostrander & Schroeder, 1979/1982). Slowing down the frequency of heart rate and decrease the rate at which learning occurs are key features of these techniques. They consist of small chunks of learning material alternating intervals of 4 seconds of information, with periods of silence combined with controlled breathing and slow background music in 60 M. M..

These techniques have rarely been used in learning music (Alberici, 1999). Some studies have shown that free recall of musical performance has been poor (Segalowitz, Cohen, Chan, & Prieur, 2001).

The main objective of this pilot study is to understand if the techniques of accelerated learning method Superlearning™ work equally well for the acquisition of complex music scores by pianists in learning and performance (Williamon & Connolly, 2004; Ginsborg, 2004).

METHOD

Participants

The sample consisted of 8 students from Master of Music at the University of Aveiro, aged 18 to 25 years-old. The control group (CG) consisted of 3 participants (2 female and 1 male), and experimental group (EG) of 5 participants (3 females and 2 males). Participants were randomly distributed among experimental conditions.

Independent variable

In this study the independent variable was the method of learning a challenging piece of music (fugue), manipulated in an inter-subject design, and included two conditions:

- Superlearning™ study
- Free study

Dependent variables

- Perceived stress
- Anxiety
- Heart Rate Variability (HRV)

Materials

Perceived Stress Scale

The Perceived Stress Scale (PSS), developed by Cohen, Kamarck and Mermelstein (1983), is an instrument that measures the degree of stress perception that individuals experience at some point in life (specifically, in the past month). That is, the scale allows assessing the level of stress experienced subjectively by individuals, in certain circumstances.

Each item has five response categories - "never," "almost never," "sometimes," "quite often" and "very often". The interpretation of the scale takes into account the total value obtained: the higher value the greater the degree of perceived stress (Mota-Cardoso et al., 2002).

The PSS has been validated for the Portuguese population by IPSSO (Institute of Stress Prevention and Occupational Health) in a study conducted with the class teacher in Portugal (Mota-Cardoso et al., 2002), and has shown good psychometric characteristics.

STAI-Y

The State-Trait Anxiety Inventory, Spielberger (1983), consists of two parts with 20 questions each. The first (state anxiety, STAI Y-1) evaluates the transient emotional state characterized by subjective feelings, consciously perceived, of attention and apprehension. The second (trait anxiety, STAI Y-2) assesses the propensity to anxiety, relatively stable, that characterizes individuals with a tendency to perceive situations as threatening.

VitalJacket®

VitalJacket is an easy-to-wear t-shirt, very comfortable and reliable cardio monitor.

(<http://www.biodevices.pt>).

PROCEDURE

The study involves four distinct phases:

- Pre-trial
- Trial 1
- Trial 2
- Trial 3

Before starting the study, students had an orientation session where they were asked to sign a consent form, and to respond to a pre-test questionnaire to check their pianistic profile. Each group had 3.5 weeks to learn the fugue and was instructed to use the techniques in just 30 minutes daily for a total of 5 days a week, recording the time of practice, practice sites, and their observations on it. EG used Superlearning™ techniques, while the CG studied freely with their usually preferred method. Once a week, both groups met briefly with the project leader, who then worked for 30 minutes with the EG with relaxation and controlled breathing techniques before moving on to the music clustering techniques along with breath sequences. At the end of 17 sessions, students were filmed in a live performance of the Fugue (Trial 1). At this point, the pianists were led to believe that the study would have finished that session. However, three months later, there was a surprise performance testing (Trial 2), following an examination scheduled to read at first sight. Two weeks later, students were invited to repeat the performance (Trial 3), having only a week to use the previous techniques for studying the piece. All performances were videotaped. Before and during the sessions heart rate was monitored. Also, before all sessions the questionnaires of stress and anxiety were administered.

RESULTS

Data were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 version. In all statistical analysis was used a significance level of .05. We used the Shapiro-Wilk test for adherence to normality.

Initial groups characterization

The descriptive analysis results revealed mean differences between multiple variables, as presented in Table 1. On average, CG participants study of piano began at an earlier age, studied piano for more years, and reported fewer hours of daily study compared to EG. As for the psychological variables, on average, EG participants were less anxious than CG participants. Statistical analysis showed only one significant mean difference on the variable "years of piano study," $t(6) = -2839$, $p < .05$, i.e., the distribution of participants by group was not homogeneous, and the EG participants have more years of practice.

Table 1. Groups characterization in Pre-Trial (PRE) (mean and standard deviation)

	CG	EG
Age at piano study (in years)	6.67, sd = .882	9.20, sd = .970
Years of piano study	9.80, sd = 1.30	12.67, sd = 1.53
Daily hours of study	4.67, sd = .667	5.40, sd = .400
STAI Y1	40.00, sd = 6.807	34.80, sd = 2.782
STAI Y2	44.67, sd = 6.692	35.20, sd = 4.532
PSS	24.33, sd = 4.667	23.20, sd = 2.498

Next, we tried to understand the effect of Superlearning™ techniques (use vs. non-use) in the variables stress and anxiety in different moments of the fugue performance.

Trial 1 Results

Within group analysis

The CG showed higher levels of trait anxiety, state anxiety and perceived stress. Table 2 presents mean values of variables at different moments.

To check for significant mean differences between the two moments in the CG, we applied the t-test for paired samples (for state anxiety and trait anxiety) and Wicoxon test (for perceived stress). Statistical analysis showed no significant differences in these variables, that is, participants of the CG were not significantly more anxious in performance, compared with at Pre-trial.

The EG has shown an increase in the mean value of trait and state anxiety. All other variables showed lower mean values. To check for significant mean differences between the two moments of EG, we applied the t-test for paired samples, since distributions of the results are parametric. Statistical analysis showed significant differences in the variable state anxiety ($M_{PRE} = 34.80$, $sd_{PRE} = 2.782$; $M_{T1} = 47.60$, $sd_{T1} = 5.771$), $t(4) = -3.268$, $p < .05$, but no differences in trait anxiety. This way, one can reject the null hypothesis that suggests that the mean difference is zero. That is, students who have studied the fugue using Superlearning™ method showed higher levels of state anxiety at the time of Trial 1 when compared to Pre-trial.

Table 2. Groups mean values of anxiety and perceived stress, in the three experimental trials

	CG			EG		
	Trial 1	Trial 2	Trial 3	Trial 1	Trial 2	Trial 3
STAI Y1	44.33	34.67	35.67	47.60	35.60	35.75
STAI Y2	46.33	34.00	34.67	45.80	33.20	37.50
PSS	30.33	19.33	25.33	22.60	22.40	22.75

Between groups analysis

There were significant differences between groups in perceived stress ($M_{CG} = 30.33$, $sd_{CG} = 3.055$; $M_{EG} = 22.60$, $sd_{EG} = 4.827$), $t(6) = -2.542$, $p < .05$. That is, the CG levels of perceived stress are significantly higher compared to EG at the time of Trial 1.

Trial 2 Results

Within group analysis

The CG had lower levels of anxiety and stress in Trial 2, compared with Trial 1. However, statistical analysis showed no significant differences.

EG also lowered levels of trait and state anxiety and state in Trial 2. To check for significant mean differences between Trial 1 and 2, we applied the t-test for paired samples. Statistical analysis showed significant differences in the variable state anxiety ($M_{T2} = 35.60$, $sd_{T2} = 7.635$; $M_{T1} = 47.60$, $sd_{T1} = 5.771$), $t(4) = 3.184$, $p < .05$, and also in trait anxiety ($M_{T2} = 33.20$, $sd_{T2} = 8.815$; $M_{T1} = 45.80$, $sd_{T1} = 4.764$), $t(4) = 3.096$, $p < .05$. That is, in Trial 2 anxiety levels of the EG participants were significantly lower than those presented in Trial 1.

Between groups analysis

No significant differences were found.

Trial 3 Results

Within group analysis

In both groups there were no significant differences in perceived stress, and state and trait anxiety between Trials 2 and 3.

Also, there were no significant differences between variables in comparison with Pre-trial. That is, both groups in Trial 3 had similar values to those registered before de experiment.

Between groups analysis

No significant differences were found.

HRV Results

The analysis of HRV records (Table 3) indicated higher values in EG in Trials 1 and 2, before and during the fugue performance. There were no significant differences between groups in Trial 3.

Table 3. HRV records (mean and beats per minute - bpm)

	Trial 1		Trial 2		Trial 3	
	Not-playing	Playing	Not-playing	Playing	Not-playing	Playing
EG	105.3bpm	139bpm	108.5bpm	105.4bpm	86.75bpm	115bpm
CG	92.67bpm	125bpm	94.3bpm	84bpm	87.3bpm	116.3bpm

DISCUSSION

Both groups were more anxious at the first performance evaluation (Trial 1), as expected. However, as within-group analysis showed that EG felt more anxious in Trial 1, we can infer that the Superlearning™ might be one of the factors behind this increase in anxiety levels. In fact, this was a new and very demanding learning methodology. The results showed that it can be applied to the context of musical learning. However, these techniques need to be refined in order to maximize its positive effects either for learning or for the anxiety control in musical performance.

REFERENCES

- Alberici, M. (1999). Accelerative Learning Strategies in Music Performance. *Jazz Research Proceedings Yearbook*. Anaheim, CA: International Association of Jazz Educators.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence* (pp. 221-245). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence* (pp. 123-140). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R.C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora. (in Portuguese)
- Ostrander, S., & Schroeder, L. (1979/1982). *Superlearning*. New York: Dell Publishing.
- Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. In Altenmüller, E., Wiesendanger, M. and Kesselring, J. (eds.), *Music, motor control and the brain* (pp. 39-53). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Segalowitz, N., Cohen, P., Chan, A., and Prieur, T. (2001). Musical recall memory: contributions of elaboration and depth of processing. *Psychology of Music*, 29, 139-148.

CREATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP SEEDS FOR SOCIAL INCLUSION TRAINERS - REPORT ON AN EUROPEAN INITIATIVE TO FOSTER CREATIVITY SKILLS AND ENTREPRENEURIAL SPIRIT AMONG EARLY SCHOOL LEAVERS

Contact of author:

Ana Solange Leal

Sociedade Portuguesa de Inovação

Rua Júlio Dinis, n.º 242, 2.º, sala 208

4050-318 Porto - Portugal

E-Mail: analeal@spi.pt

Tel. (+351) 226 076 400

ABSTRACT

Because innovation, creativity and entrepreneurship are increasingly important in the current job market, particularly in today's rapidly changing society with the demand for more flexible workers, providing adult trainers with the necessary tools to develop these aspects amongst early-school leavers is becoming more urgent in order to promote their employability.

This paper is composed of two main chapters: the first one introduces the themes creativity and entrepreneurship as key competences for growth, employment and personal fulfilment including sections with different definitions of both concepts and initiatives to promoting these skills through education. The second main chapter presents the development and results of the European project CESSIT (creativity and entrepreneurship seeds for social inclusion trainers) that envisages helping trainers to improve their pedagogical approaches and to increase adult training attractiveness and effectiveness.

I. CREATIVITY AND ENTREPRENEURSHIP AS KEY COMPETENCE FOR GROWTH, EMPLOYMENT AND PERSONAL FULFILMENT

Education is a key factor for growth of societies. Low qualifications result in high economic and social costs, therefore it is imperative to promote effectiveness in educational contexts and to enhance the attractiveness of educational systems. In 2009, Europe registered 14.4% rate of early school leavers, while in Portugal this rate was higher than 30% (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf, p.6). Every sixth young person aged 18 to 24 in EU-27 still leaves school with no more than lower secondary education and participates in no kind of education or training after this point (European Commission (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks*. Brussels).

It is the forecast that by 2020 85% of all jobs will require high or medium qualifications (http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf, p.12). Creativity and entrepreneurship are competences that can help a person become more flexible and able to respond to daily demands, namely those from labour market. In this sense, it is essential to promote the development of such skills among early school leavers who are in greater risk of social exclusion and unemployment.

I.1 Definitions of creativity and entrepreneurship

Creativity and entrepreneurship are seen as increasingly important in today's society. To enhance the development of creative skills and entrepreneurial spirit impacts positively in one's employability, therefore it is important to explore these aspects in educational contexts. These concepts are interlinked, or in other words, creativity can help the entrepreneurial attitude and vice-versa. Giving their importance, several definitions of these concepts have aroused over the years; some examples are presented next. The choice of definitions below is a selective one out of many, several and different facets are highlighted.

According to the European Commission report on “The Impact of Culture on Creativity” (http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf, p 3):

“Creativity is a positive word in a society constantly aspiring to innovation and «progress»”

In a more economical perspective, according to Pryce (2005)

“Creativity is the production of new ideas that are fit for a particular business purpose. (...)

Creativity generates ideas that have the potential to be turned into successful innovation.”

Additionally, the European Ambassadors for Creativity and Innovation, European Year 2009, express their understanding of creativity competence as:

“To be creative means to imagine something that didn’t exist before and to look for new solutions and forms” (cf.

<http://create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.en.pdf>, p1)

On the other hand, entrepreneurship can be understood as a multi-dimensional mindset that occurs in different contexts, economic or other, and in all types of organisations (cf. http://www.insme.org/documenti/Green_Paper_on_Entrepreneurship.pdf, p 6).

A description of the word entrepreneurship attempts the MIT Sloan School of Management (cf. Sloan School of Management, 2006; http://entrepreneurship.mit.edu/Downloads/EDP2006Schedule_Description.pdf, p 1): its opinion is that

“Entrepreneurship drives innovation and economic growth. It enables new ideas, novel approaches, and innovative technologies to reach the marketplace.”

In addition to this, Hisrich, Michael and Dean (cf. 2005) write:

Entrepreneurship is the process of creating something new with value by devoting the necessary time and effort, assuming the accompanying financial, psychic, and social risks, and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction and independence.

Summarizing, based on these definitions it is clear that creativity is closely linked to idea generation, to look and analyse situations by different perspectives and to produce something distinct. Also, entrepreneurship is connected to the production of something new, to the identification of opportunities and to risk taking. Therefore, innovation can be the result of creativity and entrepreneurship, which is understood as a crucial aspect for economical and social growth.

Having this in mind it is important to analyse the current situation in Europe concerning the promotion of these aspects within the educational context, which is presented next.

I.2 Promoting creativity and entrepreneurship through education

The European Commission suggests that entrepreneurial competences should be acquired throughout lifelong learning. The Commissions’ Education & Training 2010 Work Programme includes entrepreneurship in a reference framework of eight key competences for lifelong learning, necessary for personal fulfilment, social inclusion, active citizenship and employability (cf. European Commission, 2005). In this same document, creativity is presented as a transversal skill that is linked to the eight key competences mentioned. In addition, the EU paper on “Creativity at work in the European Union” (<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/work.pdf>, pp 176-177) is an important reference on this, since it shows some evidence for the linkage between the level of creative work activity and the capacity of firms to introduce new products and/or services onto the market. Thus, promoting these skills in educational settings is a priority in order to prepare people to better face the challenges of today’s society.

II. CESSIT PROJECT - AN EUROPEAN INITIATIVE TO FOSTER CREATIVITY SKILLS AND ENTREPRENEURIAL SPIRIT AMONG EARLY SCHOOL LEAVERS

II.1 – Background

Creativity is a driver for innovation and a key factor for the development of personal, occupational, entrepreneurial and social competencies. A fundamental quality underpinning creative and innovative capacity is motivation and a sense of initiative. The foundations of such qualities are laid in the early phases of personal development. However, in 2007 15.2% of the EU-27 population consisted of early

school leavers (ESL) and so had less opportunity to develop these characteristics (Five Education Benchmarks for Europe, Education and Culture DG).

The EC Adult Learning and Action Plan aims to address this problem with the Grundtvig Programme (GP) as an important implementation vehicle - a solid reason for CESSIT to target trainers of ESL returning to adult education (www.spi.pt/cessit). CESSIT responds to GP objectives and priorities in the following ways: providing support to develop key transversal competencies such as innovation, creativity, and entrepreneurship (EC Recommendation 2006/962), and improving pedagogical approaches by promoting learner-focused approaches to reintegrate disadvantaged citizens into society and the job market. This support means that CESSIT will directly impact on the quality and effectiveness of training, and indirectly impact on a trainee's employability, European competitiveness and social cohesion through its effective dissemination and exploitation - an innovative combination of key competencies, target group and methodology.

II.2 – Objectives

The CESSIT project aims at helping trainers to improve their pedagogical approaches and to increase adult training attractiveness and effectiveness. In order to achieve this aim, the following objectives for the project were established:

- to assess the actual needs of adult educators dealing with ESL;
- to identify training techniques and methods used by trainers that has been successful to help their learners to develop new competences;
- to provide a tool to adult educators and training managers which support them in developing transversal competencies such as creativity and an entrepreneurial spirit and having them more aware of the importance of these competences;
- to promote practical workshops at national level for trainers' exchange experiences and to discuss the impact of creativity and entrepreneurship aspects on training and competences development.

II.3 – Survey findings

Within the project activities, the consortium has carried out a survey in Austria, Czech Republic, Ireland, Latvia, Poland, Portugal and Switzerland. Its results are presented in the "Needs Analysis Report: No More Early School Leavers" focusing on the two dimensions of effective education, i.e. educators and trainees. It comprehends:

- The description of a competency model for educators working people who are disadvantaged on the labour market or in the society – based on the answers of 188 experts in 6 member states of the European Union;
- General description of ESL with a focus on their background, experience, attitudes, problems, desires and other relevant aspects – based on the answers of 199 ESL of all partner's countries.

Competent educators

There are three main fields to mention when describing competent educator. The first part concerns the educator's hard skills, the second part to the educator's soft skills and the third part evaluates in-depth interviews (trying to describe "perfect educator" according to expert's opinions).

The demand on university degrees in the case of educators is prevailing, whereas the above standard level of general knowledge and standard level of specific knowledge is understood to be corresponding to this level of education. The above standard level is also required in the case of didactics and PC/ICT skills. In the case of psychology, a general overview about the local and/or national labour market and social work standard level of knowledge is sufficient. Speaking a foreign language should be at the level B1 of the Common European Framework of Reference for Languages.

Claims on minimal levels of soft skills in the case of educators working with unemployed people, ESL or other disadvantaged groups are relatively high. The following soft skills represent the 10 most important ones (in descending order):

- Communication,
- Developing other,
- Self-confidence,
- Customer orientation,
- Proactive approach,
- Leadership and team coordination,
- Impact and Influence,

- Stress resiliency,
- Organizing & planning one's work,
- Creativity.

The primary task of an educator consists in facilitating and animating the personal development through learning and motivating clients to the highest possible performance. This should be fulfilled through advices, vocational guidance and an exciting learning environment.

Except for perfect both general and vocational knowledge and rich professional and life experience, the educator has to manage many soft skills, whereas probably the most important one is to have a positive relationship with other people. The effective communication, sometimes straightened by personal charisma or authority, is closely connected to motivating participants that believe they can overcome their worries and develop their personal skills and competences. This process has to be supported by the educator's optimism and his/her belief in the success of a participant.

Educators have to be flexible, open-minded and creative, which enables them to adapt to different situations that occur during his/her interactions with students. The educator needs to adapt his/her teaching style according to specifics of students, and be opened to changes and come with new ideas and solutions. Self-confidence and trust in his/her educational activity is also necessary, as the motivation of the educator is a necessary condition for staying persistent in reaching his/her educational aims.

Competency model of educators

The competency model provides information on the minimal level of hard skills and soft skills required for high-quality work performance of educators, as stated above, whereas the model is created for three levels of educators:

- new educator - new trainer / teacher who has just started this job,
- average educator - trainer / teacher after 3 years of teaching,
- skilled educator - very experienced & skilled trainer / teacher,

Hard skills and soft skills were evaluated according to a scale from level 0 to level 5, whereas the description of concrete levels is as following:

- level 0 - Ignorance, no knowledge and no skills,
- level 1 - Insufficient level, missing basic knowledge and skills needed for performance
- level 2 - Minimal (basic) level but there are a lot of areas for improvement and development, basic knowledge and skills,
- level 3 - Sufficient (standard) level, there are still areas for improvement, development of strengths and minimizing of weaknesses,
- level 4 - Optimal (above standard) level, superior performance, good knowledge and developed skills, there are still "small" areas for some improvement,
- level 5 - Excellent level of competency without any demand for further development.

The general competency model of educators, in the figure 1, shows differences in required minimal levels of various hard skills and soft skills among new educators, average educators and skilled educators, whereas it illustrates also the development of separate skills during the educator's career.

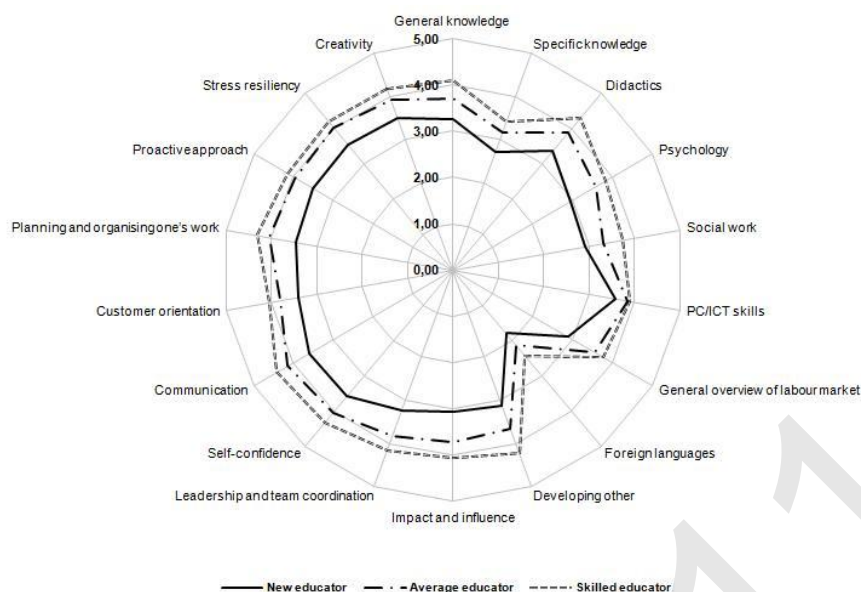


Figure 1 – Competency model for educators

Early school leavers

Early school leavers (ESL) responded to questionnaires and took in-depth interviews. As the numbers of ESL who participated in the survey was limited, the conclusions should be considered as information on trends that are thought relevant to ESL.

The most frequent level of educational achievement of respondents corresponds to ISCED 2 level. 76.8 % of the respondents attained this level, or a lower level of education.

About one third of ESL are under the 20 years old, one quarter of respondents is unemployed with the duration of the unemployment being over a year long. Furthermore, over 19 % of respondents are individuals with less than a year of work experience.

The ESL status is tied up with low wages and a low living standard, a greater dependence on parents, a fear about the future and the impossibility to start or support a family.

The prevailing reasons for ESL to leave an educational process are stress and pressure on their performance, unawareness of the practical use of a learned subject, the demand on “getting a real job and make money”. The ESL ended the educational process even though they were generally aware of their future bad labour market status. Positive memories of ESL related to educational processes are related to the social status among peers, and practical subjects.

About half of the questioned ESL passed a requalification or educational course. Most of the respondents express their positive experience while evaluating the educational environment and the personality of the educator in comparison to their previous school attendance.

The personality of educators plays a major role in the provision of external motivation, but educator's efforts must be complemented by the willingness of a trainee.

II.4 – CESSIT Workshops – training the trainers

Based on the results of the survey and the examples of good practices of learning techniques and methods gathered by the consortium, 3 workshops have been tailored and implemented in all partner's countries. Addressed to adult educators, in general, and those dealing with ESL, in particular the workshops aimed at promoting trainers' exchanging experiences and to discuss the impact of creativity and entrepreneurship.

Workshop 1 - The Role of Creativity: The creativity workshop aimed to improve creative skills and exchange creative approaches by introducing different creative methods and its use in education. Thereby it had a focus on the use of creative attitude at work and life of the participants as well as on creative ways of problem solving.

Workshop 2 - The Entrepreneurial Spirit: This workshop combined two different aspects. One day had a focus on the personal development of adult educator in terms of entrepreneurial skills whereas the second day focused on the entrepreneurial development. Several exercises and techniques to promote entrepreneurial spirit were approached and explored.

Workshop 3 - Actions for the future: The main aim of the Workshop “Actions for the Future” was to discuss the results of the previous workshops and what measures should be taken to foster creativity and entrepreneurship skills in early school leavers. Therefore, the workshop was divided in two parts – one part related to “The Role of Creativity”, the other one to “The Entrepreneurial Spirit”.

II.5 – Feedback and Impact – future actions

The workshops were organised in all partner countries and involved over 220 adult educators. Thereby, the feedback of these activities was positive in general but also suggestions for further improvements were given by the participants. The workshop related to entrepreneurship was of even more interest than the others and the participants especially appreciated the division of theory and practice as well as the variety of provided case studies.

A very important point in the feedback was to better highlight the use of the methods in context with early school leavers. The methods can be used in other contexts and with other target groups too, therefore, it is necessary to clearly show the relation in the work with the target group. The CESSIT group was very glad to receive this feedback and tried to implement all recommendations to produce results of good quality in the end. These results will be presented at the European seminar in autumn, namely the **Guidebook for Adult Trainers and Managers** which intends to become a working tool for supporting educators developing transversal competencies, such as creativity and an entrepreneurial spirit, among learners in general, and adult learners in particular.

III. REFERENCES

CESSIT Project (2010) *Need Analysis Report: No More Early School Leavers* (2010)

Costa, P., Frankus, E., Leal, A. Steffen, F. (2009) *Promoting Entrepreneurial Culture In Adult Education*, PECAE Project (www.pecae.net).

European Commission (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks*. Brussels.

European Commission (2010). *Reducing early school leaving*. Brussels. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf

European Commission (2009). *The Impact of Culture on Creativity*. http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/study_impact_cult_creativity_06_09.pdf.

European Commission (2010). *DG Education and Culture, Management Plan 2011*. Brussels.

European Commission. (2005). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0033en01.pdf

Hisrich, R., Michael P. and Dean A. (2005) *Entrepreneurship*. 6 ed. New York: McGraw-Hill Irwin.

Pryce, V. (2005) *Creativity, Design and Business Performance*. DTI economics paper No. 15. November 2005. p.iv

Sloan School of Management (2006). *MIT's Entrepreneurship Development Program*. Massachusetts Institute of Technology.

<http://www.spi.pt/cessit>

http://www.insme.org/documenti/Green_Paper_on_Entrepreneurship.pdf

<http://create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.en.pdf>

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/work.pdf>

CULTURA DA REGIÃO TRASMONTANA: TRADIÇÕES E RITUAIS EM QUE A PRESENÇA DA ANIMAÇÃO EDUCATIVA É ELEMENTO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

Todas as sociedades contam com uma série de elementos que configuram, em essência, o substrato sobre o qual se desenvolve a sua identidade. Partindo desta perspetiva, o património cultural pode considerar-se como o reportório inacabável de testemunhos materiais e imateriais que constituem os referentes da memória coletiva ou o máximo de experiências que essas sociedades guardam na sua retina. Ao atuar como estímulo da nossa memória, o património cultural material cristaliza nas suas manifestações a especificidade de uma cultura, definindo-se como o conjunto de formas da cultura tradicional, popular ou folclórica, ou sejam, as obras coletivas que emanam de uma cultura e se baseiam na tradição. O património imaterial ou intangível representa a fonte vital de uma identidade profundamente enraizada na história. E se a filosofia, os valores, o código ético, a forma de pensamento transmitido pelas tradições orais, a língua e as diversas manifestações culturais constituem fundamentos da vida comunitária, o património intangível impregna cada aspeto da vida do indivíduo e está presente em todos os produtos do património cultural: objectos, monumentos, sítios e paisagens. Assim acontece na região de Trás os Montes, onde em diversas localidades, no decurso do soletício de inverno têm lugar peculiares festividades — riqueza cultural do nosso país — que muitos ainda desconhecem. Este facto justifica o estudo que agora apresentamos e com o qual pretendemos demonstrar que o recurso à animação educativa pode ser uma mais valia para que estas tradições populares com grande valor para as comunidades locais, possam não apenas ser preservadas, mas dar-se também a conhecer a outros públicos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA

No séc. XV, o termo cultura utilizava-se apenas como sinónimo de produção agrícola, contudo, e segundo Ander-Egg (1999: 39), “Marco Túlio Cícero, muitos séculos antes, na sua obra *Disputa Tusculana* (45 d. c.), empregou pela primeira vez (...) o termo cultura relacionado com a razão humana”.

No Renascimento o termo começou a ligar-se com a literatura e as artes. Entretanto, o conceito evoluiu e Ander-Egg a ele se refere dizendo que “expressa um estímulo de ser, agir e pensar que se adquiriu através da história, como produto do agir e vicissitudes de um povo concreto, e em cada pessoa em particular, através de um processo de socialização e endoculturação” (1999: 42).

Por cultura popular entende-se um conjunto de manifestações culturais amplamente difundidas entre os membros de uma sociedade, um modo de estar quase em extinção que — devido à invasão de novos hábitos, ideias, conhecimentos e promiscuidade instalada entre as populações rurais e urbanas — não é vivenciado, daí que Ander-Egg seja de opinião que,

(...) as classes populares foram no passado depositárias vitais da cultura nacional. Porém, os tempos mudaram e o desenvolvimento cultural (...) não pode continuar a defesa e afirmação do passado: é desse passado que se deve criar o presente e projectar o futuro (2003: 49-50).

A cultura — fruto da experiência em sociedade — é tudo o que o homem revela, transmite e acrescenta à natureza, é, por assim dizer, tudo o que corresponde à sua forma de pensar, sentir e agir. Este sistema dinâmico que se processa através da criação e transmissão de conhecimentos, costumes, usos e crenças, práticas rituais, mitos, tradições, padrões de comportamento, ideais de vida e por todo um património cultural que é necessário e urgente preservar e conservar como memória da história de um povo, caracteriza-se pela constante incorporação de novos elementos e perda de outros e transmite-se de geração em geração. Não há assim cultura sem comunidade, nem comunidade sem cultura.

1.2. AS TRADIÇÕES: PRÁTICAS SOCIAIS QUE SE TRANSMITEM AO LONGO DO TEMPO

Desde sempre, o povo português foi um povo de tradições. Tradições próprias de cada região e de cada comunidade nela inserida. Tradições que acompanhavam as populações desde o berço, uma vez que eram transmitidas de pais para filhos. As tradições representam tudo aquilo que de geração em geração foi sendo repetido ciclicamente, quer por transmissão ou por imitação. Contêm em si maneiras antigas de fazer, ritos (consagrados pelo uso e costumes, regras e cerimónias) que ao longo dos tempos se foram praticando, repetidamente, que estruturam a exteriorização da religiosidade ou espiritualidade de um

grupo e que dão sentido à vida dos indivíduos que o formam. As tradições são assim práticas, maneiras de fazer ou dizer próprias de determinado grupo, que as repete em determinadas circunstâncias e hoje se mantêm vinculadas a um passado que não se quer de todo deixar fugir, ou que, por ter fugido, hoje se ligam ao presente através de ritualizações de práticas que é suposto ocorrerem de determinada forma e em determinados momentos.

É a imensa vontade de conseguirmos uma vitória sobre o tempo, que leva a que nas tradições se incorporem permanentemente inovações, recuperando com aspeto novo o seu sentido mais profundo. Estes caminhos, significativos e viáveis para quem os pratica, levam-nos a uma vivência profunda dos mistérios e permitem-nos obter informações do nosso passado, que de outra forma não teríamos oportunidade de conseguir. Nas tradições incluem-se objetos materiais e imateriais que, segundo o entendimento de Shils (1981: 15), “têm que durar pelo menos três gerações — sejam elas longas ou curtas — para ser uma tradição”.

Há tradições próprias de cada região, de cada comunidade, de cada grupo, práticas, modos de fazer ou dizer, que acompanham as populações desde sempre. Conhecimento transmitido por imitação ou por via oral, de pais para filhos, e que preservado na memória coletiva pelas sucessivas gerações, é animado através da encenação de ritos e, dessa forma, chega até nós.

As tradições não se limitam à transmissão de valores, hábitos, ensinamentos, comportamentos, repetição mecânica de termos e formas ou mesmo à conservação de princípios imemorais, porque se atendermos que transmitir cultura é o ato pelo qual uma manifestação se identifica consigo própria e que transmitir é ter consciência do que permanece da sua história, elas dão-nos, sobretudo, a sensação de um eterno regresso às origens. Transmitir é agir sobre a herança que recebemos, é seleccionar, adaptar valores tradicionais ao meio, é integrar novos dados na experiência e conhecimentos que antes detínhamos, daí que nada permaneça imutável, o que leva Brito a referir que, nas tradições “permanentemente se incorporam as inovações que recuperam sobre aspectos novos o sentido mais profundo que as exige” (1991: 8). Desta forma e tal como refere Pires Ferreira (1991: 132), “há instrumentos, costumes, formas de trabalhar, de cantar e rezar, que perduram por séculos de vida; outros desaparecem e deles não fica recordação e memória nas histórias, nos instrumentos, nos lugares que os viram florir e morrer”. Podemos assim encarar a tradição como um fator dinâmico de transmissão, manutenção e transformação comedida da herança recebida, cuja importância advém do facto de nos vir de um passado imemorial, em que foi vivido e sentido, que herdamos, que é autêntico, diferente, que foi assimilado e conservado e que, por isso, nos leva a tentar agarrar o tempo para as mantermos, uma vez que o ser humano necessita de uma memória coletiva, de conhecer as suas raízes, o seu passado, o que lhe vai permitir dar passos em direcção ao futuro.

1.3. O SOLESTÍCIO DE INVERNO E AS FESTIVIDADES A ELE LIGADAS

O solstício de inverno ou seja, o fenómeno astronómico que delimita o início do inverno, ocorre normalmente por volta do dia vinte e dois de Dezembro. A partir daí, os dias que até então vinham a diminuir começam de novo a aumentar. Relacionadas com o solstício de inverno surgem inúmeras festividades, nomeadamente na região trasmontana onde a dimensão do horizonte, o silêncio das pedras, a amplitude das serranias, os vales profundos, o fogo nas lareiras e a água das fontes, influem na vida das populações. Dessas festas queremos aqui abordar a *feira dos rapazes*, tradição de carácter profano e milenar que assinala a passagem da adolescência para a idade adulta numa série de episódios interditos a mulheres e que têm lugar em diversas aldeias brigantinas entre o dia de natal e o dia de reis, ou seja, entre 25 de Dezembro e 6 de Janeiro, apesar de em algumas localidades se iniciar mais cedo. Segundo alguns, a origem destas festas terá sido nas festas saturnais celebradas pelos romanos a partir de 17 de Dezembro e, segundo outros, num obscuro ritual de fertilidade herdado dos celtas.

A festa dos rapazes é também conhecida como do natal, dos reis, da mocidade ou juventude e dos mascarados ou caretos, uma vez que no decurso da festa, os rapazes — que assumem o papel de críticos de atos reprováveis — usam máscaras e trajes próprios dos caretos e assim vestidos, os jovens mascarados gritam, chocalham, saltam e dançam desordenadamente, castigam as raparigas, tudo numa aparente espontaneidade que apenas visa afirmar o “careto” como um ser mágico e transcendente. A utilização da máscara pelos jovens assemelha-se, na ótica de Dias (1984: 179), “às antigas sociedades secretas mascaradas e danças com o fim de amedrontar as mulheres”. Nesta festa de cariz profano — que se funde por vezes com as festas em honra de Santo Estêvão, padroeiro da juventude — há, no dizer de Dias (1984), uma sobreposição de dois ritos, um de iniciação à sociedade dos homens e, portanto, um rito de puberdade; e um rito propiciatório que encerra elementos do culto dos mortos e do culto da vegetação. Como momentos mais marcantes da festa dos rapazes são de destacar: as *loas*, altura em que os mascarados em tom sarcástico comentam os acontecimentos mais importantes ocorridos ao longo do ano,

atuando como purificadoras da entrada do ano que se aproxima e de expurgação dos males locais; as *rondas* às casas da aldeia e as *refeições comunitárias*.

Outra tradição que em algumas localidades da região trasmontana tem lugar é a *encomendação das almas*, celebração associada ao culto dos mortos, que noutros tempos tinha lugar na maior parte das aldeias trasmontanas e hoje, apesar de já não ter a mesma expressão, continua a ser celebrada nas sextas feiras da quaresma, a partir da meia noite, numa aldeia do concelho de Vimioso, denominada Algosó.

A encomendação é levada a cabo por um pequeno grupo de homens e mulheres que a partir da meia noite percorrem as ruas da aldeia e, colocando-se em círculo em lugares estratégicos, entoam versos para acordarem os que estão a dormir e lembrar-lhes que é preciso rezar pelos mortos para que possam entrar no paraíso.

Por altura do natal ou fim do ano e do carnaval, em localidades do nordeste trasmontano aparecem os *caretos*, personagens masculinas mascaradas, sendo que os mais conhecidos são os de Podence e Ousilhão. As máscaras que os caretos usam são feitas de couro, latão, cortiça ou madeira e mais recentemente em palha, têm um nariz saliente, a boca e os olhos vazados e são pintadas com cores vivas de amarelo, vermelho ou preto. Os fatos são também eles de cores garridas, às riscas e com capuz, feitos de colchas com franjas compridas de lã vermelha, verde e amarela. Há, no entanto, localidades em que esses fatos são feitos de serapilheira e adornados por fitas coloridas.

A atual manifestação dos caretos, na época do carnaval, é a reminiscência de rituais religiosos pré históricos e neles se confunde o religioso e o profano. São práticas seculares trasmontanas que se julga estarem associadas a práticas mágicas relacionadas com os cultos agrários da fertilidade e que, atualmente, em Podence, concelho de Macedo de Cavaleiros, têm lugar no domingo e terça feira de entrudo. Os grupos de caretos que invadem a praça da aldeia usam chocalhos presos à cintura e, porque a máscara lhes permite imunidade, vão chocalhando as raparigas solteiras, o seu principal alvo. É vê-los a encostarem-se a elas ao tempo que ensaiam estranhas danças com conteúdo erótico, agitando a cintura e batendo com os chocalhos nas ancas das raparigas e, desta forma, se lembram tempos passados em que as aldeias do interior regurgitavam de vida. Assim metamorfoseados, os rapazes são os verdadeiros animadores da festa e, segundo Tiza (2004), estas figuras diabólicas — dificilmente identificáveis a quem toda a sorte de disparates, tropelias e brincadeiras são permitidas — tornam-se em seres superiores, mágicos e proféticos, diabos e sacerdotes ao mesmo tempo.

Outros cerimoniais que por terras trasmontanas acontecem, como as de Mogadouro, são os *casamentos* em que a crítica social está presente em todo o seu desenvolvimento. Assim os anunciantes colocam-se em pontos estratégicos e com a ajuda da escuridão da noite, para que ninguém seja identificado, publicam um casamento, os noivos, os padrinhos, os dotes, explorando os pontos sensíveis das pessoas que escolheram, pois sabem de antemão que as escolhas que fizeram contrariam ou mesmo ridicularizam as suas aspirações. Toda esta encenação é assim uma forma de se poder dar livre curso à crítica e não uma forma de aproximar os proclamados noivos.

1.4. O USO DA MÁSCARA NOS RITUAIS TRASMONTANOS

A máscara e os seus adereços complementares é uma constante de todas as civilizações ao longo da história. A máscara, segundo Tiza (2009: 17),

Desde o teatro grego (que teve continuidade, a partir do Renascimento, com a *Comédie de l'Arte*), passando pelas celebrações festivas celtas e romanas, pelos rituais dos antigos povos europeus, africanos ou índios, até aos actuais corsos carnavalescos, sempre a máscara desempenhou primordial função, em momentos especiais, solenes ou críticos, formalmente instituídos na vida de uma comunidade. Momentos que integram a cultura, as crenças religiosas, a economia, o 'modos vivendi' dessa comunidade, que a máscara reflecte e o mascarado encarna, personifica e confere a simbologia compatível com a finalidade pretendida.

Na história do homem a máscara sempre foi usada em rituais como uma personificação divina, como adereço indispensável ao exercício de atos mágicos. Era socialmente aceite como se de uma peça de vestuário dos sacerdotes dessa espécie de liturgias se tratasse e sem a qual os ritos de ligação entre os vivos e os mortos, entre o homem e a divindade, não surtiriam os efeitos desejados. No dizer de Eliade (2004), as antigas sociedades secretas usavam as máscaras nos seus ritos de iniciação e os povos arcaicos nos ritos de passagem e de puberdade e graças a eles os jovens acediam ao sagrado, ao conhecimento e à sexualidade, tornando-se verdadeiramente homens. Também no nordeste trasmontano a máscara era

usada como suporte momentâneo de divindades, demónios, mortos e outros que, dessa forma, se podiam mover no meio dos homens. Não admira portanto, que o uso de máscaras ou caretos, uso que mistura o sagrado e o profano numa dimensão mágica, esteja fortemente enraizado nesta região. Para conhecer e compreender este mundo em que existe o “mundo das máscaras”, é necessário ser guiado (Neves, 2009).

No desenrolar de celebrações festivas, o mascarado assume um papel central, sendo por conseguinte o seu protagonista. Assume-se como um ser superior e coloca-se acima de todas as normas sociais instituídas, o que lhe permite criar o caos à sua volta e, logo de seguida, impor a sua ordem. As armas de que se serve para o conseguir são: a sua força física, o seu aspeto medonho e os objetos que ostenta, como a vara, o bastão, ou o chicote, ao tempo que lança sobre os presentes água, cinza, farinha, palha, barro e lama, elementos fecundantes utilizados nos ritos agrários.

1.5. O PAPEL DA ANIMAÇÃO EDUCATIVA NA PROMOÇÃO E DIVULGAÇÃO DAS TRADIÇÕES

A animação — forma de dar vida e movimento a um conjunto de pessoas proporcionando-lhe comunicação e socialização — tem nas comunidades rurais um importante papel a desempenhar, pois é através dela que as populações ocupam muito do seu tempo livre, se envolvem e convivem. Envolvimento recíproco que, no entender de Fonte (2001: 11), “visa transformar o meio social, melhorando-o e disponibilizando-o a cada interveniente, que dele retirará os sortilégios que entender”. A animação é marco importante na vida das comunidades, quer inovando através de técnicas, ideias e conhecimentos que modificam as realidades em que essa inovação se produz, quer mesmo através da criação de cultura, sendo neste caso

(...) um processo colectivo de produção que, a partir da bagagem cultural e tradicional de uma comunidade e através da participação activa dos seus membros, procura gerar novos elementos, actividades e processos culturais, que coloquem esta comunidade numa linha de avanço e progresso (Úcar, 1992: 76).

Na sociedade actual, a animação sociocultural é chamada para desempenhar inúmeras funções de adaptação, integração, recreação e corretoras, como forma de assegurar a socialização e preparação dos indivíduos para as mudanças económicas e culturais, bem como de cura dos males de uma sociedade atacada por inúmeras perturbações e carências. Isto porque, como refere Ferreira (2005: 421),

(...) a animação desempenha um papel importante na elevação da auto-estima colectiva relativamente a um território e à sua história e património cultural e ambiental e na criação de uma vontade colectiva de mudança.

A animação tem assim como finalidade produzir, nas comunidades e nas realidades em que emerge, transformações com vista a uma melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. Razão que leva Melo a afirmar que “o trabalho de animação cultural e social é tão essencial quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento” (1994: 141). Este mérito da animação educativa tem como base de apoio a capacidade que a comunidade tem de saber aproveitar todos e cada um, como se de pedras de um dominó se tratasse. Propósito que ganha mais verdade, quando a animação “estimula a capacidade dos participantes para transformar ideias em projectos ou quando os encoraja a participar nos interesses da sua vida cultural e social” (Cunha, 2000: 45), levando a que as comunidades possam sofrer um processo de revitalização que começa no revitalizar o orgulho de pertença a essa comunidade.

2. METODOLOGIA UTILIZADA

Definir metodologias de intervenção eficazes mostra-se decisivo para garantir os objectivos que se pretendem alcançar. Numa definição simples de metodologia, Cunha refere que ela “consiste em olhar a realidade como um todo, com o propósito de compreender e explicar o que nela acontece, na intenção de, através de uma acção reflectida, criticamente informada e comprometida, agir nela e sobre ela, tentando melhorá-la” (2008: 140). Não existe uma metodologia que seja solução para todas as situações, pelo contrário, em determinadas situações há umas que resultam melhor do que outras.

A metodologia tem subjacente o estudo e a investigação sobre os métodos mais apropriados para a recolha, tratamento e análise dos dados. No presente caso elegemos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, que passámos em diversas localidades da região trasmontana. Esta escolha deveu-se ao facto deste instrumento de recolha, constituído por um conjunto de perguntas formuladas de acordo com os objetivos que se pretendem, ser uma forma rápida de chegar às pessoas,

sendo por isso “um procedimento técnico que várias ciências sociais tendem a privilegiar” (Almeida & Pinto, 1976: 112).

3. RESULTADOS CONSEGUIDOS

Em resultado da análise dos dados conseguidos com a aplicação do inquérito por questionário verificámos que: 45% dos inquiridos conhecia estes rituais, 15% conhecia-os somente através da televisão e os restantes 40% não os conhecia. Constatámos ainda, que os inquiridos que afirmaram conhecer estas tradições residiam, na sua maioria, em localidades próximas das comunidades onde as mesmas têm lugar. Quando questionados sobre se conheciam o significado destas ritualizações, apenas 40% dos inquiridos respondeu “sim”. Todos os inquiridos foram unânimes em afirmar que manter estas e outras tradições é importante para manter a memória de um povo. Quando questionados sobre se a divulgação destes rituais é feita da melhor forma, 60% dos inquiridos assinalou “não”. Como justificação dessa sua opção apontaram a necessidade de se fazer uma divulgação mais eficaz nos diversos órgãos de comunicação social e ser feita com a antecedência necessária. Relativamente à questão sobre se o desenvolvimento de outras atividades em simultâneo com os rituais pode contribuir para que estes tenham uma maior visibilidade, 75% dos inquiridos respondeu “sim”, 5% respondeu “não” e os restantes 20% “não sei”. Como justificação desta sua opção, 4% dos inquiridos disse que “isso já não seria a mesma coisa”; 3% “que isso iria desvirtualizar os rituais”; 40% que essa “é uma boa forma de atrair mais pessoas”; 5% que “quanto maior é a oferta maior é a procura”; 28% que “seria bom, porque mais pessoas podiam conhecer e dar a conhecer estas tradições”; 15% que as diferentes atividades associadas aos rituais ajudam as pessoas, que a estas comunidades se deslocam, a passar bem o tempo e a esquecerem-se da crise” e 5% que “seria uma boa maneira para não deixar morrer o que ainda temos de bom”.

CONCLUSÕES E PROSPETIVAS

A par do processo de desenvolvimento económico e social a que estão sujeitas as sociedades, a cultura popular vai também sofrendo alterações. Acontece mesmo que certos aspetos da nossa cultura popular acabam por ter de se adaptar à realidade presente. Num processo de preservação cultural de tradições, a animação educativa pode desempenhar um papel de incentivadora do sentido de pertença à comunidade e ser promotora de produtos educativo/culturais de qualidade. Para que isso aconteça, necessário se torna que as populações concentrem esforços para criarem nos mais novos a motivação necessária para que tenham orgulho e vontade para dar continuidade a estas manifestações, aspetos em que a escola tem um papel relevante a desempenhar.

No sentido de dar maior visibilidade a estas tradições, algumas populações têm investido em simultâneo num conjunto de atividades como mostra e venda de produtos regionais, passeios pedestres e mitológicos, animação e teatro de rua, exposições de fotografia, bailaricos e outras. Há, no entanto, a necessidade, se não as querem perder, de investir ou re(investir) na sua divulgação para que muitos outros possam conhecê-las. Como forma de atração de pessoas às comunidades e divulgação do sentido mais profundo destas ritualizações seria importante, a nosso ver, apostar em *workshops* relacionados com o historial, a feitura, manuseamento e preservação das máscaras; bem como na organização de conferências e debates para os quais a comunidade científica fosse chamada, para que investigasse e debatesse estes rituais, de forma a dar-lhe outra visibilidade, os quais, desde que bem organizados e divulgados, fariam movimentar públicos e possibilitar a troca de ideias, projetos e experiências, a discussão e divulgação dos resultados através de inúmeras publicações, documentários televisivos, registos fotográficos, para além de toda a informação que seria colocada à disposição de todos nos vários tipos de redes sociais. O aliar a estes rituais outros eventos que cativem e animem as populações de perto e longe são formas que no mundo global atual fazem sentido e que nestes tempos difíceis que atravessamos podem contribuir não apenas para a sua preservação e divulgação, mas também como incentivo à melhoria da qualidade de vida das populações locais. O mais importante em tudo isto, se de facto queremos manter estas reminiscências da nossa memória vivas, é unir esforços e tirar partido das possibilidades que o mundo moderno apresenta e que estão ao alcance de todos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, João Ferreira & PINTO, José Madureira (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (1999). *O léxico do animador*. Ourense: Movimento da Renovação pedagógica.
- ANDER-EGG, Ezequiel (2003). *La política cultural a nível municipal*. Zacatecas: Instituto Zacatecano de Cultura.
- BRITO, Joaquim Pais (coord.) (1991). *Tradições*. Lisboa: Edições Portugal Moderno.

- CUNHA, Maria José Santos (2000). *Animação Educativa através do Teatro: Um projecto de intervenção na área de educação de adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- CUNHA, Maria José Santos (2008). *Animação. Desenvolvimento pessoal e social, formação e práticas teatrais*. Chaves: Ousadias.
- DIAS, Jorge (1984). *Rio de Onor. Comunitarismo Agro-Pastoril*. Lisboa: Editorial Presença.
- ELIADE, Mircea (2004). *Ritos de iniciação e sociedades secretas*. Lisboa: Ésquilo.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FONTE, Barroso da (2001). *A animação no contexto educativo*. Guimarães: Editora Cidade Berço.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MELO, Alberto (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In Licínio Carlos Lima (org.). *Educação de adultos Fórum I*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 17-18.
- NEVES, Djalme (2009). Prefácio. In Balbina Mendes, *Máscaras rituais do Douro e Trás-os-Montes*, pp.5-7. Edição de autor.
- PIRES FERREIRA, Jerusa (1991). *Armadilhas da memória*. Salvador: Fundação Casa Jorge Amado.
- SHILS, Edward (1981). *Tradition*. Londres: Faber and Faber.
- TIZA, António Pinelo (2004). *Inverno mágico – ritos e mistérios transmontanos*. Lisboa: Ésquilo.
- TIZA, António Pinelo (2009). A máscara do nordeste transmontano e alto douro. In Balbina Mendes, *Máscaras rituais do Douro e Trás-os-Montes*, pp. 17-26. Edição de autor.
- ÚCAR, Xavier (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ediciones CEAC.

CUMHURİYET DÖNEMİ YETİŞKİN EĞİTİMİNE BİR ÖRNEK: HALKEVLERİ VE ÇALIŞMALARI

Doç. Dr. Kenan OLGUN*

ÖZET

Bir kültür kurumu olarak kurulan Halkevleri, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde sosyal ve kültürel bir değişimin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kuruldukları 1932 yılından kapatıldıkları 1951 yılına kadar, toplumun kültürel ve sosyal yönden kalkınmasında önemli roller ifa etmişlerdir.

19 Şubat 1932 tarihinde 14 yerde birden açılan Halkevlerinin sayısı her geçen yıl süratle artmış, bu kültür kurumundan binlerce vatandaş yararlanmıştır. Cumhuriyetin ilanı sonrası Türk Milletini çağdaş uygarlık yolunda layık olduğu yere çıkarmak için var gücüyle çalışıldığı halde bu yeterli olmamış, çağdaş uygarlık seviyesine bir an önce ulaşmak için milli kültür teşkilatlarına ihtiyaç duyulmuştur. İhtiyaç duyulan bu kültür teşkilatının adı Halkevidir. Halkevleri her şeyden önce kültür yaşama yerleri olup, amacı öğretmekten önce yaşamaktır. Halkevleri sayesinde milli kültürün gelişimi ve inkılâbın kökleştirilmesi sağlanacak, Türk halkı bir kütle haline gelecek, birbirini anlayacak ve sevecektir. Orada medenî bilgiler öğretilecek, köylü ile şehirli kaynaşacak, genç-yaşlı herkes kültürel alanda gelişecek, Halkevi "halkinevi" olacaktır.

Halkevleri toplumun her kesiminin kendi ilgi alanına uygun bir çalışma yapabileceği dokuz şubeye ayrılmıştır. Dil,Tarih, Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dersaneleri ve Kurslar, Kütüphane ve Neşriyat, Köycüler, Müze ve Sergi Şubelerinden oluşan Halkevi üyeleri önemli başarılarla imza atmışlardır. Halkevinin açıldığı yöreyle ilgili çalışmalara ağırlık veren bu şubeler, yörenin tarihi, kültürel ve sosyal yapısı hakkında bilgileri derlemiş, toplamda 1.500 halk oyununu tespit etmiştir. Kukla, Karagöz, Orta Oyunu'nun yaşaması sağlanmış, cirit, güreş gibi ata sporları yeniden canlandırılmıştır. Sosyal Yardım Şubeleri aracılığıyla yardım duyguları geliştirilerek özellikle büyük felaketlerde milletin hızla organize olmasına ön ayak olmuştur. Ülkedeki okuma yazma oranını da yükselten Halkevleri, gönüllülük esas çerçevesinde her yıl binlerce vatandaşı okutmuş, yörenin kütüphane ve müze

*Başbakanlık, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi. kolgun61@gmail.com

ihtiyacını da karşılamıştır. Dönemin şartları göz önünde bulundurulduğunda her Halkevi ve daha sonra kurulan Halkodalarında birer kütüphane açılması, buranın halka açık bulundurulması, halkı kitap okumaya teşvik için çalışmalar yapılması gibi faaliyetler bu kurumun ne kadar istekle çalıştığının bir göstergesidir.

Abstract

People House, which their infrastructure had been prepared by observing similar institutions in other countries, were widespread educational establishments, started first in February 19, 1932 in fourteen cities at the same time. People involved in this mass education comes from a widespread area such as peasantry, city-dweller, worker, employer, farmer, student, artisan, tradesmen, housewife and self employed ones. Since this crowd of people, which shows differences in terms of age and physical look, is not involved in school ducation, fundamental duty of this mass is not to go to school. Main establishment purpose of community centers is to serve Turkish culture and art, to spread and ingrain the revolutions, to train the people in social and cultural areas in the light of Ataturk principles.

People House's had been divided in 9 branches in order to help every citizen to find a suitable activity area for themselves, according to their various fields, abilities, desires and sphere of interests. People House, which helps education of people, are the most widespread and effective people education application is history of the Republic. Contemporary way of thinking had been tried to established in our country via studies in culture, art and literature with People House.

Keywords: People House, Widespread Education, Education

Giriş

Yetişkin Eğitimi ve Halkevlerinin Örgütsel Yapısı

Yaygın eğitim faaliyetinin içine giren eğitim türlerinin çok çeşitli olması nedeniyle yaygın eğitimin farklı tanımlarını yapmak mümkündür. Yaygın eğitimi en kısa şekilde “okul dışı eğitim” şeklinde tanımlayabiliriz. Yasal mevzuata göre ise yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinden çıkmış fertlere gerekli bilgi ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında, onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, kültürel ve toplumsal gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-rehberlik faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Halk eğitimine katılan kitle hedef kitlesinin yaşı, eğitim düzeyi, öğrenme

isteği, cinsiyet ve diğer özellikleri bakımından örgün eğitimdeki kişilerden farklıdır. Yaygın eğitime katılan kitle; köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, öğrenci, zanaatkar, esnaf, ev hanımı, serbest meslek sahibi gibi çok geniştir.

Yaygın eğitimde yaş sınırı olmadığı gibi yaygın eğitim örgün eğitim yanında veya dışında kalan eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Toplumdaki bireylerin üretken ve verimli olması kendini hayatta ve mesleğinde geliştirebilmesi için örgün eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve beceriler yeterli olmadığı için ülkemizde yaygın eğitim kurumlarına ihtiyaç vardır. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişimler mevcut bilgileri kısa sürede geçersiz kılmaktadır. Bu aşamada devreye giren yaygın eğitim insanları sürekli yenileyerek toplumsal değişimin getirdiği yeni durumlara uyum sağlamaya yardımcı olduğu gibi yaygın eğitim örgün eğitimin eksiklerini tamamlaması açısından önemlidir. Çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen kişiler de yaygın eğitim etkinliklerine katılarak bu eksikliklerini giderebilmekte ayrıca meslek de kazanabilmektedirler

Halkevleri ile İlgili Yönetmelikler

Halkevleri ile ilgili 1932, 1935 ve 1940 yıllarında üç yönetmelik yayımlanmıştır. Bunlar içinde 1940 yönetmeliği ilk iki yönetmelikten şekil ve içerik bakımından ayrıdır.

1-CHP Halkevleri Talimatnamesi: Halkevleri ile ilgili ilk yönetmelik, dış kapakta “CHP Halkevleri Talimatnamesi” yazan ve iç kapakta “Halkevleri Teşkilat, İdare ve Mesai Talimatnamesi” adını taşıyan 1932 tarihli'dir. Toplam 64 maddenin yer aldığı bu yönetmelik, CHP'nin amacını, yaptıklarını, Halkevlerinin kuruluş gerekçelerini ve bazı Batı ülkelerindeki benzer kuruluşları anlatan girişin ardından üç bölümden oluşmaktadır. “Halkevleri teşkilinde umumi esaslar” adını taşıyan birinci bölümde (Madde 1-16) Halkevlerinin kurulmasındaki genel esaslar, “Halkevleri idare heyeti” adını taşıyan ikinci bölümde (Madde 17-26), Halkevleri yönetim kurulunun oluşumu ve görevleri verilmiştir. 1932 yılında yayınlanan Halkevleri Talimatnamesinin son bölümünde “Halkevleri şubeleri” adı altında (Madde 27-64) dokuz şubenin çalışma alanlarına dair maddeler yer almıştır¹.

Halkevleriyle ilgili 1932 yönetmeliğine ilave olarak 1 Mart 1932 tarihli ve 23 numaralı CHP tarafından kabul edilen bir genelge daha vardır. Bu genelge Halkevlerinde yönetmeliğin uygulaması ile ilgili görülen eksiklerin düzeltilmesi amacıyla 15 madde halinde yayınlanmıştır.

2- CHP Halkevleri Öğreneği: Türk dilinde öz Türkçe akımına uygun olarak 1932 tarihli yönetmelik 1935 yılında “CHP Halkevleri Öğreneği” adıyla düzenlenerek yeniden basılmıştır. Bu düzenleme esnasında öğrenek 73 maddeye çıkmış, daha önceki yıllarda

¹ **CHP Halkevleri Talimatnamesi**, Ankara, 1932.

görülen eksilikleri gidermek amacıyla öğreneğe yeni maddeler ilave edilmiştir. Ayrıca 1 Mart 1932 tarihli tamimdeki bazı hükümlerde öğrenekte yer almıştır. Dilde öz Türkçeleşmeye gidilmekle birlikte öğrenğin arkasında öğrenğin içindeki kelimelerden bir kısmının Osmanlıca karşılıkları da verilmiştir². Öğrenekte 5., 6., 7., 23., 24., 32., 33., 34. maddeler 1932 yılındaki yönetmelikte olmayan yeni maddelerdir. Öğrenekteki 16. madde (1932 yılı 12. madde), 25. madde (1932 yılı 20. madde) ve 31. madde (1932 yılı 26. madde) 1932 yılı yönetmeliğindeki maddelerin yeniden düzenlenmiş halidir. 1932 yılındaki yönetmelikte 5. madde 1935 öğrenğinde 8. ve 9. madde olarak ikiye ayrılmıştır. 1932 yönetmeliğinin 41. maddesinin son kısmı 1935 yılında ayrılarak 50. madde olarak yer almıştır.

3- Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi: 1940 yılı Halkevleri açısından yeni bir dönemin başlangıcıdır. Bu yıldan itibaren Halkevlerinin açılmadığı daha küçük yerleşim yerlerinde Halkodalarının açılmasına karar verilmiş, Halkevleri Yönetmeliği yeniden düzenlenerek daha esaslı ve kapsamlı hale getirilmiştir. “Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi”, CHP Genel Yönetim Kurulunca hazırlanıp 20 Nisan 1940 tarihinde CHP Genel Başkanlık Divanınca kabul edilmiştir. Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesinde 1932 ve 1935 yönetmeliklerinden farklı olarak Halkevlerinin dokuz daldaki çalışma şubeleri ile ilgili maddeler yoktur. 65 maddeden oluşan 1940 yönetmeliğini daha önceki yönetmeliklerden ayıran bir başka özelliği de bu yönetmelikte ceza hükümlerinin (Madde 47-52) ve öğrencilerle çocukların Halkevleri ile olan ilgilerine dair (Madde 54-56) hükümlerin yer almasıdır³. Bir başka fark ise, daha önceki yönetmeliklerin başlangıcında yer almış olan CHP’nin amacı ile Halkevlerinin kuruluş amaçlarına dair ifadeler bu yönetmelikte yer almamıştır. 1940 yönetmeliğinde doğrudan maddelere geçilmiştir.

4- Halkevleri Çalışma Talimatnamesi: Halkevlerindeki dokuz şubenin çalışmalarıyla ilgili esaslar “Halkevleri Çalışma Talimatnamesi” adıyla ayrı bir yönetmelik halinde düzenlenmiştir. 121 madde halinde düzenlenen bu yönetmelikte dokuz şubenin çalışmaları ile ilgili hükümler ayrıntılı olarak verilmiştir⁴.

5- Halkodaları Talimatnamesi: Bir yerde Halkevi açılabilmesi için en az üç şubenin kurulması şarttır. Büyük şehir ve kasabalardan daha küçük kasabalara ve köylere doğru gidildikçe Halkevleri Teşkilat ve Çalışma Yönetmeliğinin aradığı yer şartlarının daraldığı, Halkevi kurulma imkan ve vasıtalarının bu kurumu işletemeyecek kadar azaldığı göze çarpmaktadır. “Halkevi teşkilat ile varılamayan bu yerlere oraların ihtiyaçlarına, dilek ve

² CHP Halkevleri Öğreneği, Ankara, Ulus Basımevi, 1935.

³ Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, Ankara, 1940.

⁴ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, Ankara, 1940.

şartlarına uygun bir teşkilatla girilmesi düşünülmüş ve bundan Halkodaları doğmuştur”⁵. Bunun sonucu olarak eleman, bina ve para bakımından Halkevi açılmasına olanak bulunmayan daha küçük yerleşim yerlerinde Halkodaları açılmasını düzenleyen 20 maddelik “CHP Halkodaları Talimatnamesi” 8 Ağustos 1939 tarihinde CHP Başkanlık Divanıca onaylanmıştır⁶. İlk defa 1940 yılında 141 Halkodasının açılmasıyla başlayan yeni dönemde Halkodaları Halkevlerinin birer çekirdeğidirler. Hizmet ve amaç bakımından aralarında hiçbir fark yoktur. Halkevleriyle aynı amacı paylaşan Halkodaları, bu uğurda daha az vasıtalarla daha dar yerlerde görev yapacaklardır⁷. Başlangıçta Halkodası olarak kurulan birçok yer daha sonra Halkevine dönüşecektir.

I-Halkevleri Açılma Şartları ve Yapısı

A- Halkevlerinin Açılma Şartları

CHP yeni rejimin yerleşmesinde Halkevlerine büyük bir önem atfetmiştir. Bu nedenle Halkevlerinin kurulmasında CHP etkili ve yetkili hale gelmiştir. Halkevleri Yönetmeliğinin başlangıç kısmında da ifade edildiği gibi CHP, “Türk milletini medeniyet saflarında layık olduğu mevkie, yani en yüksek mertebeye çıkaracağı” davasındadır. Halkevleri CHP’nin medeniyet davasında kendisine yardımcı olan kültür şubeleriydi. Bu açıdan bakıldığında Halkevlerinin kurulmasında CHP’nin yetkili olması doğal karşılanması gereken bir durumdur. Halkevlerinin kurulması başlangıçtan itibaren tamamen Partinin güdümünde kalmıştır. Halkevlerinin ilk yönetmeliğine göre bir yerde Halkevi açılması kararının alınması ve Halkevlerinin çalışmalarının sevk ve idaresi CHP Yönetim Kuruluna aittir. Evlerin tesis, teşkil, tanzim ve kontrolleri ise İl İdare kurullarına verilen bir yetkidir⁸. Bu maddede 1935 öğreneğinde evlerin kurulması, düzenlenmesi ve denetlenmesi konusunda bir değişikliğe gidilerek bu yetki Halkevinin bulunduğu yerin il, ilçe veya kaza bucak parti yönetim kuruluna bırakılmıştır⁹. 1940 yılındaki düzenlemede ise, yine Halkevlerinin açılmasına CHP Genel Yönetim Kurulu karar vermekle birlikte, Halkevlerinin açılması için ilk istek yöre CHP Yönetim Kurulundan gelmekte sıra takibiyle İl Yönetim Kuruluna iletilmektedir. İl Yönetim Kurulu şartların yerine getirildiğine karar verirse durumu Genel Sekreterliğe teklif edecektir¹⁰.

Halkevlerinin kapısı CHP’ye üye olan veya olmayan tüm vatandaşlara açıktır. Çünkü Halkevi “kalplerinde ve dimağlarında memleket sevgisini mukaddes ve ileri yürüten

⁵ CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, s.17.

⁶ CHP Halkodaları Talimatnamesi, Ankara 1939.

⁷ CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, s.17.

⁸ Madde 2, CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.5.

⁹ Madde 2, CHF Halkevleri Öğreneği, 1935, s.5.

¹⁰ Madde 5-6, Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, s.4.

yüksek bir heyecan halinde duyanlar için toplanma ve çalışma yeri'dir. Ancak Halkevlerinin yönetim kuruluyla şube idare kurullarına üye olabilmek için CHP'ye kayıtlı olmak lazımdır. Memurların ise bu yönetim kurullarına girmelerinde kanuni bir engel yoktur¹¹.

Halkevleri her vatandaşın yetenek ve arzularına göre tercih edebileceği bir çalışma alanı bulabilmesi amacıyla dokuz şubeye ayrılmıştır. İleride ayrıntılı olarak vereceğimiz bu şubeler şunlardır: 1-Dil, Tarih, Edebiyat, 2-Güzel Sanatlar, 3-Temsil, 4-Spor, 5-İçtimai Yardım, 6-Halk Dersaneleri ve Kurslar, 7-Kütüphane ve Neşriyat, 8-Köycüler, 9-Müze ve Sergi şubeleri¹².

Bir yörede Halkevi açılması için ilk dikkat edilecek husus, yukarıda belirtilen şubelerin çalışmalarını sağlamaya elverişli bina, para ve diğer maddi vasıtalar aranmaktadır. Halkevinin açılması için dokuz şubenin aynı anda açılmasına bakılmaksızın en az üç şubenin bulunması yeterlidir¹³. Halkevlerinin açılması ve sonrası yaşanan problemlerden dolayı 1940 Halkevleri İdare ve Teşkilat Yönetmeliği, Halkevinin açılma şartlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Buna göre Halkevi açılması için gerekli olan asgari şartlar şunlardır: a- En az üç şube kurulmasına yeterli üye bulunmak, b- En az iki yüz kişiyi toplayabilecek bir salonla, bir kütüphane, bir iki çalışma odası, açık hava jimnastiği yapılmaya uygun bahçesi olan bir bina ve bu binayı en kullanışlı ve tasarruflu şekilde döşemek, c- En az bir odacı ve bir memur aylığı ile diğer zorunlu masrafları karşılayacak bir bütçeye sahip olmak¹⁴.

Yukarıda belirtilen şartları sağlamak Halkevinin açılacağı yerin Parti Yönetim Kurulunun görevidir. Halkevinin açılma kararı yine CHP Genel Yönetim Kurulunun yetkisindedir. Açılmalarına karar verilen Halkevlerinin açılış tarihi, Halkevlerinin kuruluş yıldönümü olan 19 Şubat'ı takip eden ilk Pazar günüdür. Eğer 19 Şubat Pazar gününe tesadüf ederse açılış töreni o tarihte yapılacaktır.

B- Halkevlerinin Yapısı

Halkevlerinin salonları CHP prensiplerine aykırı olmayan ve başka siyasi partilere mensup bulunmayan bütün milli cemiyetlerin toplantılarına açıktır (Madde 11). Halkevi binaları CHP Yönetim Kurulları tarafından bulunup, düzenlenir, bütçeleri CHP İl Yönetim Kurulunca tespit ve tasdik edilir (Madde 8-9). Halkevi binaları şubeler için yeterli olmazsa bazı şubeler başka binada çalışabilir (Madde 10). Halkevlerinde bılardo, salon tenisi ve diğer salon jimnastikleri için yer ayrılır, içki ve yukarıda belirtilen oyunlardan başka oyun

¹¹ Madde 1, CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1935, s.5.

¹² CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.6.

¹³ Madde 6, CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.6

¹⁴ Madde 4, Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, s.3.

oyanmaz (Madde 12). Halkevlerinde en az ayda bir defa bütün halka programlı genel gösteriler yapılır. Konferans, tartışma ve müzik akşamları bundan ayrıdır (Madde 14).

Halkevleri Yönetmeliğindeki eksikliklerin bazıları CHP Genel Sekreterliğinden İl Yönetim Kurullarına ve Halkevlerine gönderilen yazılarla giderilmeye çalışılmıştır. Genel Sekreterlikten gönderilen 5 Mayıs 1932 tarihli yazıda azınlıkların da Halkevlerine girebileceği bildirilmiştir¹⁵. Gönderilen başka bir yazıda CHP Genel Başkanlık Divanınca satranç oyunu “halkın milli ve içtimai seviyesini yükseltmek itibarile terbiyevi bir mahiyette” bulunduğundan Halkevlerinde oynanmasına izin verilmiştir¹⁶. Ayrıca, Halkevlerinin balo tertip edebileceği Halkevi ve CHP üyelerinin düğün ve nişan törenlerini Halkevinde yapabilecekleri, bu tören ve balolarda “yerli şampanya, yerli likör ve yerli bira” içilebileceği bu geceler dışında içkinin yasak olduğu Halkevlerine bildirilmiştir.

Halkevlerinde satranç, domino, dama ve bilardo oynanabilir. Salon tenisi ve başka salon jimnastikleri için yer verilir. Bunlardan başka oyunlara izin verilmez. Parti ve Halkevi üyeleri düğün ve nişan törenlerini Halkevlerinde yapabilirler. Bu törenlerin her biri için bir gün veya bir geceden fazla zaman ayrılmaz. Belli artlar içinde Halkevlerinde yapılacak nişan, düğün ve balo gecelerinde rakı ve konyak içilebilir. Bu gecelerden başka zamanlarda Halkevi salonlarında ve Halkevlerine ait bahçelerde her türlü alkollü içki kullanmak yasaktır (Madde 61). Yönetmeliğin 27. maddesine göre Halkevleri hiçbir şekilde kendilerine gelir temini ile uğraşamazlar. Ancak, Halkevlerine yapılacak bağışlar, sosyal yardım amacıyla Halkevinde düzenlenecek balo, gösteri ve gezi geliri, Halkevlerince çıkarılacak dergilerin geliri bu kuralın dışındadır.

Halkevlerindeki tüm hizmetler başlangıçta CHP tarafından karşılanmaktayken sayılarının artmasıyla bazı alanlarda Halkevinin ücretli hizmet vermesi kabul edilmiştir. Çok partili hayata geçilmekle birlikte muhalefetten gelen eleştirilerin de etkisiyle Halkevleri gelir kaynakları bakımından kendine yeten kurumlar haline getirilmeye çalışılmıştır. 27 Kasım 1946 tarih ve 8/2896 sayılı genelge ile Halkevleri salonlarının Halkevi çalışmalarına engel olmaması şartıyla, belirli süreler içinde kiraya verilebileceği, yörenin koşullarına göre bira içilebileceği kararı alınmıştır¹⁷. Başlangıçta sadece Sosyal Yardım Şubelerine tanınan paralı hizmet verme yetkisi bu tarihten sonra bütün şubelere tanınmıştır. Bundan sonra bütün

¹⁵ CHF Katibiumumiliğininin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım, Ağustos 1931'den 1 Kanun 1932 Nihayetine Kadar, C.I, Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 1933, s.5.

¹⁶ CHF Katibiumumiliğininin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım Temmuz 1933'ten 1. Kanun 1933 sonuna kadar, (CHF Katibiumumiliğinin..., C.III), C.III, Mart 1934. s.59.

¹⁷ Nurhan Karadağ, *Halkevleri Tiyatro Çalışmaları (1932-1951)*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yay., 1998, s.63'ten atfen, “Halkevleri Yönetmeliklerine Dair Son Değişiklikler Hakkında”, *Ülkü*, 3. Seri, C.I, Sayı 1, Ocak 1947, s.47-48.

şubeler, parasız olarak görecekları halk hizmetlerine harcanmak üzere paralı olarak istedikleri kadar gösteri, balo, gezi, konser, tiyatro ve spor gösterileri yapabilecek, sinema gösteriminde bulunabilecektir. Bununla birlikte milli bayram günlerindeki gösteri, konser ve eğlenceler eskiden olduğu gibi yine ücretsiz olacaktır. Bundan başka bazı kurslara devam edenlerden para alınması, Halkevlerince yayımlanan dergi ve kitapların belirlenecek sayıdan fazlasının para ile satılması, Halkevi salonlarının sinema gösterilmek üzere bazı şartlarda kiraya verilmesi suretiyle gelir sağlanması cihetine de gidilmiştir. Halkevlerinin sinemalardan yararlanabilmesini sağlamak için CHP tarafından Halkevlerine sinema makineleri gönderilmesine çalışılmıştır. Halkevlerine gelir temin etmek amacıyla alınan bütün bu tedbirlerin yeterli olmadığı yetkililerce de kabul edilmiştir¹⁸.

Okul düzenine ve derslere zarar gelmemek şartıyla Yükseköğretim öğrencileri Halkevlerine üye olabilirler ve orada aktif görev alabilirler. Lise, orta ve ilkokul öğrencileri yönetmelik gereği ancak liseyi bitirdikten sonra reşit sayılabileceklerinden liseyi bitirene kadar Halkevlerine üye olamazlar. Ancak, bu öğrenciler yönetmelikleri içinde ve öğretmenlerinin gözetiminde konferanslarını, gösterilerini ve konserlerini Halkevlerinde verebilirler. Halkevlerinin jimnastik salonlarından ve spor sahalarından yararlanabilirler. Halkevlerinde verilecek konferans, gösteri ve konserlerde bulunabilirler. Halkevlerinin kütüphanelerinden araştırma için yararlanabilirler¹⁹. 12 yaşından küçük çocukların geceleri Halkevi toplantılarına gitmeleri yasaktır. Gündüzleri eğitim amaçlı sinema ve gösterilere 6 yaşından büyük çocukların gelmesinde sakınca yoktur. Halkevleri tarafından düzenlenen balo, çaylı dans gibi eğlencelere ilkö, orta ve lise öğrencileri katılamayacakları gibi bu öğrenim kademeleri yaşlarında olan gençler de katılamazlar. Ancak, nişan ve nikah törenlerinde bu töreni düzenleyen ailelerin davetlileri yaşa bakılmaksızın törene katılabilirler²⁰.

II- Halkevleri Şubelerinin Çalışmaları

A- Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi

Bu şube Halkevlerinin şubeleri içinde en önemli görevleri üstlenen şubelerden biridir. Bu şubenin görevleri; bulunduğu yerin genel bilgisinin artmasına, Cumhuriyet ve inkılâp prensiplerinin kökleşmesine, ülke sevgisinin, vatandaşlık görevleri duygusunun yükselmesine yarayacak konularda konuşmalar, konferanslar, törenler hazırlamak; Türk dilinin bugünkü yazı ve edebiyatta kullanılmayan fakat, halk arasında yaşayan kelimeleri,

¹⁸ CHP XVI. Yıldönümünde Halkevleri ve Halkodaları, s.8.

¹⁹ Madde 55, CHP Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, s.12-13.

²⁰ Madde 56, CHP Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi,, s.13.

atasözlerini, milli masallarını araştırıp toplamak; milli tarihin mahalli devrelerini ve bilhassa eğer varsa yöredeki göçebe Türk aşiretleri arasındaki Türk gelenek ve göreneklerini incelemek; dergi çıkarmak veya çıkan dergi ve gazetelerde yukarıda belirtilen amaçlara yönelik yazılar yazmaktır. Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi gençlerden ilim ve edebiyat alanında yetenekli olanlarını korur ve destekler. Bu gençlerin yeteneklerini geliştirmeleri için yollar ve çareler arar. Büyük Türk ozan ve yazarlarını anmak, tarihsel ve milli günleri kutlamak amacıyla törenler düzenler. Dildeki gelişmeye, edebî zevkin yayılmasına çalışır, güzel yazı yazma, güzel söz söyleme yarışmaları düzenler.

Dil, Edebiyat, Tarih Şubesinin en önemli görevlerinden biri dil alanındadır. Halkevleri “güzel Türkçemizin en güzel ve en temiz konuşulduğu” yerlerdir²¹. Halkevleri Dil ve Tarih Kurumlarının eserlerinin halk kütüphaneleri arasında bilinmesine ve yayılmasına vasıta olmaktadır. Daha sonra Türk Dil Kurumuna dönüşecek olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti Yönetmeliğinin 12. maddesine göre Halkevlerinin Dil, Edebiyat, Tarih Şubeleri bu cemiyetin il merkezlerini oluşturmaktadır.

Bu şubenin en önemli görevlerinden biri de konferans ve törenler düzenlemektir. Bu konferans ve törenlere katılımın sağlanması Halkevleri ile amaçlanan hedefin gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Bununla birlikte Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Halkevlerinin en etkin çalışan şubesi olarak ortaya çıkmıştır. Dil birliğinin, el birliği, düşünüş birliği ve ülke birliğinin en sağlam temeli olduğu görüşünden hareket eden CHP, dilin yeni derlenen sözcüklerle Türkçeleştirilmesine, sadeleştirilmesine ve halka mal edilmesine büyük özen göstermiştir. Aynı şekilde Türk Tarih Kurumu’nun incelediği, derinleştirdiği, yaydığı ve tarih tezine her üyesinin candan çalışmalarıyla, “elden geldiği kadar, yeni bir yayıcı, bir yeni malzeme ve delil toplayıcı daha katabilmek; akla geldikçe tekrarlanan bir malumat gibi değil, her zaman akılda kalan, her an kalpte yeni olan bir iman gibi, Türk Milletinin eskiliğini, büyüklüğünü tanımak”²² için gayret göstermiştir.

Dil, Edebiyat, Tarih Şubeleri genel olarak yeni yapılan dil inkılâbının da etkisiyle dil alanında çalışmıştır. Söz derlemesi ve anket şeklinde yapılan dil çalışmalarında, valilerin başkanlığında “söz derleme heyetleri” kurulup buralarda çalışılırken ayrıca, sözler derlenip fişler halinde bu heyetlere gönderilmiştir. Edebiyat alanındaki çalışmalar yörede yetişmiş şair

²¹ Halkevleri ve Ödevlerimiz, Ordu, 1938, s.9.

²² Adem Kara, Cumhuriyet Döneminde Kalkınmanın Mihenk Taşı, Halkevleri (1932-1951), Ankara, 2006, s.77.

ve ediplerin eserlerini toplamak ve yayınlamak şeklinde olmuş, Tarih çalışmaları da genellikle yörenin tarihini yazmak biçiminde gerçekleşmiştir²³.

B- Güzel Sanatlar Şubesi

CHP, halkın terbiye ve yükselmesinde güzel sanatların birinci planda geldiğini kabul etmiş, Halkevlerinde bu işin ele alınıp işlenmesini Güzel Sanatlar Şubesine bırakmıştır. Güzel Sanatlar Şubesi CHP Genel Sekreterliğinden en fazla yardım gören, en fazla direktif alan ve en fazla başarılı olan şubelerden biridir. Bu şubenin çalışmaları sayesinde Türk halkının “çiftçi Millet, asker Millet olduğu kadar Sanatkâr Millet” olduğu da ortaya çıkarılacaktır²⁴.

Güzel sanatlara halkın sevgisini arttırmak, güzel sanatların ülkede gelişmesine çalışmak amacını güden bu şube; müzik, resim, heykel, mimarlık, süsleyici sanatlar alanlarında çalışanları bir araya toplar, genç yetenekleri korur ve bunların yetişmelerine çalışır. Halkevlerinde yapılacak törenlerin müzik ve oyunlarını hazırlar, halk için müzik geceleri düzenler, müzisyenleri bir araya toplayarak aralarında müzik konuşmaları yaptırır. Batı müziğinin ve Batı müzik uygulamalarının kökleşmesine, Türk halk müzik değerlerinin toplanmasına ve Batı uygulamasına göre Türk müziğinin yaratılmasına, gelişmesine çalışır. Milli oyunları özendirir, koro, orkestra, bando kurulmasına ve bunların iyi bir biçimde çalışmasına yardım eder. Resim ve heykeltraşlığı yaymak için resim ve heykel sergileri hazırlar, resim ve heykel kursları açar, bu alanda yetenekli olanları korur ve onlara yardım eder. Gittikçe gelişen fotoğrafçılığı özendirir, bu amaçla kurslar, sergiler, yarışmalar düzenler²⁵.

Türkü söylemek, oyun oynamak neşenin, varlığın, diriliğin en canlı ifadesidir. Halkevleri aynı zamanda neşe yatağıdır. Halkevlerinin görevi sadece geleneği korumak ve onu devam ettirmekten ibaret değildir. Halkevleri aynı zamanda halkı, mensup bulunduğu medeniyet çevresi içinde yükseltmek, ona ileriye doğru adımlar attırmakla da görevlidir. Halk kendini çekmeyen ezgiye ve oyuna ilgi ve sevgi besleyemez, “yeni aşımın tutması” için onun aşılacak bünyeye uygun olması ve maharetle yapılması lazımdır. Bu amaçla Halkevlerinde halk müziği ve halkoyunlarının daha iyi olması, çevre tarafından benimsenmesi için şunlar yapılmalıdır: “Yapılacak ilk iş, çevrenin en iyi çalıcı ve söyleyicilerini tespit etmek ve onları

²³ Tefik Çavdar bu şubenin çalışmalarını “bu konulardaki ayrımcı politika sonucu yığınlar tarafından pek kabul görmemiştir” şeklinde değerlendirmektedir. Tefik Çavdar, **Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950**, Ankara, 2004, s.355. Bu şubenin 1932-1951 yılları arasındaki dil ve tarih alanındaki çalışmaları için bkz., Nurcan Toksoy, **Halkevleri, Bir Kültürel Kalkınmanın Modeli Olarak**, Ankara, Orion Yay., 2007, s.155-307; ayrıca, bu şubenin eğitimle ilgili çalışmaları için bkz., Oğuz Temizhan, **Halkevleri ve Halkevlerinin 1932-1940 Arası Eğitim Faaliyetleri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006, s.56-71; Erol Turgut, **Halkevleri ve Halkeğitimi (1932-1950)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1998.

²⁴ **CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.5.

²⁵ **Halkevleri Çalışma Talimatnamesi**, 1940, s.9-13.

Eve bağlamaktır. Halkevlerinde halk ezgileri ön planda kendi öz sazları, gerçek sahipleri tarafından çalınıp söylenmelidir. Ut, cümbüş.. gibi aletler halk ezgisinin, kendisine özgü karakteriyle çalışmasına uygun ve elverişli değildir. Alaturka ağız da, halk ezgisini kendi uslubuyla ifade edemez. Halkevlerinde halk ezgilerini gençlere öğretirken, açık saçık sözlü ezgilerin gençler arasında Halkevlerinde yapılması doğru olmaz. Uygunsuz sözleri kaldırmak lazımdır. Halkevi halkınevidir ama, o ev, nezih bir aile yuvası karakterini taşıyan bir evdir.

C- Temsil Şubesi

1935 Öğreneğinde “Gösterit” adını alan 1940 yönetmeliğinde yeniden ilk yönetmelikteki adını kullanan Temsil Şubesi, Halkevleri şubelerinin en önemlilerinden biridir. Halkevlerinin en büyük amacı halk eğitimi olduğuna göre Temsil Şubesine bu amaca götüren en önemli şube gözüyle bakılmaktadır. Temsil şubesinin 1940 yönetmeliğine göre görevleri; Halkevlerinde bir hayat ve hareket uyandırmak, yörenin tiyatro gereksinimini karşılamak, gençleri güzel ve serbest konuşmaya alıştırmak, gençlerin fikir, dil, sanat alanında eğitilmesine katkıda bulunmak, tiyatro oyuncusu olabilecek ortaya çıkarılmasını sağlamak, iyi konuşmacılar yetiştirmek, yurt ve toplum için yararlı telkinlerde bulunmaktır²⁶. Ayrıca, tiyatro sevgisini ve tiyatro zevkini kökleştirmeye çalışır, yetenekli gençleri bir araya toplayarak gösteriler hazırlar. Kukla ve Karagöz gibi halk sanatlarından, eğitici sinemadan da yararlanarak halka eğitici ve eğlendirici filmler göstermek de bu şubenin çalışmaları arasındadır. Tiyatro ve sinema çalışmalarında kesinlikle ticari amaç güdülemeyecek, filmler parasız olarak gösterilecektir. Ancak, filmlere küçük bir konser, tiyatro veya yerli türkü eklenerek gösteri şekli verildiği takdirde bunun da sosyal amaçlı olmak şartıyla para alınabileceği, fakat bu şekildeki paralı gösterilerin sayısının yılda 12’yi geçemeyeceği de hükme bağlanmıştır.

Halkevlerinde oynanan tiyatrolar, CHP Genel Sekreterliğince kabul edilip bastırılan veya tavsiye edilen tiyatrolardır. Özel bir komisyon tarafından incelendikten sonra Halkevlerine gönderilen bu tiyatro eserleriyle Halkevleri repertuarı oluşturulmaktadır. CHP Genel Sekreterliği Halkevlerine gönderdiği genelgelerle hangi oyunların repertuara dahil olduğunu belirtmekte, Halkevlerinde oynanacak oyunların Genel Sekreterliğin onayından geçmesi gerektiğini de hatırlatmaktadır²⁷. Halkevlerinde Temsil Şubeleri repertuarına dahil olmamış oyunların oynanmamasına, halkın ilgisini çekmeyecek eserlerin sahnelenmemesine her zaman dikkat edilmiştir²⁸.

²⁶ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.43.

²⁷ CHF Katibiumumiliğinin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım 1 İkincikanun 1934’ten Haziran 1934 Sonuna Kadar, (CHF Katibiumumiliğinin...C.IV), C.IV, 1934, s.30.

²⁸ 1937 Yıldönümünü Broşürü, Geçen Yıllarda Halkevleri Nasıl Çalıştı, Ankara 1937, s.11.

Halkevleri ve Halkodaları tiyatro çalışmalarının tümünde “Kemalizm” ve “altı ok” prensiplerine bağlı kalınmıştır. Yazdırılan ya da repertuara alınan oyunların büyük bir bölümünde bu ilkeler, doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim ve öğretim amaçlı kullanılmıştır. Halkevleri tiyatro kolları yönetmeliğinde repertuarı ilgilendiren iki belirgin görüş yer almaktadır. Birincisi, köylünün, kasabalının, şehirlinin tiyatro gereksinimini karşılamak, ikincisi ise, ülke ve toplum için yararlı öğretilerde bulunmak. Halkevleri tiyatro çalışmalarıyla ilgili bir eser yazan Nurhan Karadağ’ın ifadesiyle “ikinci görüşün temel dayanağı kemalizm”dir²⁹. Halkevlerinde oynanan oyunların önemli bir bölümü milli bilinci, Türklük bilincini yaygınlaştırmak için yazılmış oyunlardır. Bu oyunlarda Türklerin Orta Asya’dan Anadolu’ya girişlerine kadar olan bölümler, bu dönemlerdeki Türklerin yaşayışı, savaşları, uygarlıkları büyük bir coşkuyla anlatılmakta, Halkevlerinde oynanan oyunlarda Türk tarih tezi ve milli mücadele konularını ele alan oyunlar sergilenirken Osmanlı dönemi ya işlenmemekte ya da Türkiye Devleti’nin karşısı olarak ele alınmaktadır³⁰. Buna göre Halkevlerinde oynanacak oyunların içeriği şöyle olmalıdır: 1- Yeni Türk toplumunun çağdaş yaşamını bütünlemeli, 2-Milli duyguları doyurmalı, 3- Devrim ilkeleri ışığında milli sorunları işlemeli, 4- Devrimin dünya görüşüne uygun halk yaşamı, değişimler, ilerlemeler konu edilmeli, 5-Her sınıfa seslenebilen, yetiştirici türden olmalı³¹.

Halkevlerinde ilk zamanlar hep aynı konuları işleyen oyunların oynanması bir tesadüf olmayıp, halkı yeni rejime alıştırmak amacını gözeten bir uygulamadır. Halkın ruhuna sindirilmek istenen devrim fikri bu gösterilen oyunlar sayesinde uygulamaya konulmuştur. Akın, Çoban, Özyurt, Mete ve Atilla gibi oyunlarla Türk Milletinin tarih içindeki büyük kahraman rolü yansıtılmış, Mavi Yıldırım, Beyaz Kahraman, Beş Devir, Ergenekon, Kızıl Çağlayanlar gibi oyunlarla da milli mücadelenin ruhlarda hala yanan ve ürpertisi dolaşan hatıralarını tazelemek ve Türk Milletinin kendi güveninin geleceğe hazırlama şevkini arttırmada büyük rol oynamıştır³².

Sayıları her geçen yıl arta Halkevleri, Temsil Şubeleri aracılığıyla artık yalnız tiyatrodan değil, Kukla, Karagöz, Orta Oyunu ve sinemadan da yararlanmıştır. Halkevleri, Temsil şubeleri sayesinde sahneye çıkmanın bir zamanlar ayıp sayıldığı birçok yerlerde sanat şubesinin kuvvetli amatörlerini yetiştirmiş, Devlet Konservatuarı’nın çekirdeğini

²⁹ Karadağ, **a.g.e.**, s.33.

³⁰ Behçet Kemal Çağlar, **Halkevleri 1932-1935, 103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı**, Ankara, 1936, **a.g.e.**, s.55.

³¹ Nurhan Karadağ, “Halkevleri Oyun Dağarcığı (1932-1951)”, **Erdem**, C.5/13, Sayı 13, Ocak 1989, Ankara 1990, s.81.

³² Çağlar, **a.g.e.**, s.21.

oluşturmuştur³³. Bununla birlikte Temsil Şubelerine dair eleştiriler de yok değildir. Reşat Nuri Güntekin'e göre; oyun dağarcığı zayıf ve cılız kalmıştır. Bunda oyunların yararlı bir propaganda niteliğinde kullanılması nedeniyle konuların kısıtlanması etkili olmuştur. Oyunlar profesyonel tiyatroların taklidi olmuş, roller kötü ve kültürsüz oyunculara oynatılmıştır³⁴.

D- Spor Şubesi

Türk inkılâbının korunup geliştirilmesi gençliğe emanet edilmişti. “Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur” ilkesine binaen Türk gençliğinin sağlıklı olması, inkılâbın korunması ve yükseltilmesinde önemliydi. Halkevleri ve Halkodalarında kütüphaneler, kitaplar ve yayınlar ile dimağların çalışmaları, fikirlerin olgunlaşmaları davaları güdülürken bunun yanı başında “Beden Terbiyesi ve Spor” davasına da aynı gözle bakılmaktadır. Halkevlerinin kuruluşunda spor ve beden terbiyesi işi milli kültür davasının bir kolu olarak ele alınmıştır³⁵.

Bu nedenle CHP, bütün yurt gençliğini içine alan bir teşkilat kurulmasına karar vermiş, bu amaçla “Beden Terbiyesi Kanunu” ile beden terbiyesi işini devletleştirmiştir. Beden Terbiyesi Kanununun 14. maddesiyle devletleştirilmiş olan beden terbiyesi işinde Halkevlerine de spor ve beden terbiyesi çalışmaları için alan bırakılmıştır. Kanunun 14. maddesine göre Halkevleri; “kendi mensuplarına ve arzu edenlere kapalı veya açık salonlarında, Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü ile müşterek olarak tertip edilecek programlara göre jimnastik, eskrim, güreş, yürüyüş, salon oyunları ve millî rakıslar gibi beden terbiyesi hareketlerini” yaptrabilirler³⁶.

Halkevleri Spor Şubelerinin görevleri şunlardır: Türkiye İdman Cemiyetleri Birliği'ne dahil olan ve olmayan spor teşekküllerinin gelişmelerine yardım etmek, birliğe dahil olmayan kulüpleri federasyon yönetmeliğinin istediği yeterliliğe çıkararak birliğe katılmalarını sağlamak, hiç kulüp bulunmayan yerlerde kulüp kurulmasını sağlamak, mevcut spor kulüplerine nakden veya malzemece yardım yapmak, kulüplere girmeyen gençleri spor kulüplerine girmeye teşvik etmektir³⁷. Ayrıca Halkevleri yörenin imkanlarına göre kürek çekme, yürüme, atletizm gibi daha ziyade sağlığa hizmet eden spor çeşitlerinden başka kuvvet ve yetenek isteyen ve bunları geliştiren futbol, yüksek jimnastik hareketleri, eskrim, boks, güreş, otomobil, bisiklet, yüzme, ata binme, savunmasız hayvanlar avı, iç sularda olta ve ağ ile balık avları, silahlı atıcılık gibi spor faaliyetlerini yapmakla da görevlendirilmiştir. Bunlardan başka Halkevleri, kuvvet ve yetenek isteyen ve az çok bir tehlike oluşturan

³³ **CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.6.

³⁴ Başka eleştiriler için bkz., Karadağ, **a.g.e.**, s.193-199.

³⁵ **CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.6.

³⁶ **Halkevleri Çalışma Talimatnamesi**, 1940, s.16.

³⁷ Madde 40, **CHF Halkevleri Talimatnamesi**, 1932, s.12.

savunmalı hayvanlar avı, sürgün avı ve at koşuları, milli cirit oyunu, dağ ve kış sporu, yelkenli sürat hareketleri, açık denizde balıkçılık, açık denizde yelken sporunu da yörenin şartları ölçüsünde gerçekleştirmelidir.

Halkevleri Spor Şubelerinin yapacağı spor faaliyetleri jimnastik, güreş, atlı cirit, boks, eskrim, deniz sporları, dağcılık ve kayak, avcılık, bisiklet, geziler ve ziyaretlerdir³⁸. CHP Genel Sekreteri Şükrü Kaya'nın ifadesiyle; Halkevleri sayesinde milletimizin tarihi geleneğinde büyük yer tutan güreş, binicilik, avcılık canlanacak, Halkevleri yeniden cirit oyunlarını ihya edecek, sürgün avları tertip edecek ve atış poligonları tesis edecektir³⁹.

E- İctimai (Sosyal) Yardım Şubesi

1935 Halkevleri öğreneğinde ve 1940 Halkevleri Çalışma Talimatnamesinde Sosyal Yardım Şubesi adını alan İctimai Yardım Şubesinin esas vazifesi Halkevinin bulunduğu bölgede yardıma muhtaç kimsesiz kadınlar, çocuklar, dullar, düşmüş ihtiyarlar ve hastalar gibi vatandaşlar hakkında şefkat ve yardım duygularını uyandırmak ve yükseltmektir⁴⁰. İctimai Yardım Şubeleri, birer hayır cemiyeti demek değildir; fakat hayır cemiyetlerini doğuran ve yaşatan sosyal ruhun, sosyal şefkatin bir gelişme ve yayılma kaynağıdır. Bundan dolayı Halkevleri bir taraftan hayır kurumlarını desteklerken bir taraftan da onların yetişemediği yerlerde yerine geçerek onların vazifelerini de yapmaya çalışmıştır⁴¹.

İctimai Yardım Şubesinin, gerçekten yoksulluk içinde olanlara yardım etmek, dispanserler ya da gezici doktorlarla hastaların yardımına koşmak, hapisanelerde bulunan muhtaçları gözetmek, okullardaki kimsesiz ve yoksul çocukları koruyarak onlara kitap, elbise, yiyecek, ikamet ve bakımları ile ilgilenmek, Türk milletine hiç yakışmayan dilencilikle savaşıarak çocukların bu kötü yola sapmalarını önlemek, halkın sağlık bilgisini arttıracak konferanslar, kitaplar, kitapçıklar çıkarmak, sağlık filmleri göstermek, işsizlere iş bulmak, sosyal yardım işlerine parayla ve bizzat çalışarak katılmak isteyenleri bir araya toplayarak bunlardan en iyi bir biçimde yararlanmak, sosyal yardım kurumlarının çalışmalarını verimli kılmak için çalışmak, köylerden gelen tedaviye muhtaç çiftçiler ve ailelerinin şehir ve kasabalarda barındırılması ve tedavilerinin yapılmasını sağlamak, evlerinde yatan kimsesiz hastalara ve evlerinde doğum yapan kimsesiz muhtaç kadınlara mümkün olan yardımları yapmak gibi görevleri vardır.

³⁸ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.16-19.

³⁹ Dahiliye Vekili ve CHP Genel Sekreteri Şükrü Kaya'nın Halkevlerinin açılışının 6. Yıldönümünde Ankara Halkevi'nde yaptığı konuşma, Halkevleri ve Ödevlerimiz, s.10.

⁴⁰ CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.14.

⁴¹ CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, s.8.

İçtimai Yardım Şubeleri Halkevleri şubeleri içinde en fazla çalışan şubelerden biridir. İçtimai Yardım Şubeleri tarafından hayır kurumlarına nakden yardımlar yapılmış, fakirlere giyecek, gıda yardımlarıyla yol paraları verilmiş, fakir çocuklar giydirilmiş, öğrenci yurtları açılmış, aşevleri kurulmuş, fakir hastaların muayene ile ilaçları verilmiş, sıtma ile mücadele edilerek sıtmalı hastalara kinin dağıtılmıştır. 1939 yılında 45.870 yoksul hastaya yardım etmiş olan Halkevleri, 1940 yılında 52.967 hastaya bakmıştır. Nakden yapılan yardımlarda 1939 yılında 40.000 liranın üzerinde olan yardım miktarı, 1940 yılında 50.000 liranın üstüne çıkmıştır⁴². 1945 yılında ise 25.000'den fazla insanın muayenesi yapıp, 12.000'e yakın muhtaca ilaç, giyecek, yiyecek ve para yardımı yapılmıştır⁴³.

F- Halk Dersaneleri ve Kurslar Şubesi

Halk Dersaneleri ve Kurslar Şubesi, Halkevlerinin kuruluşundan kapatılışına kadar geçen süre içinde ismi değişmeyen şubelerden biridir. Bu şubeye Halkevlerinden beklenen gayeye ulaşma yolunda önemli görevler yüklenmiştir. Halk Dersaneleri ve Kurslar Şubesinin görevi; "halkın seviyesini yükseltecek her türlü okutma, yazdırma ve yetiştirme hareketlerinin ilerleyip genişlemesini temin ve himaye" etmektir. Dersane ve kurslar açma görevini de üstlenen bu şubenin çalışmalarında görev alan öğretmenler fahri olarak çalışmaktadırlar. Halkevlerinde açılacak kurslar genellikle; Türkçe okuyup yazma kursları, Fizik, Kimya, elektrik gibi müspet ilimlerin uygulamalı kursları, pratik hayat sahasına giren meslekler ve küçük sanatlara ait kurslar, güzel sanatlara ait kurslar, yabancı dil kursları, okullarda bütünlemeye kalanları yetiştirme kurslarıdır. Kurslar sonucunda devre bitiminde mezun olanlara bütün Halkevinin katılımıyla şereflerine yapılan toplanmada törenle "Şehadetname"leri dağıtılmaktadır. Ayrıca Halkevi dışında özel teşebbüslerle açılmış olan yukarıda belirtilen kurslara yönelik faaliyetlerden mezun olanların belgeleri de Halkevi salonunda yapılacak bir törenle dağıtılmaktadır⁴⁴.

Halk Dersaneleri ve Kurslar Şubesinde Türkçe kursları diğer kurslardan daha önemlidir. Zira dönemin yazılarına göre bu ülkede, "kendi anadili ile okuyup yazma bilmeyen halk, bunu bilenlerden çoktur". Ancak halka öz dili ile okuyup yazmayı öğretmek davasında beklenildiği kadar ileri gidilememiştir. Kurslar bakımından Halkevi hayatının en verimli devresi olan 1940 yılında, 172 Halkevi tarafından 472 dersane açılmış, bu kurslara 22.551 kişi katılmıştır. 1939 yılında 223 dersanede 14.047 kişi ders alırken, 1942 yılının ilk altı aylık döneminde 137 Halkevi 219 dersane açmış, bunlara 10.927 kişi katılmıştır⁴⁵. Daha sonraki

⁴² CHP Halkevleri ve Halkodaları, 1932-1942, s.9.

⁴³ CHP 1945 Yılında Halkevleri ve Halkodaları, s.18.

⁴⁴ CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.16.

⁴⁵ CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, s.9-10.

dönemlerde açılan kursların büyük çoğunluğu vilayet merkezlerinde açılmış, köylerde açılan kurslar ise yok denecek kadar sınırlı kalmıştır⁴⁶.

G- Kütüphane ve Neşriyat Şubesi

1932 yılında yayınlanan Halkevleri Talimatnamesinde Kütüphane ve Neşriyat Şubesi olarak isimlendirilen bu şube 1935 Halkevleri Öğreneğinde “Kitapsaray ve Yayın” adını almıştır. 1940 yılında çıkartılan Halkevleri Çalışma Talimatnamesiyle de adı tekrar değişerek bu defa “Kütüphane ve Yayın” olmuştur.

Kütüphaneler halk bilgisinin ilerlemesinde başlıca etken olduğundan her Halkevinin bulunduğu yerde bir kütüphane, bir okuma odası bulunması Halkevlerinin kurulmasının ilk şartlarından biri sayılmıştır. Dolayısıyla Halkevinin açılabilmesi için bir kütüphane bir de okuma odasının bulunması gereklidir. Binası buna uygun olmayan Halkevlerinde bir kitap dolabı veya rafı olsun bulundurulmak zorundadır. Halkevleri, kütüphane ve okuma odalarına kendi binalarında yer ayırabildikleri gibi kendi binalarından ayrı yerlerde de bu tür odalar açabilirler. Halkevlerinin bulundukları yörede genel bir kütüphane olsa dahi Halkevi yine de kendi kütüphanesini kurmak zorundadır.

Halkın kültür düzeyini yükseltmek, halka Kemalizm ilkelerini, ulusal tarihimizi öğretmek, her türlü bilgiyi halk arasında yaymak, ancak bu konulara ilişkin kitapları halka okutmakla gerçekleşebilirdi⁴⁷. Bu nedenle Halkevlerine her türlü kitap girmesi yasaktı. Halkevleri Çalışma Talimatnamesinin 90. maddesi Halkevi kütüphanelerine giremeyecek kitaplarla ilgilidir. Buna göre; “dini mahiyette olan, Türk inkılâbı ideolojisine uymayan, yabancı rejim ve ideolojileri tasvir eden, alelumum milli ve realist görüşler dışında kalan hurafeleri, geri ve irticaî zihniyeti istihdaf eden, bedbinlik telkin eden; cinayet, intihar gibi vak’aları tasvir eden; şehvet ve ihtiras temayüllerini kamçılayan ve gençliği sıhata muzır itiyatlara teşvik eden eserler” Halkevi kütüphanelerine konulamaz⁴⁸.

Halkevi Kütüphanelerine girebilecek kitap ve dergiler ise; bakanlıklar, genel müdürlüklerle, Dil ve Tarih Kurumları gibi hükümetçe genel menfaatlere hizmet etmekte oldukları kabul edilmiş cemiyetlerden, CHP Genel Sekreterliğinden, Halkevlerinin kendi bütçeleri ile vatandaşların hediye ettikleri yukarıdaki yayınları ihtiva etmeyen kitap ve dergilerden oluşur. Bu eserlerden Genel Sekreterlik ve bakanlık, müdürlük ve hükümetçe genel menfaatlere hizmet etmekte oldukları kabul edilen cemiyetlerin gönderdikleri eserler hemen kütüphane giriş defterlerine kaydedilmekte ancak, yukarıda belirtilen diğer yollardan

⁴⁶ CHP Halkevleri ve Halkodaları 1943, Ankara 1944, s.11-12.

⁴⁷ Cevat Geray, Halk Eğitimi, 2. Baskı, Ankara, 1978, s.350.

⁴⁸ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.25.

gelen eserler, Halkevleri Çalışma Talimatnamesinin 90. maddesine uygun olup olmadığını inceleyen Kütüphane ve Yayın Komitesinin tetkikinden geçtikten sonra kütüphaneye girebilmektedir. Ayrıca Yönetmeliğin 90. maddesine uymayan eserler, “halkın okumasına arz olunmayarak derhal Genel Sekreterliğe” gönderilmektedir⁴⁹.

Halkevlerinin Kütüphane ve Neşriyat Şubeleri kütüphanelerindeki kitap sayısını hızla arttırmış, 1933 yılında 59.444 olan kitap sayısı 1940 yılında 349.093’e çıkmıştır⁵⁰. Okuyucu sayısı da buna paralel olarak artmış 1933 yılında 149.949 olan okuyucu sayısı⁵¹, 2.030.761’e ulaşmıştır. 1942 yılında ise 409.273 kitap, 612.766 okuyucu tarafından okunmuştur⁵².

Kütüphane ve Neşriyat Şubesinin bir diğer görevi de yayın yapmaya yardımcı olmaktır. Ancak Halkevlerinin kurulduğu ilk zamanlar yayın konusunun hangi şube tarafından yapılacağı yanlış anlaşıldığından bazı Halkevlerinin Kütüphane ve Neşriyat Şubeleri yayın görevini üstlenmiştir. 1940 yılı yönetmeliğinde Halkevlerinin bütün yayınlarını bastırma görevinin Kütüphane ve Yayın Şubesine ait olduğu belirtilmiş ve bu işlemin nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Halkevinin her türlü yayını basma görevini verilen Kütüphane ve Neşriyat Şubesinin, dergi çıkarma yetkisi olmayıp bu görev Dil ve Edebiyat Şubesindedir⁵³.

H- Köycüler Şubesi

1935 Öğreneğinde ve 1940 Yönetmeliğinde “Köycülük” adını alan Köycüler Şubesi, ülke nüfusunun çoğunluğunu oluşturan köylüleri eğitmek görevini yapması bakımından, şubeler içinde en önemli görevlerden birini üstlenmiştir. Köycüler Şubesinin esas görevi 1932 Yönetmeliğinin 57. maddesine göre şöyledir: “Köylülerin sıhhi, medenî, bedî inkişaf ve tekamülüne, köylü ile şehirli arasında karşılıklı sevgi ve tesanüt duygularının kuvvetlenmesine çalışmaktır”⁵⁴.

Köycüler Şubesi bu görevini yerine getirmek için mümkün olduğu kadar sıklıkla köylere gitmeye ve köylülere Halkevine davet etmeye çalışır, uygun zamanlarda köylerde düzenlenecek kır bayramlarına gider. Köycüler Şubesi aynı zamanda diğer şubelerle birlikte çalışmak suretiyle de köylülere hizmet eder. Dersane ve Kurslar Şubesi ile birlikte çalışarak köylüleri okutmaya çaba gösterir, yazma bilmeyen köylülerin mektuplarını 15 günde bir yazar. İhtimai Yardım Şubesiyle de hasta köylülerin şehirlerde muayene ve tedavilerine rehberlik eder, köylerde muayenelerinin yapılmasını sağlar. Köycüler Şubesi özellikle malûl

⁴⁹ Madde 93, Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.26.

⁵⁰ Halkevleri 1940, Ankara, Ulusal Matbaa, s.19.

⁵¹ Halkevlerinin 1933 Senesi Faaliyet Raporları, 1934, s.21.

⁵² CHP Halkevleri ve Halkodaları 1943, s.10.

⁵³ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.27.

⁵⁴ CHF Halkevleri Talimatnamesi, 1932, s.19.

ve harp malulü köylülerle, şehit köylülerin aile ve yetimlerini korumaya ve bunların şehirde kendileri için takibi zor olan işlerini kolaylaştırmaya ve sonuçlandırmaya çalışır. Köycüler Şubesinin köylerdeki yardımcıları öğretmenlerdir. Bu bakımdan köy öğretmenleri Halkevi Köycüler Şubesinin doğal üyeleridir⁵⁵. Köycüler Şubesinin üyeleri inkılâp vazifelerinin en çetinini, en zahmetlisini, kafayı ve vücudu en çok yoranını seçmiş olduklarının farkında olmalıdırlar. Aynı zamanda bu üyeler inkılâp vazifelerinin en zevklisini, ödülü en iyi görülenini, kalbi ve vicdanı en çok huzura kavuşturanını seçmişlerdir⁵⁶.

Köycüler Şubesinde köye giden heyet içinde her meslekten birkaç kişinin bulunmasına dikkat edilmiştir. Köye giden heyet içinde hasta muayenesi için doktorlar, ürünler için ziraatçılar, güzel sözler söylemek için edebiyatçılar, halkı Batı müziği zevkine alıştırmak ve köylülerden yerli havalar almak için müzisyenlerin yanı sıra, dişçiler, veterinerler, köylü dertlerini dinlemek üzere yörenin yöneticileri de yer almıştır⁵⁷. Bu sayede köylünün birçok ihtiyacı yerinde ve ayağında görülmektedir.

I- Müze ve Sergi Şubesi

1940 Yönetmeliğiyle “Tarih ve Müze” adını alan Müze ve Sergi Şubesi; mensup olduğu Halkevinin bulunduğu yöredeki tarihi yer ve abidelerin korunması hususunda resmi makamları aydınlatır, müze kurulmasına, müze varsa onun zenginleştirilmesine çalışır, tarihi eserlerin fotoğraflarını almaya, mümkünse bunların alçıdan küçük modellerini yapmaya çalışır. Bağış veya satın alma yoluyla tarihî kıymeti olan eski yazılar, ciltler, tezhipler, divanlar, minyatürler, çiniler, halılar ve nakışlar gibi milli kültür vesikalarıyla eski milli kıyafetler, oyali yazmalar, çevreler, eski kılıçlar, yatağanlar, tüfekler, tabancalar, sedef, altın, gümüş kakmalar ve oymalar gibi milli etnografya vesikalarını toplamaya çalışmak suretiyle mahalli müzelerin kurulmasına ve zenginleşmesine hizmet eder. Sergi kısmı ile de güzel sanatlara ait yapıtlar ve milli eserlerle ürünlerin sergilenmesini sağlar⁵⁸.

Müze ve Sergi Şubesinin sergi kısmı, Halkevlerinin ilk yıllarında genellikle güzel sanatlarda henüz faaliyete geçilemediğinden dolayı çoğunlukla, yerli malları sergileri düzenlemekle yetinmek zorunda kalmışlardır. Müze kısmı ise önemli başarılarla imza atmış, birçok yerde müze kurulduğu gibi İstanbul Halkevi Müze ve Sergi Şubesinin çalışmaları

⁵⁵ Madde 61, **CHF Halkevleri Talimatnamesi**, 1932, s.20; Madde 110, **Halkevleri Çalışma Talimatnamesi**, 1940, s.28.

⁵⁶ Çağlar, **a.g.e.**, s.118.

⁵⁷ **CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942**, s.14-15.

⁵⁸ Madde 62-64, **CHF Halkevleri Talimatnamesi**, 1932, s.20-21.

sayesinde İstanbul Şişli'deki Mustafa Kemal Atatürk'ün evinin “İnkılâp Müzesi” haline getirilmesi sağlanmıştır⁵⁹.

Müze ve Sergi Şubesi 1940 Yönetmeliğiyle yeniden yapılandırılmış, Tarih ve Müze Şubesi adını alan bu şubeye Dil, Edebiyat, Tarih Şubesindeki Tarih kolu katılmıştır. Tarih kolunun katılmasıyla birlikte Tarih ve Müze Şubesi Halkevlerinin en önemli bir çalışma organı haline gelmiştir. Bu sayede milli kültür ve tarihimize ait araştırmalar bir araya toplanarak esaslı bir şekilde organize edilmiştir. Tarih ve Müze Şubesi, tarih bakımından milli ve mahalli tarihle ilgili yazılan eserleri yöreye anlatmak için yazılar veya konferanslar düzenler, mahalli tarih araştırmaları yapar ve bunları yayımlar, yöredeki tarihi eserlerin korunmasını sağlar. Bu şube ayrıca yörelerindeki folklor malzemelerinin düzgün bir envanterini tutarak bu envanterin bir örneğini her yıl ikinci altı aylık raporlarla CHP Genel Sekreterliğine gönderir⁶⁰. Halkevlerinin bu çalışmaları sayesinde daha önce de ifade edildiği gibi yöresel tarih ve folklor eserleri tespit edilmiş ve yaşaması sağlanmıştır. Manisa Halkevi “Manisa’da Vakıflar ve Hayırlar”, İçel Halkevi “Eski Kılıkya”, Siirt Halkevi “Siirt Tarihi”, Samsun Halkevi “Samsun’da Önemli Olaylar” ve “Şairler Konuşuyor”, Afyon Halkevi “Afyon’daki Sinan Paşa” adlı eserleri yayımlamış, ayrıca Sivrihisar Tarihi, Kula Tarihi, Edremit Tarihinden Yapraklar isimli eserler Halkevleri Bürosunca yayınlanmaya değer bulunmuştur. Halkevleri Bürosu da tarih, müze folklor konusunda kılavuz kitaplar yayınlamıştır. Halkevleri Bürosunun yayınladığı eserlerden bazıları şunlardır: Halkevleri İçin Müze Tarih ve Folklor Kılavuzu, Tarihte Halk Tiyatrosu Temaşası ve Eğlenceleri, Eski El İşlemeleri, Anadolu Kilimleri, Antep Nakış İş, Anadolu Halk Türkülerinden Örnekler, İçel Folkloru, Konya’da Musiki, Dünkü ve Bugünkü Çanakkale⁶¹.

Sonuç

19 Şubat 1932 tarihinde açılan Halkevleri kapatıldığı 1951 yılına kadar hızla gelişmiş, ülkenin neredeyse tamamında Halkevi veya Halkodası şeklinde yer almıştır. 9 ayrı alanda faaliyet gösteren bu kurum özellikle eğitim dışı kalmış halkın yetişmesinde önemli görevler ifa etmiştir. Edebiyat, tarih, spor, güzel sanatlar gibi pek çok alanda yeni eserler vücuda getirmiş, geçmişin tanınması, geçmiş eserlerin ortaya çıkarılmasında etkili olmuştur. Ancak zamanla bu kurumun ehliyetsiz kişiler elinde olması amacı dışında çalışmalarında etkili olmuş, çok partili hayata geçilmekle birlikte hukuki durumu tartışma konusu haline gelmiştir.

⁵⁹ BCA, 490.01/1005.878.1, Belge 178.

⁶⁰ Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, 1940, s.29-30.

⁶¹ CHP XVI. Yıldönümünde Halkevleri ve Halkodaları, s.15-16.

Neticede Halkevlerinin kapatılması ile ilgili kanun tasarısı TBMM’de 8 Ağustos 1951 tarihinde 5830 Kanun No ile kabul edilmiş, 11 Ağustos 1951 tarihinde 7882 sayılı Resmi Gazete ile ilan edilerek yürürlüğe girmiştir⁶². Halkevleri ile Halkodalarının bina ve eşyalarının eski sahiplerine ve devlete iadesini öngören kanun bu malların iadesi için bir aylık bir süre vermiştir. Kanunun ön gördüğü şekilde Halkevleri binalarının bir kısmı yeniden açılan Türk Ocakları’na geri verilmiş, diğerleri de hazineye devredilmiştir. Bu devir esnasında Halkevlerinin birikimi olan kütüphane, arşiv, belge, fotoğraf gibi malzemeler yeterince korunamadığı için bu büyük kültürel birikimin bir kısmı ne yazık ki ortadan kaybolmuştur. Oysa bu kurumlar tamamen kapatılmak yerine bir kültür kurumu olarak zamana göre yeniden düzenlenebilme imkanı bulursa daha iyi olurdu. Ancak ne var ki siyasi hesaplar Cumhuriyetin önemli bir kültür kurumu olan Halkevlerini ortadan kaldırmıştır.

KAYNAKÇA

BCA, 490.01/1005.878.1,

CHF Katibiumumiliğinin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım, Ağustos 1931’den 1 Kanun 1932 Nihayetine Kadar, C.I, Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 1933.

CHF Katibiumumiliğinin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım Temmuz 1933’ten 1. Kanun 1933 sonuna kadar, , C.III, Mart 1934.

CHF Katibiumumiliğinin Fırka Teşkilatına Umumi Tebligatından Halkevlerini Alakadar Eden Kısım 1 İkincikanun 1934’ten Haziran 1934 Sonuna Kadar, C.IV, 1934.

CHF Halkevleri Talimatnamesi, Ankara 1932.

CHP Halkevleri Öğreneği, Ankara, Ulus Basımevi, 1935.

CHP Halkevleri ve Halkodaları 1932-1942, Ankara, 1942.

CHP Halkodaları Talimatnamesi, Ankara 1939.

CHP Halkevleri ve Halkodaları 1943, Ankara, 1944.

CHP XVI. Yıldönümünde Halkevleri ve Halkodaları, Ankara, 1948

Çağlar, Behçet Kemal, Halkevleri 1932-1935, 103 Halkevi Geçen Yıllarda Nasıl Çalıştı, Ankara, 1936.

Çavdar, Tevfik, Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950, Ankara, 2004.

Geray, Cevat, Halk Eğitimi, 2. Baskı, Ankara, 1978.

Halkevleri ve Ödevlerimiz, Ordu, Ordu İl Baylığı, 1938.

Halkevlerinin 1933 Senesi Faaliyet Raporları, Ankara, 1934.

⁶² Kanunun tam metni için bkz., **Resmi Gazete**, 11.08.1951.

Halkevleri 1940, Ankara, 1940.

Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnamesi, Ankara, 1940.

Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, Ankara, 1940.

Kara, Adem, **Cumhuriyet Döneminde Kalkınmanın Mihenk Taşı, Halkevleri (1932-1951)**, Ankara, 2006.

Karadağ, Nurhan, **Halkevleri Tiyatro Çalışmaları (1932-1951)**, Ankara 1998.

Karadağ, Nurhan, “Halkevleri Oyun Dağarcığı (1932-1951)”, **Erdem**, C.5, Sayı 13, Ocak 1989, Ankara 1990, s.81-122.

Temizhan, Oğuz, **Halkevleri ve Halkevlerinin 1932-1940 Arası Eğitim Faaliyetleri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006,

Toksoy, Nurcan **Halkevleri, Bir Kültürel Kalkınmanın Modeli Olarak**, Ankara, Orion Yay., 2007.

Turgut, Erol **Halkevleri ve Halkeğitimi (1932-1950)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1998.

Ülkü, “Halkevleri Yönetmeliklerine Dair Son Değişiklikler Hakkında”, 3. Seri, C.I, Sayı 1, Ocak 1947, s.47-48.

Resmi Gazete, 11.08.1951

1937 Yıldönümü Broşürü, Geçen Yıllarda Halkevleri Nasıl Çalıştı?, Ankara 1937.

CYBERLOAFING BEHAVIORS OF UNDERGRADUATE STUDENTS

İrem Akçam, Sıddıka Demirtaş.

ABSTRACT: The Internet has made a significant impact personal lives of people around the world. While access to the Internet has changed the ways work can be carried out, it has also increased the opportunities for people to cyberloaf, while under the guise of doing work. Undergraduate students use Internet access for personal purposes during lesson hours at computer laboratory.

The aim of this study is to examine cyberloafing behaviors of undergraduate students. The study was conducted by survey method. Primary Education first year students participated in this study. “Perceived Cyberloafing Scale” used as data collecting tool. Perceived cyberloafing scale has three factors: personal-related works, socialization, and news-reading cyber-loafing. Cronbach-alpha value is 0.88. Percentage, frequency, arithmetic mean, independent t-test and one-way variance analysis were used for analyzing data. As a result of assessments that were made, undergraduate students don’t have cyberloafing behaviors.

Key words: Internet, cyberloafing, undergraduate students.

ÖZET

İnternet, dünyanın her yerindeki insanların hayatında önemli bir etki yaratmıştır. İnternete erişim ile iş hayatında bazı kolaylıklar olmasının yanında iş yaparken kişilerin iş dışındaki işlerle de uğraşmasına neden olmuştur. Üniversite öğrencileri de bilgisayar laboratuvarı ders saatlerinde internet erişimini kişisel işleri için kullanabilmektedirler.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin siber aylaklık davranışlarını belirlemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Algılanan Siber Aylaklık Ölçeği” kullanılmıştır. Algılanan siber aylaklık ölçeği bireysel işler, sosyalleşme ve haber takibi siber aylaklığı olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach- alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde yüzde, sıklık, aritmetik ortalama, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda üniversite öğrencilerinin siber aylaklık yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anahtar kelimeler: İnternet, siber aylaklık, üniversite öğrencileri.

KEYWORDS: Internet, Cyberloafing, Undergraduate students.

DAĞITIK BENZETİM YAKLAŞIMLARI VE EĞİTİM AMAÇLI ÖRNEK BİR İSTEMCİ / SUNUCU AĞ BENZETİM ARACININ TASARIMI

Bülent Çobanoğlu, Ahmet Zengin, Hüseyin Ekiz.

ABSTRACT: İnternet ve sosyal ağ uygulamalarının hızlı bir şekilde artışı ve yeni teknolojilerin gelişimi uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını, beraberinde benzetim uygulama ve araçlarının da web tabanlı (online) olmasını zorunlu kılmaktadır. Gerçek hayattaki uygulamaların karmaşıklığının artması, gerçek sistemlere paralel olarak benzetim sistemlerinin de daha karmaşık hal almasına, dolayısıyla benzetimlerden beklenen yeteneklerin/işlevlerin artmasına sebep olmuştur. Gerçek sistemin modeli karmaşıklıkla benzetim için ihtiyaç duyulan işlem miktarı artmış ve tek bir bilgisayarın işlem kapasitesini aşmıştır. Özellikle eğitim amaçlı geliştirilen benzetim araçlarına uzaktan erişilmesi gerekliliği birden çok benzetim ögesinden oluşan ve birbirleri ile haberleşen benzetim sistemlerini doğurmuştur.

Bu çalışmada, yukarıdaki gereksinimleri karşılamaya yönelik olarak, eğitim ve araştırma amaçlı kullanılabilecek bir ağ benzetim aracı geliştirilmiştir. Ayrık olaylı genel modelleme ve benzetim yöntemi (DEVS) ile Client / Server yaklaşımı birleştirilerek DEVS Suite ortamında bir ağ benzetim aracı geliştirilmiştir.

KEYWORDS: Dağıtık uygulamalar, Eğitim amaçlı ağ benzeticisi, Web tabanlı öğrenme, DEVS Suite, Client/Server mimari.

International Conference on New Horizons in Education
Instituto Politécnico da Guarda
 8 a 10 de junio de 2011

Eje College and Higher Education

Desafíos no previstos: hacia las discusiones necesarias en la universidad a través de indicadores
RANKINGS

DR. Oscar Comas Rodríguez ocomas@correo.cua.uam.mx
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, MEXICO
DRA. Rosalía Lastra lastra@quijote.ugto.mx
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, MEXICO
LIC. José Rubén Rivera Silva rubenriverasilva@yahoo.es
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA, MEXICO

Resumen

A través del análisis de los resultados de dos rankings nacionales se identifican formas y procedimientos de evaluación heterogéneas orientadas a mutar la imagen institucional con el fin de atender al reclutamiento, orientación y selección de carreras sin observar valores institucionales vinculados a través de la solidez institucional, al compromiso social, a la producción científica y a los niveles de habilitación del personal académico, así como la oportunidad e innovación en los servicios de apoyo a las funciones de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura.

Introducción

Durante casi dos décadas las políticas de educación superior han seguido una tendencia lineal en el apoyo a los programas de estímulo al profesorado y al aumento de los segmentos de evaluación.

La necesidad de atender a las distintas dimensiones y cambios que han caracterizado a las organizaciones universitarias ha provocado el surgimiento de diversas formas de evaluación en la educación superior que atienden tanto a procesos internos de las universidades como a procesos derivados de requisitos de costo beneficio propuestos por el mercado.

La competencia educativa, la presencia de la globalización y la economía de mercado en el sistema educativo se hacen presentes mediante la utilización de encuestas mediáticas que posicionan y comparan programas educativos de nivel superior, (Rankings).

Las dimensiones de la evaluación han pretendido, entre otras cosas, diagnosticar el estado de la institución, rendir cuentas, reducir brechas, premiar las actividades académicas, exhibir los productos del trabajo académico, internacionalizar programas educativos y, en general, sopesar los procesos e indicadores que participan en la vida universitaria.

Sin embargo, estas dimensiones, conjugadas con la globalización, la internacionalización y el mercado orientan y promueven una mutación de las relaciones que estructuran la esfera universitaria ante el surgimiento de formas superficiales y no articuladas de evaluación.

En este trabajo se analiza y se revisa críticamente el surgimiento de evaluaciones tangenciales heterogéneas a las instituciones universitarias (como los rankings), con fines que responden a intereses de grupo, de mercado y particulares. De igual manera, se señala que a partir de los diferentes posicionamientos de instituciones y programas educativos, se influye en el reclutamiento de aspirantes universitarios en la elección de programas académicos y se orienta a los futuros empleadores.

El futuro pleno de pragmatismo y mercantilización de la educación donde la institución universitaria semeja una organización apropiada por las conveniencias del mercado, induce a plantear que la solución es

analizar y enfrentar estos intereses a través de una difusión amplia de actividades e indicadores de calidad que sean asumidos por un conjunto de instituciones que acuerden el método y los procedimientos de captura y análisis de la información a difundir. En el caso de México sería importante que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, fuera la instancia que avalara la metodología empleada y el manejo de los indicadores, con el fin de dar certidumbre a estas evaluaciones.

La mutación de las universidades a través de la influencia de la evaluación y el mercado: el caso de dos rankings en México.

Diversos modelos y estrategias de medición, aseguramiento y determinación se han implementado desde el sector público y privado para definir la calidad en la educación superior.¹

La coexistencia de modelos de evaluación vinculados desde perspectivas económicas y las prácticas de evaluación institucional universitaria se vinculan para atender al mercado de la educación superior mostrando indicadores periódicos a partir de modelos y metodologías diversas.

El auge de la evaluación en las instituciones ha incrementado el desarrollo de métodos e instrumentos comparativos para medir, calificar, dar seguimiento al desempeño y a los resultados de las funciones académicas y actividades institucionales durante los últimos años; lo que ha provocado que estas clasificaciones con distintas orientaciones y diversos fines se posicionen en la sociedad.

Los efectos significativos manifiestan que estos “mecanismos de evaluación” han logrado incidir en la opinión pública, han alcanzado niveles de orientación en la elección de instituciones y programas, presionar a las instituciones universitarias para mejorar sus indicadores e instaurar políticas institucionales de inversión y promoción de sus servicios (Marketing), en resumen, a transformar la imagen de la universidad y satisfacer subjetivamente los requerimientos del mercado.

La educación influenciada en estos términos provoca elementos de comparación desiguales, subjetivos y asimétricos que afectan los valores sociales y comportamientos científicos de las universidades bajo el sustento de la internacionalización de la educación y del conocimiento.

Brunner (1994) señala que quienes han acompañado la búsqueda de calidad haciendo énfasis en los insumos *privilegian aspectos como el gasto por alumno, la elección en los procesos de admisión, la relación alumno-profesor, los servicios estudiantiles, las inversiones de capital, los recursos bibliográficos y de equipamiento y, en general, la reputación académica de las instituciones.*

Ante esta situación, es importante señalar que el espectro de la calidad es muy amplio y heterogéneo por lo que la concepción que se usa en los procesos de evaluación no se debe utilizar indiscriminadamente.

Empeñados en comparar y etiquetar la calidad de la educación, el sistema de educación superior tiene que lidiar con efectos de superficie de la evaluación como son los **rankings**, que desde este ángulo evidencian un exceso y mayor optimismo al mezclar instituciones tan desiguales para hacer una valoración del heterogéneo universo de las instituciones de educación superior.

Prueba de ello, son los diferentes rankings locales e internacionales que a través de parámetros ciertamente subjetivos y con deficiencias metodológicas aconsejan o dicen ser “una guía de decisión y orientación” para los jóvenes a incorporarse a la educación superior y que además directa e indirectamente transforman la imagen de las universidades debido a que representan y brindan elementos de reconocimiento, reputación y status que se proyectan mundialmente bajo ninguna autoridad académica.

La trascendencia y justificación de estas herramientas se ha basado en que son utilizados como medios de información para dar a conocer a “las mejores universidades” o como guía para la selección de profesionales, por lo cual han respondido a la necesidad de clasificar y jerarquizar a las instituciones educativas.

¹ En este trabajo hacemos referencia a la calidad como el conjunto de procesos y resultados que interactúan en dimensiones como la pertinencia, la eficiencia y la eficacia para la obtención de la excelencia educativa.

Algunos de estos rankings se basan en encuestas a empleadores, profesores y estudiantes que miden “percepciones” en cuanto a factores como preparación, capacidad, desempeño y valores, ambientes estudiantiles, instalaciones, cafeterías, vigilancia y diferentes servicios universitarios. Podríamos señalar, en un análisis que comprende variables del entorno pero que no dejan de ser también representativas de sesgos al estar basados en opiniones, ¿dónde están las evaluaciones sólidas de las universidades, si los rankings ya generan un impacto en los lectores y una influencia sobre las decisiones de estos?

Pensaríamos que un ranking que va a servir como una guía para futuros estudiantes y empleadores o que clasificara “numéricamente” a las universidades debería contener un estudio formal de lo antes mencionado pero también sobre puntos en específico que interesen a cada uno de los públicos, como la pertinencia de los académicos, la eficiencia terminal, el número de patentes registradas, el número de programas no presenciales de educación, los niveles de acreditación, la movilidad de los alumnos y académicos, los programas de estudio bilingües, la instauración de redes interuniversitarias, la flexibilidad de planes y programas, la oferta académica y de investigación entre muchas otras variables; efectivamente, en una evaluación detallada y completa pero que aún así obedecería a una clasificación de instituciones incomparables unas con otras.

Aclarar que las universidades pertenecen a un heterogéneo campo de particularidades y no deben clasificarse globalmente de forma indiscriminada debido a que las diferencias entre ellas son lo suficientemente distantes y significativas para ser jerarquizadas, es una situación que este tipo de mediciones no contemplan en sus metodologías.

Ante la competitividad del entorno, claramente las instituciones están siendo mostradas como un producto en el mercado bajo supuestos parámetros de medición y no bajo factores sustanciales de decisión- que dicen ser contemplados- al ser estos divulgados y atraer la atención a nivel nacional e internacional.

El uso de los *rankings* en la educación superior en México es relativamente nuevo, desde hace pocos años estos métodos han sido utilizados en el país como parte de la tendencia entre las instituciones de educación superior de compararse en términos de calidad sin medir objetivamente los efectos que pudieran tener en la vida institucional y más aun como una técnica de marketing.²

En el caso de México, dos de los más importantes periódicos de circulación nacional durante los meses de marzo y abril en vísperas del ingreso jóvenes a la universidad, editan dos suplementos de evaluación nacional de programas educativos de licenciatura.

Dado el interés que despiertan estos medios y el contenido de los rankings, los periódicos aumentan sus ventas durante este periodo. Por un lado “El Universal” distribuyó 70,000 ejemplares (a nivel nacional) encartados en el periódico con un costo de \$10, además días después de la publicación, se vendieron 10,000 ejemplares al público con un costo de \$15 pesos, lo que representa posibles ganancias por \$150,000 de las ventas al público además de las ventas encartadas. Por el otro lado el “Reforma” distribuyó 154,000 ejemplares (a nivel nacional) encartados en el periódico con un costo de \$12 pesos sin ventas posteriores a la publicación.³

²El periódico El Universal publicó su primera edición en el 2007 y anualmente ha sacado el suplemento; el periódico Reforma por su parte, publicó su primera edición en el 2001 y cada año continua haciéndolo.

³ Información proporcionada por El Universal y el Reforma

Al analizar el posicionamiento de cuatro programas de alta demanda (administración, derecho, psicología y economía), evaluados por las dos publicaciones antes citadas entre enero y marzo de 2011 nos encontramos lo siguiente: ⁴

Tabla#1 Resultados Rankings: El universal vs Reforma								
	ADMINISTRACIÓN		DERECHO		PSICOLOGIA		ECONOMIA	
	REFORMA	UNIVERSAL	REFORMA	UNIVERSAL	REFORMA	UNIVERSAL	REFORMA	UNIVERSAL
	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD
1	ITAM	UNAM CU	UP	CIDE	UNAM CU	UNAM CU	ITAM	UAM I
2	TEC STA FE	UDLA PUE	UNAM CU	ANAHUAC N	UDLA CDF	UDLA CDF	CIDE	CIDE
3	UP	UDEM NL	ITAM	UNAM CU	IBERO	UDLA PUE	TEC CDF	UAM A

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del ranking del Reforma y el Universal 2011. ⁵

Los resultados reflejan que la evaluación realizada por estos medios a los mismos programas de licenciatura, coloca a diferentes universidades en las mejores posiciones de diferentes formas e incluso algunas no figuran entre cada caso en todos los programas que son evaluados por las publicaciones ¿Cómo fundamentar una elección en base a rankings que deberían dar información ciertamente parecida y no la dan?

No satisfechos con esta situación y además de diferir en resultados, el periódico El Universal especifica que su lectura debe ser analizada con perfecto cuidado, ya que: *La calidad de las IES puede no ser medida correctamente por simples números, la calidad de las IES puede no estar bien medida al agrupar en la misma categoría IES con características muy diferentes y por último la selección de los indicadores y el peso relativo de estos hacen grandes diferencias en los resultados.* En tanto que su par de el Reforma no especifica ninguna recomendación al respecto sobre un indicador tan complejo como la calidad.

Las conclusiones basadas en estos rankings acrecientan la brecha entre las instituciones -sin mencionar si son públicas o privadas- bajo el riesgo de calificarlas con criterios que no les son afines e interpretaciones equivocadas acerca de su calidad.

Las universidades que no cumplen con los estándares impuestos por estas evaluaciones y ante lecturas ambiguas corren el riesgo del desprestigio, ante esta situación, la esencia de la universidad pierde sentido por el cumplimiento de estándares asignados en estos métodos.

Ante estos escenarios entonces ¿Cuál es el objetivo de esta “guía asesora”? Marginson y Van Der Wende (2007) señalan que es necesario que se aclaren los rankings para que sean transparentes, no obedezcan a intereses y sean metodológicamente coherentes.

⁴Ver los rankings publicados a nivel nacional. (Las Universidades 2011 Marzo 2011 del periódico Reforma y Suplemento Mejores Universidades de México Abril 2011).

El ranking de **El Universal** consta de tres partes: información cuantitativa sobre las Instituciones de Educación Superior proporcionada por éstas (60%), encuesta a empleadores (20%) y encuesta a profesores de las IES seleccionadas (20%).

El principal componente del ranking de **el Reforma se elaboró con la opinión y valoración de ejecutivos empleadores.**

⁵ Instituciones Privadas: Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Santa Fe (TEC STA FE), Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus DF (TEC CDF), Universidad Panamericana (UP), Universidad de las Américas Campus Puebla (UDLA PUE), Universidad de las Américas Campus DF (UDLA CDF) Universidad de Monterrey (UDEM NL), Universidad Anáhuac Campus Norte (ANAHUAC N).

Instituciones Públicas: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco (UAM A), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM I).

Para Stella y Woodhouse (2006) los rankings se construyen con indicadores de lo que puede ser medido y no con lo realmente relevante, de tal forma los efectos evidencian que las Universidades se están preocupando por los aspectos tomados en cuenta en las metodologías de elaboración de los rankings para adaptarse a ellos y han premiado los insumos en sus actividades.

En este contexto, las diferencias metodológicas entre estos instrumentos no permite una comparación directa de los resultados, lo que pone en alerta a las universidades y a los lectores sobre la relevancia de sus resultados y lleva a preguntarse ¿A qué ranking le hago caso; como institución educativa al que mejor me posiciona o al que no me contempla para con base en ello mejorar, o como lector (estudiante o empleador) cuál es el mejor programa y en que universidad, o quiénes son los recursos humanos mejor preparados si ambos me muestran resultados diferentes?

La realidad es que estas prácticas de evaluación se desarrollan en un escenario de improvisación, falta de rigor y de erróneos procedimientos que no deberían ser factores que transformen la imagen de las universidades.

Si bien es cierto que hay diferentes rankings que toman factores como⁶: la calidad del profesorado, la productividad de investigación, el enfoque internacional, la diversidad internacional, los premios, las publicaciones, etc.; un indicador como la calidad de la educación complejo en esencia necesita de estudios y análisis extras para alcanzar una aproximación.

Es un error considerar que los rankings tienen la capacidad para medir la calidad de la educación superior, un factor de varias superficies donde van explícitas dimensiones complejas de clasificar.

Luis Porter (2003) señala que hay segmentos de la evaluación que: “van dibujando esa institución imaginaria en la que se impone la supremacía del procedimiento como juicio sumario de comportamientos que, al ser codificados mediante datos, han quedado por ello mismo vaciados de contenido”.

Los resultados por lo menos de estos dos rankings nacionales, obedecen a esta aseveración; el vacío de estos instrumentos se impondrá en la decisión de muchos de los lectores de estos suplementos, las universidades ahí evaluadas transformaran su comportamiento en base a los juicios ahí señalados y la calidad de la educación responderá a un ideal imaginario.

La seriedad y el impacto que implica clasificar numéricamente a una universidad debe considerar la responsabilidad de ser consistentes con los resultados, las tendencias resultantes y de la lectura que se le va a dar para tomar una decisión, transformar estos en un proceso del mercado provoca conclusiones no incluyentes para mejorar la calidad de la educación y a la elección no necesariamente de lo mejor.

Conscientes por un lado de que la evaluación puede ser una estrategia para el mejoramiento institucional, por otro lado hemos dado cuenta que puede trastornar a la universidad si no se atiende objetivamente.

Uniformar información sin considerar aspectos específicos de cada institución, las funciones sustantivas y el trabajo de las universidades trae consigo una seudo-evaluación con pocos efectos y dudas sobre los métodos implementados para mejorar la calidad educativa.

Sin embargo estos procesos representan un reto para las instituciones de educación superior, la incursión de estos segmentos de evaluación refleja que pese a sus carencias, las universidades deben prepararse y concientizarse ante estas formas de medición y comparación.

Proporcionar información a los estudiantes y a la sociedad sobre la educación superior y las universidades trae consigo un compromiso y la responsabilidad sobre el uso y el manejo de la información que no se debe reducir a la simplicidad del beneficio económico que representan estas publicaciones para las empresas editoras.

⁶ Ver los indicadores de rankings como El ranking de Shanghai, o el World University Ranking del Times Higher Education Supplement.

Gibbons (1997) señala que el conocimiento puede verse afectado en relación con lo que se produce, cómo se produce, **el contexto en el que se desarrolla**, la forma en la que se organiza **y los mecanismos que controlan lo que se produce**.

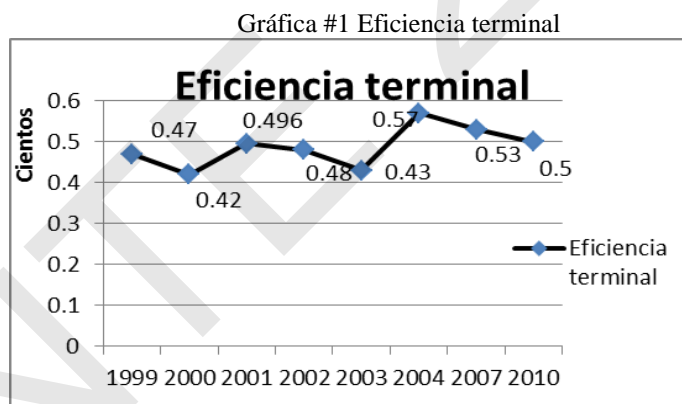
Evaluar a la universidad y a la calidad en función de alcanzar reputación confundiéndola con excelencia; con base en sólo criterios de medición; como un proceso de control o como la relación valor-costos puede afectar el conocimiento que se produce en estas instituciones, la calidad educativa y la mejor decisión en cuanto al mercado.

La evaluación en la educación es una práctica que trae implicaciones públicas y éticas con efectos (la decisión de elegir una carrera, la responsabilidad que implica una formación universitaria, los elementos de una formación personal y profesional, etc.) para la sociedad y las universidades.

Evaluación vs solidez institucional.

Para alertar de manera puntual sobre el estado que guarda el sistema de la educación superior, fue conveniente revisar los resultados de la eficiencia terminal de los últimos años en el país, un indicador que otorga solidez institucional a las instituciones de educación superior.

Ante el auge de la evaluación en los programas educativos⁷, nuestra hipótesis se apoyaba en que los programas evaluados y acreditados con énfasis en la calidad de los productos académicos, la pertinencia de los programas de estudio, los niveles de habilitación, etc., debería tener efectos contundentes y no mediáticos (México cuenta con segmentos de evaluación y acreditación que desarrollan esas tareas para cada caso y que contemplan a las universidades mejor posicionadas por los rankings nacionales) en la pertinencia universitaria e incentivar la eficiencia terminal; si consideramos el comportamiento de los datos acerca de la eficiencia terminal en un periodo de poco más de diez años, (Ver gráfica #1) observamos lo siguiente:



Fuentes: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del *Estudio de eficiencia terminal de las universidades mexicanas*.⁸

La eficiencia terminal promedio en las instituciones de educación superior mexicanas registró un máximo del 57% y un mínimo del 42%, la diferencia porcentual del 15% no es representativa del auge de la

⁷ El Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación (PND) 2001-2006 y el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

⁸ Los años 2007 y 2010 son datos obtenidos del artículo "Disminuye eficiencia terminal en educación superior", publicado en *El Informador*: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2010/210967/6/disminuye-eficiencia-terminal-en-educacion-superior.htm> (Fecha de consulta 12/03/2011)

evaluación y del impacto de los incentivos económicos extraordinarios que considerábamos pudieran incrementar el egreso y la titulación de los estudiantes de manera significativa.⁹

A través de este indicador hemos sintetizado puntualmente y mostrado que las estrategias se han ocupado de los problemas de los procesos de evaluación fundamentalmente; y que no necesariamente una propiedad colectiva como la eficiencia terminal ha mejorado sustancialmente.

La política y los programas de evaluación han puesto la pauta de las discusiones entre los académicos y son objeto de análisis frecuente¹⁰ –se puede decir que el análisis de otros temas se ha postergado– por causas relacionadas con su origen, contenido, imprecisión de metas, efectos inesperados de la aplicación, resultados no concluyentes y la complejidad que desencadenan en diversos niveles organizacionales.

Englobar con este indicador las crisis internas del sistema de la educación superior permite señalar que la falta de análisis y discusión son una muestra de la dirección que han tomado las políticas en detrimento de las necesidades de ampliación de cobertura, de generación de nuevas plazas y de oportunidades educativas; así como la urgencia de atender a otros contenidos que mantengan a la universidad al corriente de los acelerados procesos de innovación y desarrollo del conocimiento y al mismo tiempo dejar de preocuparse por evaluaciones heterogéneas que enmascaran las verdaderas necesidades de la educación superior en el país.

Palabras finales

La carente objetividad con que se presentan los resultados que simbolizan los rankings no debe ser la respuesta a la necesidad de establecer comparaciones bajo criterios de competencia en el sistema educativo ni mucho menos ostentarse bajo una guía de orientación educativa.

Las instituciones deben estar preparadas para atender efectos inesperados de los resultados de evaluaciones comparativas que surgen en el mercado, para ser analizadas objetivamente.

La universidad es una institución de trascendencia, en la cual las marcas de los rankings subjetivos trastornan la imagen universitaria debido a que trabajan con objetivos de mercado y provocan efectos secundarios en la esfera universitaria.

Contemplar valores como la actualización de programas, innovaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los niveles de habilitación del profesorado, etc. son elementos que dicen más sobre la pertinencia y fortaleza de las instituciones universitarias.

La educación superior en México y en la región debe modernizar sus habilidades y renovar la transmisión del conocimiento sin perder de vista la calidad de este y las posibles mutaciones en torno a ésta; las discusiones se deben enfocarse desde reformas de fondo al sistema universitario que emparejen la brecha de atención a la demanda; las desigualdades económicas y sociales en la región; los niveles de formación de los alumnos y docentes; las TICs, entre otros factores.

⁹ Las universidades otorgan una parte importante de su presupuesto a los programas de becas y estímulos y son parte de las prioridades, tan sólo en el 2011 la UAM tiene pensado destinar 3,634 millones 406 mil pesos de su presupuesto de egresos a las remuneraciones, prestaciones, becas y estímulos para sus profesores; 833, millones 484 mil pesos son invertidos específicamente a las becas y estímulos; por su parte la UNAM en el 2010 destinó a las prestaciones y estímulos la cantidad de 9,706 millones 342 mil pesos. Datos proporcionados por los sitios de transparencia de ambas instituciones.

¹⁰ Sobre los efectos de los estímulos ver **Ibarra Colado** (2000) “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, en *Sociológica*, Vol. 14, Núm. 41; **Lastra** (2010) *Estímulos al profesorado universitario en México y sus antípodas institucionales*. Ed. Libros a Cielo Abierto. México: Universidad de Guanajuato. **Comas** (2007) “La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias”, pp. 45-51, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Núm. 50, Diciembre 2007, México: UAM Xochimilco.

La discusión sobre temas como la internacionalización, el recambio generacional, la movilidad, la exteriorización de las aulas, la renovación de los programas etc. deben replantear los objetivos de las políticas de la educación superior en la región.

Los resultados que evidencian los indicadores de la eficiencia terminal son síntomas que deben retroalimentar y complementar cualquier análisis o ranking sobre el estado de la calidad de las instituciones universitarias y sus programas.

Bibliografía

- Brunner J.J. (1994) *Educación superior en América Latina: Coordinación, financiamiento y evaluación* citado en Fernández Lamarra Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina ; México DF. ANUIES 2010.
- Comas, Oscar y Rivera Alicia (2007) *La Institución Universitaria frente a la fragmentación promovida por los Procesos de Evaluación*. México, Anuario Educativo Mexicano, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Gibbons (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las ciencias sociales contemporáneas*. Barcelona- México Ediciones POMARES
- Luis Porter (2003). *La universidad de papel*, colección Educación Superior, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Marginson, S. And van der Wende, M. (2007): “To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education”, en los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en España: visión panorámica y prospectiva de futuro Pérez-Esparrells.
- Periódico El Universal *Mejores Universidades 2011* 28 de marzo de 2011.
- Periódico el Reforma *Las Mejores Universidades 2011* marzo de 2011.
- Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Programa Nacional de Educación (PND) 2001-2006 Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Stella, A. y Woodhouse, D. (2006), *Ranking of Higher Education Institutions*”, Occasional Publications Series, n. 6, Melbourne, AUQA. En los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en España: visión panorámica y prospectiva de futuro Pérez-Esparrells.

DETERMINING SENIOR PRE-SERVICE AND POST GRADUATE SCIENCE TEACHERS' TPCK CONFIDENCE

Şirin Yılmaz, Betül Timur.

ABSTRACT: The aim of this study is to examine senior pre-service science teachers' and post graduate science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPCK) confidence. For this purpose a Likert type scale was adapted into Turkish in order to measure TPCK confidence (Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, & Harris, 2009) of pre-service and post graduate science teachers'. The scale has four sub factors named as first Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK), second Technological Pedagogical Knowledge (TPK), third Technological Content Knowledge (TCK) and fourth Technological Knowledge (TK). TPCK sub-factor consist of 8 items and its Cronbach Alfa coefficient is .89, TPK sub-factor consist of 7 items and its Cronbach Alfa coefficient is .87, TCK sub-factor consist of 5 items and its Cronbach Alfa coefficient is .89 and TK sub-factor consist of 11 items and its Cronbach Alfa coefficient is .86. The Turkish TPCK confidence survey had an overall alpha of .92 and 31 total items. This study designed as a descriptive study. Furthermore, the data obtained from 30 snior pre- service and 29 post graduate Science teachers were analyzed by using the SPSS 17.0 software. The results show that there is significant difference senior pre-service science teachers' and post graduate science teachers' TPCK confidence TPCK ($t_{59}=2.43$, $p<.05$), and TPK ($t_{59}=2.91$, $p<.05$) sub factors. In addition there isn't any significant difference according to according to gender.

KEYWORDS: Pre-service Science Teachers, Post Graduate Science Teachers, TPCK Confidence, Descriptive Study.

DIFFICULTIES IN LANGUAGE LEARNING AND CONTRIBUTION OF COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING TO THE ELIMINATION OF THOSE DIFFICULTIES

Gamze Sarmaşık, Volkan Coşkun.

ABSTRACT: Infant learns mother tongue by way of hearing and listening. Although he/she can learn spoken language until he/she gets six years old easily, learning literary language inevitably requires education. Acquisition of some literary value and the expression and writing of thoughts require learning grammar rules, punctuations and similar linguistic rules. Such a level of language education which has literary value is not easy neither for teachers nor students. Because in other courses (science, social science, mathematics etc.) have visual objects which can be presented as pictures. On the contrary of other courses language education contains abstract concepts make language teaching more difficult than other courses. In this article we tried to demonstrate how the instructional software could be visualized by using computer components and how language learning becomes easier and funnier, and we used examples for that purpose.

KEYWORDS: Language learning, Language education, Language teaching, Computer assisted language learning, CALL, Computer based instruction, Educational technology.

DİL VE KÜLTÜR İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND CULTURE

Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi
sevgicalisir@anadolu.edu.tr

Özet

Dil ve kültürün birbiriyle yakından ilgili olduğu kabul edilmektedir. Dil, kültürün sözlü ifadesi olarak görülebilir. Dilin kültürün bir parçası olduğu ve önemli bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Bazı sosyal bilimciler, dil olmadan kültürün olamayacağını düşünmektedirler. Dil kültürü yansıtır, ondan etkilenir ve onunla şekillenir. Brown (1994: 165) bu iki kavramı şöyle anlatmaktadır: “Dil, kültürün parçasıdır, kültür de dilin parçasıdır; bu iki unsur iç içedir bu yüzden bir kişi kültürün veya dilin önemini kaybetmeden ikisini birbirinden ayıramaz.

Bu çalışmada dil ve kültürün birbirinden ayrılmazlığı tartışılmaktadır. Çalışmada sözcük çağrışımı anketi uygulanarak Erasmus öğrencilerinin sözcüklere verdikleri yanıtlar ile Türk öğrencilerinin yanıtları karşılaştırılmıştır.

Abstract

It is generally agreed that language and culture are closely related. Language can be viewed as a verbal expression of culture. It is commonly accepted that language is a part of culture, and that it plays a very important role in it. Some social scientists consider that without language, culture would not be possible. Language simultaneously reflects culture, and is influenced and shaped by it. Brown (1994: 165) describes the two as follows: ‘A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.’

In this study the inseparability of culture and language has been discussed and in this study Erasmus students and Turkish students’ answers were compared by using a survey of word associations.

1. Giriş

Dilin kültürün bir parçası olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Dil, kültürü yansıtır ve kültürle şekillenir. Aynı zamanda insanların sembolik sunumlarıdır. Brown (1994: 165) dil ve kültürü iki biçimde betimler: Dil, kültürün bir parçasıdır, kültür de dilin parçasıdır. Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz.

Dil, kültürün bir ögesi olmakla birlikte aynı zamanda kültürün aktarıcısı ve yaratıcısıdır. Aksan’a (1995: 67) göre kimi zaman dildeki bir sözcük bile ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddi ve manevi kültürü üzerinde fikir verebilir.

Toplumların oluşturduğu kültürün bütün öğeleri dilin sözvarlığı içinde değer bulmaktadır. Jiang (2000) dil ve kültürü şu yeni üç metoforla açıklar:

Felsefi görüş;

Dil + kültür → yaşam

nefes kan

Dil ve kültür yaşamı gösteriyor. Kültür olmadan dil ölür, dil olmadan kültür şekillenemez.

İletişimsel görüş;

Dil + kültür → yüzme (iletişim)

Yüzme su
becerisi

Dil olmadan iletişim çok sınırlı derecede kalır, kültür olmadan iletişim olmaz.

Edimsel (pragmatik) görüş;

Dil + kültür → ulaşım (iletişim)

Araç trafik lambası

İletişim, ulaşım gibidir. Dil araçtır, kültür trafik lambasıdır. Dil iletişimi kolaylaştırır ve hızlandırır. Kültür iletişimi düzenler, kontrol eder.

Nida (1998: 29) dil ve kültürün 2 sembolik sistem olduğunu söyler. Dilde söylediğimiz her şeyin bir anlamı, çağrışımı vardır. Farklı kültürlerdeki insanlar aynı dil biçimlerini kullansalar bile farklı şeyleri kastedebilirler. Söz gelimi, “öğle yemeği” dendiğinde İngiliz hamburger ya da pizza anlayacaktır fakat Çinli bir kişi muhtemelen pirinç anlayacaktır. İngilizcede “köpek” sözcüğü Çince “gou” demektir. Fakat pek çok İngiliz köpek sözcüğü için “en iyi dost”, “evcil hayvan”, “iyi ortak” gibi buna benzeyen sözcükler kullanırlar. Bunun tersine Çinliler için “evi hırsızlardan koruyan”, “izleyici köpek”, “gürültülü hayvan” gibi çağrışımlarda bulunurlar.

Mayıs 2010’da İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde araştırmacılar, Afganistan ve Rusya’dan gelen iki öğrenci grubuna insanların yaşamıyla ilgili 10’ar sözcük (yemek, kıyafet, aile, arkadaş, iş, para, kültür, başarı, mutluluk, aşk) verilmiş ve öğrencilerden bu sözcüklerin çağrıştırdığı 6’şar sözcük yazmaları istenmiştir. Afgan ve Rus öğrencilerin “yemek” sözcüğü için yazdıkları yanıtlarda önemli ölçüde ayrıldığı görülmektedir. Afgan öğrencilerin yanıtlarında “pilav, ekmek” gibi doyurucu öğeler yer alırken, Rus öğrencilerin yanıtlarında ilk sırada “kahve” görülmektedir. Çünkü Rus kültüründe “kahve” yemek sırasında içilmektedir. “Para” sözcüğünün bu iki grupta çağrıştırdığı ifadelerle bakıldığında Afgan öğrencilerin en çok “araba” ve “araba markaları” Rus öğrencilerin ise “kıyafet” yazdığı görülmüştür. “Araba”nın zenginlik göstergesi olduğu, bu nedenle para ile arabayı doğrudan ilişkilendirdikleri düşünülmektedir.

Benzer bir çalışmada Jiang (2000: 328-334) tarafından Çinli ve İngiliz öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Çalışma 28 Çinli, 28 İngiliz olmak üzere toplam 56 kişiye uygulanmıştır. 10 sözcük arasında çağrışımı göstermek için sadece “yemek” sözcüğü seçilmiştir. “Yemek” sözcüğünü “yemek türleri”, “öğünler”, “betimleme”, “diğer” gibi alt kategorilere ayırmıştır. “Kahvaltı, öğle yemeği, akşam yemeği” gibi yemek öğünleri arasındaki farklılık, Çinlilere göre İngilizlerde daha önemlidir. Bu şundan kaynaklı olabilir: Çinliler, yemek öğünlerinde benzer şeyler yemektedir fakat İngilizlerin kahvaltı, öğle yemeği ve akşam yemekleri arasında önemli farklılıklar vardır.

Bu çalışmalarda görüldüğü gibi, dil ile kültür arasında güçlü bir ilişki vardır.

2. YÖNTEM

2.1 Katılımcıların özellikleri

Bu uygulama, Avrupa’daki çeşitli ülkelerden Eskişehir’e gelen Erasmus öğrencileri ve Eskişehir’de üniversite 1. sınıfta okuyan Türk öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Anket 25 Erasmus öğrencisi, 25 Türk öğrenci olmak üzere toplam 50 kişiye uygulanmıştır. Türk öğrencilerden 16’sı kız, 9’u erkektir. Yaş ortalamaları 20’dir. Erasmus öğrencilerinden 5’i Polonyalı, 2’si Letonyalı, 2’si Litvanyalı, 4’ü Alman, 3’ü Hollandalı, 2’si Macar, 2’si Çek, 2’si Fransız, 2’si İngiliz, 1’i Belarosludur. Erasmus öğrencilerinden 17’si kız, 8’i erkektir. Yaş ortalamaları 24’tür.

2.2 Anketin özellikleri

Ankette kültürü yansıtan 10 sözcük yer almaktadır. Bu sözcükler; “yemek, giysi, aile, arkadaş, para, tatil, yasak, inanç, festival ve evlilik”tir. Her iki gruptan da bu sözcüklerle ilgili 6’şar sözcük veya ifade yazmaları istenmiştir.

3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Ankette verilen 10 sözcükten, çağrışımı göstermek için 2 sözcük seçilmiştir: “arkadaş” ve “yasak”. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda her madde için kategoriler oluşturulmuştur. “Arkadaş” sözcüğü için dönem, arkadaşla ilgili eylemler, etkinlikler, betimleme, İnternet siteleri, kişiler gibi kategoriler oluşturulmuştur. “Yasak” sözcüğü için ise yasak olan şeyler, yer, betimleme, yasakla ilgili

eylemler, kişi veya kurum gibi kategoriler oluşturulmuştur. Sözcüklerin yanında parantez içinde verilen rakamlar, o sözcüğün kaç kez belirtildiğini/görüldüğünü göstermektedir. Sözcük eğer bir kez görülmüşse sözcüğün yanına herhangi bir rakam yazılmamıştır. Tablo 1. “Arkadaş” sözcüğü için ortaya çıkan çözümlemeleri göstermektedir:

Tablo 1. Arkadaş ile ilgili sözcük çağrışımları listesi

Kategori	Erasmus Öğrencileri	Türk Öğrenciler
Dönem	çocukluk (4)	okul (4), üniversite (2), lise (2), ev (2)
Arkadaşla ilgili eylemler	konuş- (8), paylaş- (6), gül- (5), vakit geçir- (4), koru (3)-, beğen- (3)	konuş- (6), gez- (4), anlaş- (3), birbirini dinle-, gül-, ağla-, sat-, dertleş-, vakit geçir-, okuldan kaç-
Etkinlikler	eğlence (9), parti (7), gezi (5), bisiklete binme (2), dışarı çıkma, toplanma, kahve, tatil	eğlence (8), sinema (5), kafe (4), dedikodu (4), tavla (2), futbol (2), yemek
Betimleme	güven (14), dostça (5), yardım (5), değerli (4), sevgi (3), destek (3), aynı ilgiler (3), espri (2), nazik (2), sadık (2), gerekli (2), dürüst (2), kız /erkek (2), beni anlayan (2), ilişki (2), birkaç (2), önemli (2), hatıra, aktivite, en iyi insan, arkadaşlık, sihir, boş zaman, sır, moral, sıcaklık, hassas	dost (10), sır (9), paylaşım (8), güven (8), sevgi (6), mutluluk (3), sıkıntı (3), yalnızlık (2), hoş vakit (2), sadakat (2), yardımcı (2), yoldaş (2), çıkar, yakın, samimi, düşünceli, sevecen, çevre, huzur, hoşgörü, ihtiyaç, dayanışma, zor bulunur, etkileşim, sıcaklık, saygı, kıskançlık, ortaklık, destek, akran, uyumsuz, maneviyat, her zaman, ihanet, şanssızlık, uykusuzluk, sosyal aktivite
İnternet Siteleri	_____	Facebook (5)
Kişiler	_____	Mehmet, Yağız, Serhat, Semih, Serkan, Ecem

Tablo 2. ise “Yasak ” sözcüğü ile ilgili çağrışımları göstermektedir:

Tablo 2. Yasak ile ilgili sözcük çağrışımları listesi

Kategori	Erasmus Öğrencileri	Türk Öğrenciler
Yasak olan şeyler	sigara (8), uyuşturucu (7), adam öldürme (6), çalma (6), içkili araç kullanma (6), diğerlerine zarar verme (5), durma (5), tehlikeli kimyasallar (4), hız (4), yasaklı meyve, dolandırıcılık, ahlaksızlık, konuş-, söyle-, yaşa-, çimlerde yürüme, şiddet, silah, alkol	sigara (8), alkol (6), giriş saati (6), dışarı çık- (5), İnternet (4), gece gezmesi (4), kumar (4), futbol (3), derste telefon (2), açık kıyafet (2), zina, kavga, haram, seks, kısa etek, okulda top oynama, trafik kuralları

Yer	hapishane (5), mahkeme (5)	hapishane (6), okul (5), sinema
Betimleme	yasa (8), ceza (7), suç (7), kırmızı (6), adrenalin (5), kötü (5), yanlışlık (5), merak (4), tehlike (4), iyi, tabu, gözyaşı, kural, saygısızlık endişe, rahatlık, ilginç, korku	kural (10), ceza (5), kısıtlayıcı (5), baskı (4), kanun (3), otorite (3), gereklilik (2), sıkıntı (2), gelenek (2), haksızlık (2), kırmızı, cazip, sınır, ihlal, kışkırtıcı, suç, refah, iğrenç, huzur, doğru, yanlış, sorumluluk, eşitlik, eşitsizlik, adalet, eylem, sorun
Yasakla ilgili eylemler	izin verme-	yasakları del- (4), itaat et- (2), bık-, kız-, özgür olma-, boyun eğme, karşı çıkma
Kişi veya kurum	polis (5), hâkim (4), kızgın insanlar	polis (6), baba (5), devlet (4)

4. BULGULAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesinde ortaya çıkan bulgulardan bahsedilecektir.

Tablo 1'e bakıldığında "dönem" olan birinci kategoride Erasmus öğrencilerinin yanıtlarında sadece "çocukluk arkadaşları" ön planda yer alırken, Türk öğrencilerin yanıtlarında ilk sırada "okul arkadaşları" görülmektedir.

Arkadaşla ilgili eylemlerde ise, ilk sırada "konuş-" eyleminin kullanımı benzerlik gösterirken sonrasında Erasmus öğrencileri "paylaş-" eylemini, Türk öğrenciler ise "gez-" eylemini kullanmışlardır.

"Etkinlikler" kategorisinde Türk öğrenciler ve Erasmus öğrencileri benzer olarak "eğlence" sözcüğünü seçmişlerdir. Erasmus öğrencilerinin çağrışımlarında parti, gezi, tatil gibi sözcükler dikkati çekerken, Türk öğrenciler sinema, kafe gibi etkinlik yerlerini tercih etmişlerdir.

Arkadaş sözcüğünü betimleyen ad ve sıfatlara baktığımızda Erasmus öğrencilerinde "güven" ilk sırada yer alırken, Türk öğrencilerde "dost" ilk sırada yer almaktadır.

"İnternet siteleri" kategorisinde Erasmus öğrencilerinin bununla ilgili hiçbir sözcük kullanmadıkları görülmektedir. Türk öğrencilerde ise sosyal arkadaşlık sitesi olan "Facebook" sözcüğünü kullandıkları gözlemlenmiştir.

Yine "kişiler" kategorisinde Erasmus öğrencileri arkadaşlarının özel adlarını kullanmadıkları, Türk öğrencilerin ise arkadaşlarının adlarını yazdıkları görülmüştür.

Tablo 2 incelendiğinde, "yasak olan şeyler" kategorisinde Erasmus öğrencilerinde "sigara ve uyuşturucu" sözcükleri ön plandadır. Türk öğrencilerde benzer olarak "sigara" ön sırada, sonrasında "alkol, giriş saati" gibi sözcük çağrışımları yer almaktadır.

"Yer" kategorisinde iki grup için de benzer olarak "hapishane" sözcüğü ilk sıradadır. Sonrasında Türk öğrencilerde "okul" gelmekte, Erasmus öğrencilerinde ise mahkeme yer almaktadır.

"Betimleme" kategorisinde Erasmus öğrencileri "yasa" sözcüğünü kullanırken, Türk öğrenciler "kural" sözcüğünü kullanmışlardır.

Yasaklı ilgili eylemlere bakıldığında Erasmus öğrencilerinin bir eylem dışında başka eylem kullanmadıkları dikkati çekmektedir. Türk öğrenciler ise "yasakları del-", "itaat et-" gibi eylemleri kullanmışlardır.

Kişi ve kurum kategorisini incelediğimizde ortak olan sözcük "polis"tir. Farklı olarak Erasmus öğrencileri "hâkim" sözcüğünü kullanırlarken Türk öğrenciler "baba, devlet" gibi sözcükleri kullanmışlardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi incelemek için sözcük çağrışımı uygulanmıştır. Türk öğrenciler tarafından yazılan sözcükler Türk kültürünü, Erasmus öğrencileri tarafından yazılan sözcükler de Avrupa kültürünü yansıtmaktadır. Ortak yanlar olduğu gibi farklı kültürel özellikler de tespit edilmiştir. Dil ve kültür

arasında etkileşimsel, güçlü bir ilişki olduğu bu çalışmayla birlikte bir kez daha pekişmiştir. Farklı kültürlerdeki insanlara, daha fazla denek grubuna farklı sözcüklerle uygulanabilir. Aynı zamanda dil ve kültür ilişkisini inceleyen çalışmaların bulguları yabancı dil öğretimine aktarılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd edn.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Jiang, W. (2000). "The Relationship Between Culture an Language", *ELT Journal*, 54 (4): 328-334.
- Nida, E. (1998). "Language, culture, and translation." *Foreign Language Journal* 115/3: 29-33.

À Descoberta das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Discovering Sciences in Primary School

Luís, V.¹; Baptista, A.¹; Magrinho, M.²; Santos, A.²

¹Mestrado em Ensino de Física e Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, UBI - Universidade da Beira interior, Covilhã, Portugal; ²Departamento de Química UBI - Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal

ABSTRACT

A necessidade de promover uma educação científico-tecnológica desde os primeiros anos de escolaridade é inegável, reconhecendo-se as mais-valias de formas alternativas de ensino, que não o ensino formal, na construção do saber. Neste trabalho propõe-se a construção de um laboratório de Ciências na criação de espaços informais de aprendizagem privilegiados.

O Laboratório Escolar de Ciências sugerido, destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico, proporcionará às crianças a exploração de conceitos de Física, Química e Ciências Naturais, a criação de objectos e a replicação e demonstração de fenómenos naturais. Toda a comunidade escolar será envolvida neste projecto, especialmente as crianças, na procura de equipamento, material e reagentes químicos do quotidiano, que irão tornar-se nas peças base desta construção comum.

ENSINO DAS CIÊNCIAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

As crianças, sistematicamente, tentam entender como as coisas funcionam e como é o mundo à sua volta, visto que a curiosidade é uma das suas características importantes. Experiências educacionais vêm demonstrando que o público infantil tem grande capacidade de lidar com temas de ciência. É próprio do ser humano, nomeadamente nos primeiros anos de vida, observar, questionar, ansiar por respostas sobre tudo o que o rodeia. As crianças adoram descobrir texturas, tamanhos, cores, pesos, porque isso as intriga, perceber as maravilhas da Natureza. A necessidade de promover uma educação científico-tecnológica de base para todos, desde os primeiros anos de escolaridade, tem-se constituído um tema consensual para a grande maioria de investigadores e educadores. É nesta perspectiva que se defende que a escola básica terá sempre que veicular alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos, do processo e natureza da ciência, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas. Quando os conteúdos não são contextualizados adequadamente, estes tornam-se distantes, assépticos e difíceis, pouco despertando o interesse e a motivação dos alunos. Por este motivo é que a ciência, tão presente no dia-a-dia, deve ser mais contemplada na formação básica, trazendo uma maior contribuição para a melhoria na qualidade de vida (Carin & Sund, 1989; Martins *et al.*, 2007; Massarani, 2008).

O ensino das Ciências é uma via privilegiada para promover aprendizagens *de* Ciência e *sobre* Ciência, essenciais para uma cultura científica. Para isso se deve fomentar a curiosidade das crianças, contribuir para a construção de uma imagem reflectida, promover capacidades de pensamento criativo, crítico e metacognitivo, úteis e transferíveis para outros contextos, e finalmente, permitir a construção de conhecimento científico com significado social. Uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual, é um dos propósitos a alcançar. Neste sentido, o ensino não deve centrar-se somente na leitura, na escrita e na aritmética mas sim abranger outras áreas do saber, como a Química, a Física e as Ciências Naturais. Se, por um lado, estas componentes permitem à criança expressar as suas naturais curiosidades e criatividade, por outro lado, oferecerem-lhe um manancial ilimitado de factos e experiências com uma forte componente lúdica (Martins *et al.*, 2009; Pereira, 2002; Sá, 2000).

Deste modo, o Laboratório Escolar de Ciências proposto neste trabalho é um espaço que pode proporcionar às crianças a exploração, a criação de objectos, conceitos e demonstrações de Física, Química e Ciências Naturais, facilitando uma melhor compreensão de conceitos e fenómenos do dia-a-dia, através da realização de actividades experimentais. Trata-se de uma sala/ambiente nos quais os

recursos didácticos -pedagógicos criam vida. Com este espaço os professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico podem dinamizar os seus trabalhos e enriquecer as suas actividades de ensino-aprendizagem, tornando esse processo mais valioso e eficaz. Ser-lhes-á possível ligar a teoria à prática, relacionar o conhecimento escolar com a vida e com o mundo, reunir materiais que estimulem a curiosidade, a observação, a investigação e a troca de experiências, integrando os alunos no próprio processo de construção do laboratório.

CONSTRUÇÃO E ACTIVIDADES DE UM LABORATÓRIO ESCOLAR DE CIÊNCIAS

O Laboratório escolar de Ciências proposto neste trabalho é uma sala/ambiente de construção colectiva, de conhecimento científico, cabendo às crianças a recolha de materiais comuns no dia-a-dia para a implementação das actividades, e participação na montagem do laboratório. A criatividade e a persistência em ensinar com estratégias de integração activa do aluno na construção da ciência só poderá trazer resultados estimulantes.

O Laboratório será um espaço propício para despertar o interesse pelas Ciências e Tecnologia, promover o ensino experimental numa perspectiva construtivista, desenvolver o espírito investigador/observador, estimular a autonomia, contribuir para a evolução de um raciocínio lógico e dedutivo, desenvolver a atenção e a concentração e motivar a interacção entre os alunos.

Como montar um Laboratório de Ciências em espaço escolar

O Laboratório escolar de Ciências será um local da escola, onde se respira Química, Física e Ciências da Natureza o tempo todo, um ambiente permanente de procura, descoberta e experimentação. Deste modo, o primeiro passo será a concepção e apresentação à Escola de um projecto exequível e realista. Após a aprovação, é necessário que a escola disponibilize um espaço físico que possa transformar-se numa área laboratorial. Será necessária uma divulgação do projecto na inteira comunidade escolar, pais e encarregados de educação, alunos, docentes e pessoal não docente, para poder proceder-se à recolha de equipamento, material e reagentes do quotidiano.

Características da sala, instalações e equipamentos

No que diz respeito às dimensões do laboratório, seria ideal um espaço superior a 30m². As paredes internas do laboratório deverão obedecer a determinados critérios, como a facilidade de limpeza, durabilidade, resistência, aparência e custo. O mais recomendado é o revestimento com massa corrida pintada de cor clara. O piso recomenda-se o de cerâmica antiderrapante, visto que é económico, fácil de limpar e de colocar, proporciona segurança e tem uma óptima resistência e durabilidade. A existência de desníveis ou elevações no piso, não é aconselhável para evitar possíveis acidentes. No entanto, há várias alternativas de piso como os de madeira (tacos), borracha, etc. Recomenda-se a colocação de duas portas que devem sempre abrir para o lado de fora. O seu revestimento deve ser com tinta a óleo ou outro material que permita uma fácil limpeza e não devem ficar situadas frente a escadas. Em relação às janelas devem ser amplas e distribuídas de tal forma que permitam uma boa iluminação e arejamento do laboratório. A iluminação é condição fundamental para a realização de um bom trabalho, contribuindo para a segurança do laboratório. Recomenda-se a utilização de lâmpadas do tipo fluorescente uma vez que não alteram a temperatura ambiente e não cansam os olhos. O número e a distribuição das lâmpadas no laboratório irá depender do tamanho e formato da sala. Para se obter uma boa iluminação recomenda-se que a cada 1,5 m seja posicionado um conjunto de duas lâmpadas fluorescentes. As mesas deverão ser móveis, permitindo uma maior flexibilidade na execução das actividades quando for solicitada a formação de grupos e as discussões após a realização das actividades. Desta forma a sala poderá também ser usada para reuniões e para aulas expositivas. O número e a dimensão das mesas dependerão do tamanho da sala. As mesas deverão ser resistentes e fáceis de limpar. Podem ser revestidas de fórmica ou de madeira. Para os alunos se poderem sentar, torna-se necessário colocar cadeiras, mais confortáveis, mas com custos mais elevados. Neste caso podem ser substituídas por bancos estáveis, mais económicos, mais práticos e que ocupam um menor espaço.

O laboratório deverá dispor de um quadro comprido. Quanto ao painel de avisos, poderá ser feito de qualquer material no qual seja possível colocar fita-cola, para se afixar avisos, cartazes ou fotografias. Se for economicamente viável para a escola a aquisição de material de projecção, será preferível ficar preso na parte superior do quadro-branco em vez do tripé. A sala deverá possuir um espaço reservado a armários altos, fechados, com prateleiras reguláveis. Os armários mais seguros, duráveis e práticos são os de aço inoxidável, com prateleiras reguláveis, no entanto armários de madeira revestidas com fórmica também são muito práticos. É importante também que apresentem aberturas para uma boa ventilação e acima de tudo que as prateleiras tenham calços de segurança, devido ao peso dos frascos de reagentes. As tomadas eléctricas poderão ficar junto às mesas, com o cuidado de evitar a concentração de muitas crianças no mesmo local. Ao planear a instalação de água recomenda-se a utilização de tubulação externa de plástico, que igualmente será dirigida para os locais previamente escolhidos. A água é indispensável para a realização de um grande número de actividades experimentais, bem como para a limpeza do material a ser utilizado. A construção de, no mínimo dois lavatórios em sítios não muito próximos um do outro evitará congestionamento de crianças. O tipo de material que mais apresenta resistência à corrosão é o aço inoxidável e a louça. Por fim, um extintor de incêndio e caixas de areias são indispensáveis, e devem ser colocado em lugares visíveis de fácil acesso para os professores.

Materiais correntes do dia-a-dia

Para que a realização deste projecto seja possível é necessária a participação de toda a comunidade educativa e principalmente dos alunos, contribuindo com materiais e reagentes comuns do dia-a-dia que tenham em casa.

A escola deverá fornecer alguns equipamentos como balança, termómetro, barómetro, manta de aquecimento, microscópio, luvas de látex, etc. Relativamente aos materiais e reagentes recolhidos pelos alunos, têm como objectivo substituir os reagentes químicos e os materiais correntes de laboratório por materiais e reagentes do quotidiano.

Material recolhido pelas crianças:

- Exemplos de produtos para utilizar em reacções químicas e físicas:
 - Produtos alimentares: sal, açúcar, vinagre, óleo, fermento alimentar, corantes alimentares, bebidas gaseificadas, massa esparguete, frutos secos, arroz, gelatinas, ovos, caramelo líquido, pastilhas elásticas, rebuçados de açúcar, gomas, pão, vegetais, flores, fruta, xaropes, mel, leite, etc.
 - Produtos cosméticos e de higiene pessoal: champô e amaciador de cabelos, pasta de dentes, sabonetes, glicerina, perfumes, pó de talco, restos de cosméticos, etc.
 - Produtos de higiene: detergentes da roupa, louça, vidros, ceras de madeira, etc.
 - Outros: álcool etílico, velas, algodão, etc.
- Exemplos de materiais para utilização nas experiências:
 - Materiais de cozinha: copos de iogurte, talheres, funis, panelas, tachos, caixas de plástico, frascos transparentes com tampa, rolos de papel de limpeza, papel de alumínio, papel vegetal, rolhas de cortiça, garrafas de plástico, latas de conservas alimentares, palhinha, molas de roupa, papel de filtro de café, coador, fósforos, pratos, tábuas de cozinha, etc.
 - Brinquedos e material escolar: balões, régua, lápis de grafite e para colorir, canetas de filtro, folhas de papel, cartolinas, cliques, plasticina, agramos, berlindes, cola e fita - cola, conta-gotas, pinças, elásticos, globo terrestre, bolas de ping-pong, etc.
 - Outros: casquilhos, íman, lâmpadas, pilhas, espelhos, pedaços de madeira e de tecidos, esferovite, fita métrica, fio de velas, moedas, arame, bússola, secador de cabelo, seringa sem agulha, pente de plástico, arame, etc.

Exemplo de algumas actividades passíveis de implementar

O Laboratório escolar de Ciências não se constitui apenas de um ambiente físico com materiais concretos. Serão as actividades desenvolvidas nele que darão vida ao local, tornando-o uma ferramenta eficiente para a construção do conhecimento científico. Seguidamente apresentam-se quatro actividades como exemplo do que se pode fazer nas vertentes Química, Física e Ciências da Natureza, mas há inúmeras outras actividades que o professor pode implementar, dependendo apenas da sua motivação e empenho.

Identificação da presença de um gás

Numa garrafa de plástico a criança coloca um determinado volume de vinagre (ácido acético) e no interior de um balão uma pequena quantidade de fermento alimentar (bicarbonato de sódio). Em seguida prende o balão à garrafa e procede à transferência do sólido para o seu interior. O protão (H^+) do ácido acético (CH_3COOH), vai reagir com o ião hidrogenocarbonato (HCO_3^-) do bicarbonato de sódio, libertando o gás dióxido de carbono (CO_2), que vai enchendo gradualmente o balão de gás, levando a criança a perceber que a junção das substâncias, uma sólida e outra líquida, deram origem a uma substância gasosa.

Separação de compostos químicos

A criança desenha com canetas de feltro coloridas (corante constituído por diferentes compostos corados), uma pinta numa tira de papel de filtro (fase estacionária através da qual a fase líquida vai subindo por capilaridade) a um centímetro da extremidade e coloca-a num copo transparente contendo água e algumas gotas de álcool (fase móvel na qual são dissolvidos os componentes da tinta). Ao longo da subida do líquido pelo papel, irão formar-se cores diferentes (cada um dos constituintes terá uma afinidade diferente com a fase móvel sendo arrastados a velocidades diferentes, e desta maneira, separando-se). A criança ao visualizar as diferentes cores no papel (cromatograma) pode concluir que um líquido corado pode ser constituído por vários componentes corados, resultando a sua combinação na cor final).

Condução da corrente eléctrica

A criança, procede à montagem de pequenos circuitos eléctricos fixando tiras de papel de alumínio (fios condutores) a cada um dos pólos de uma pilha (fonte de energia) e enrolando a ponta livre de uma das tiras à volta da rosca de uma lâmpada (receptor de energia) e tocando com a ponta metálica da lâmpada na tira de papel de alumínio (abrindo e fechando o circuito). São repetidos os mesmos passos com outros tipos de materiais como metais, madeiras, pedras, etc. (condutores e não condutores da energia eléctrica). O que se pretende é que a criança verifique que quando o circuito está fechado, há matérias que como são bons condutores da corrente eléctrica, permitem que a lâmpada se acenda e que há materiais que não permitem a passagem da corrente eléctrica e, por isso, a lâmpada não acende.

Transporte da seiva das plantas

Com ajuda do professor a criança divide o caule de uma flor em dois até ao meio e coloca cada uma das metades em copos separados, um contendo água simples e outro água com um corante alimentar dissolvido. Passado algum tempo, os alunos irão ver que a flor terá cor apenas num dos lados, e perceberão que há percursos diferentes (fluxo ascendente nos vasos xilemáticos) dos líquidos numa planta.

CONCLUSÃO

Este projecto, proposto, para as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, poderá ser implementado também em outros níveis de ensino. A motivação, o trabalho extra e a dedicação das comunidades educativas envolvidas neste tipo de acções será sem dúvidas recompensada pelos resultados obtidos, tanto pelo interesse e alegria das crianças, pela sua evolução pessoal e cognitiva, e também pela resposta e reconhecimento dos pais e encarregados de educação pela obra desenvolvida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carin, A. & Sund, R. (1989). *Teaching Science Through Discovery*, Ohio, Merrill, 6ª edição.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Massarani, L. (2008). Divulgação científica: considerações sobre o presente momento. *Com Ciência. Revista Electrónica de Jornalismo Científico*, Campinas (São Paulo), v. 100.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1º Ciclo do E.B.: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, 13 (1), 57-67.

DISSEMINATION OF LEARNING EXPERIENCE GAINED THROUGH EUROPEAN MOBILITY PROJECTS IN THE CONTEXT OF COOPERATIVE LEARNING

Vida Vilkiene
Marijampole College, Lithuania
E-mail: vida.vilkiene@mkolegija.lt

ABSTRACT

The paper deals with the importance of disseminating the experience gained in European mobility projects in the context of cooperative learning. The peculiarities of the modern foreign language teacher training programme as well as its implementation are discussed. The article reveals the impact and necessity for cooperative learning as the means of learning empowerment; the analysis of the research on the dissemination of the learning experience gained in European mobility projects is disclosed.

INTRODUCTION

Living in the permanently changing world meets the demand of new abilities, skills and competencies, thus, human resources is the fatal factor in determining progress as teachers' traditional roles to deliver information, to organize and manage teaching process, to be a tutor- change and acquire the new quality. The experience gained by foreign language teacher trainers in European mobility projects as well as disseminating it in the context of cooperative learning enrich teaching and learning. Therefore, it is essential to ascertain the importance of it impact and influence on the implementation of the foreign language teacher training programme at a higher non-university institution. Mobility is beneficial not only to teacher trainers or students but also for communication and discussions about problematic situations, comparison of culture as it creates favourable learning atmosphere. Being implemented by different institutions in different countries European educational mobility projects it is a way to ascertain teaching content, the interdisciplinary and communication aims. The quality of studies at teacher training institutions is in dependence with skills and opportunities to perceive new concepts of learning.

In the context of the global and European education dimensions foreign language teacher training occurs in the transfer from teaching to life –long - learning. Therefore much importance is attached by Western researchers - Fry; Ketteridge; Marshall (2000), Toohey (1999), Fullan (2008), Ramsden (2008), Ulriksen (2008), Zay (1998) and Juceviciene (2003), etc.

The aim of the article is to analyse the experience gained in European mobility projects and its dissemination at College, a higher non-university institution. The possibilities of achieving the aims of higher education are discussed seeking to improve the quality of studies by disseminating the experience gained as well as to integrate it into the modern foreign language teacher training programme.

The research methodology used in the article is based on:

- European dimension in education;
- The philosophy of establishing the learning environment for teachers and students' learning in partnership enabling cooperative learning (Juceviciene, 2003).

The **methods** used are the analysis of scientific literature, questionnaires as well as descriptive statistics.

The article consists of two parts: the first part deals with the analysis of the peculiarities of implementing foreign language teacher training programmes in the context of European dimensions at college – a higher education institution. The second part focuses on the learning possibilities provided by European mobility projects through the implementation of foreign language teacher training programme.

1. The peculiarities of implementing modern foreign language teacher training programmes in the context of European dimensions at college, a higher non-university teacher training institution

The conclusions of the analysis by (Juceviciene, 2003) on the European dimensions in Western countries state that the object of European dimensions – from the conception to values - reveal the problematic and the multi-segmentation of the concept. From the point of view of the implementation it should be stated, that the process is possible through the educational policy in the contents as well as in the everyday activities of teacher and learner. From the point of view of the segmentation in the process

of implementation, the development of European dimensions is directed to teachers and learners' attitudes, approaches as well as values and citizenship.

European dimensions are to be perceived as the inter-subject integration of the teaching contents on grounds of cooperation, information technologies and group work. A teacher who is primarily involved in projects at the institution that is implementing European dimensions through teaching contents is in need of new experiences. Thus, global and European dimensions are in the background of modern teacher's space; in it the traditional role of the teacher changes and the demand of new competences appear: the teacher is to be the promoter, researcher and the catalyst, the mediator of changes, colleague in cooperation and innovator. The foreign language teaching qualification is in accordance with vocational competence; they contravene in competence levels. Furthermore, the vocational qualification gained is the further stimulus to develop teaching competences.

The new skills and new roles of life-long-learning teachers involved in the changes influence them in the course of their teacher's career and are closely interrelated with competence enhancement and reflection. Future teachers are oriented to acquire the mentioned attitudes in the course of their studies. The confrontation of the mentioned aspects with the social background, the system of values, attitudes to culture, politics and the heritage of historical and ideological traditions of the country call forth the problems of foreign language teacher training programmes.

Teacher training in general relates with aims of education, namely, humanism, democracy, nationalism, innovation, accessibility, contextual, effectiveness, continuity and diversity. Qualitative teacher training enables the teacher trainer to represent wholesome life quality in education and influence the welfare and future of the society.

Higher education has always been associated with the acquisition of profession and the exceptional feature of higher education institutions has always been to unite academic values linked together with study subjects and vocational values related to practice and profession. On the one hand, the designing study programmes based on partnership combines with the responsibility for their quality assurance and the wholesome assessment of institution. On the other hand, the cooperation of the institution with vocational and statute structures encourage the improvement of vocational programmes. On the basis of knowledge and practice 'the added value' of higher education is created as well the tradition of vocational higher education is enhanced. (Ulriksen, 1998).

Writing higher education curriculum is based on five philosophical approaches to curriculum, as Toohey (2009) states, namely, traditional or discipline-based, systems-based, cognitive, experiential and socially critical. The ideal study programme comprising the best features is not always achievable and it is of benefit to students to experience the diversity of approaches. The ever-lasting higher education curriculum is non-existent (Ulriksen, 1998); it has to be reflexive and its thoroughness and consistency as well as incontestability are to be ceaselessly discussed and interpreted. Therefore, the reflective approach in common with an active interest becomes the most important requirement for teaching improvement in order to enable the quality of studies. The quality assurance has to be in accordance with a human's labour market - oriented needs and life in open civilized society, assisting students in adapting to reality and assessing it critically, as well as maintaining the identity, independence and seeking for self-development and self-expression.

According to Juceviciene (2003), a higher education institution seeking to enable students in dealing with problems in future has to create a system of teaching and learning on grounds of deep student's attitude towards learning as well as to establish an atmosphere favourable for studies.

Teacher training is a learning continuum. Is the society as well as those at educational institutions ready to support teacher training and assist in their continuous development, Fullan (2008) inquires. A learning society cannot be created without a teacher involved in life-long-learning. Therefore, modern foreign language teacher training programme has to be created on grounds of holistic competence and be oriented to competence development. In other words, the implementation of the competence-oriented modern foreign language teacher training programme is called forth to gaining qualifications and developing the ability of action based on knowledge, skills, attitudes, personal qualities and values.

As Juceviciene (2003) reveals the concept of European dimension developed in accordance with the functions of educational activities, it can be stated that modern foreign language teacher training programme is oriented to develop general competences, namely, of communication, information selection, analytical, critical thinking and problem solving, case and action research, team work, personal knowledge and improvement, learning, projecting, action in organization as well as openness to society and innovation. In the course of teacher training programme implementation the future foreign language teacher is enabled to transfer general skills into teaching process.

Collaboration in the context of cooperative learning

The demand for cooperation is enhanced by the need to improve teaching and learning. If teachers are involved in achieving the aims of the teacher training programme and are eager to cooperate with their colleagues and to enable learners in cooperating effectively, the success of cooperation is guaranteed.

As Zay (1998) points out, the concept of partnership links with that of 'reflective practice' and in the context of cooperative learning the activities of a learning community are based on reflective thinking-in-action. Reflection is considered to be of the essential importance in transforming and integrating new experiences and conceptions with the former experience. Reflection acquires major value while learning from experience. The situations invented in the teaching process enable students to reflect; this changes the former knowledge and forms new skills in reflection seeking for life-long-learning. Zay (1998) refers to John Dewey who first formulated the notions of 'reflective thinking' that links education, experience and life. Schon (1983) adds that 'reflection-in-action' or 'in the course of action' gives rise to a restructuring of the practice. The essential aspect of reflection is time, present and past. Major share of the best practice is on the grounds of thinking before starting an action. They think that all forms of reflection are of equivalent value and neither of them is more superior to the others, thus, teachers should apply it in their life-long-career. Different kinds of reflection can be perceived as reflective practice continuum. A necessity of teachers' who are involved in cooperative learning to reflect can cause changes in their attitudes and practical skills that might impact on the institution as well as on training or vocational training programme.

2. European mobility projects provide possibilities of learning and implementing a foreign language teacher training programme

European mobility projects are implemented in partnership. They can assist in identifying general needs of learning groups as well as improving the present or newly written study programmes for teacher training. Especially important elements are defining and implementing the teaching contents based on the continuum and impact of the project. Because of the diversity of initial teacher training in Europe it is frequently rather difficult for those future foreign language teachers who take part in mobility projects and activities to make the most use of the project benefit at the same time mobility being one of the most potential ways of disseminating the experience of the European dimension in teaching (Comenius: school education, 2010). Therefore, participation in mobility projects and activities might and should improve the quality of teacher training, to orient to practical activities and observation instead of acquiring the theoretical knowledge instead.

Project organization, concentration on the problem, the purposefulness of the participants, interdisciplinary aspect appear to be the fundamentals of the experience gained in European mobility projects. Project education is a challenge that promotes self-development, improvement and reflective thinking as well as acquiring new skills and expansion of experience. Projects is effective means to learn research and form the researcher's attitude towards learning, it enables developing skills in analyzing, synthesizing and assessing as well as promotes transferred skills and enhances the possibilities of future teachers on the labour market and strengthens motivation.

Taking part in European mobility projects assists students in perceiving the essence of European learning; while teachers – in teaching; both teachers and students to develop competences for the reason that European mobility projects is one of the innovative possibilities for implementing a foreign language teacher training programme. They stimulate cooperation; improve the quality of teaching and research, enhancing creativity, initiative and responsibility, providing an opportunity for every teacher or student to acquire theoretical, practical as well as behavioural knowledge. Discussions, the analysis of problematic situations, comparison of cultural experiences, sharing experience and particular learning environment empower cooperative learning from one another, with the overcome of culture barrier and crossing the country borders.

Teachers after having participated in international mobility programmes are of opinion that it is of vital importance for their teaching practice as it provides a number of possibilities to try new subjects, new teaching frames, to acquire knowledge and experience that are non-existent at their institution.

Table 1
Teacher answer average data and Mode

Criteria	Statements in the questionnaire	Answer average	Mode
Courage and self-confidence	Participation in European mobility project enables in gaining courage and self-confidence at work	4,7	5
Respect	It is noticeable that respect at work has increased after having participated in the mobility project	3,8	4
Responsibility	New and more responsible tasks are given after having participated in the mobility project	3,9	4
Meaningfulness	Participation in European mobility project assists in perceiving a new meaning of teaching and work experience	4,6	5
Knowledge satisfaction	It is pleasant to perceive that it is still available to learn new things	4,8	5
Impact on professional contacts	International experience expand personal as well as professional contacts	4,7	5
Life and work activity	Cooperation with teachers make life and work more active	4,6	5
It is easier to solve problems	It is easier to solve problematic situations and to find solutions	4	4
Impact on professionalism	Cooperation enhances professionalism	4,7	5
Impact on the quality of communication with colleagues	Cooperation impacts on the quality of communication with colleagues and assists in establishing contacts with new people	4,4	5
Impact on self-evaluation	Stable personal contacts assist in adequate self-estimation	4	4
Innovation and flexibility	Cooperation encourages to try new and to change flexibly	4,3	5
Impact on teaching and learning	Cooperation in the group promotes developing teachers' teaching and learning skills successfully	4,4	4
Interaction of cooperation and improvement	Partnership supports and assists in teacher's professional improvement	4,5	5
Impact of interaction on students' learning results	Interaction between teachers and students enables in successful learning	4,5	5
Impact on self-evaluation	Cooperative learning assists in seeking for mutual learning that is indispensable from teaching	4,1	4
Impact on the effectiveness of mutual teaching and learning	Cooperative teachers and students' learning impact on the effectiveness of mutual work and studies	4,1	4

Table 2
Student answer average data and Mode

Criteria	Statements in the questionnaire	Answer average	Mode
Interrelation of knowledge	Participation in European mobility project assists in integrating the newly acquired knowledge with the former one	5	5
Impact of experience on personal experience	Participation in European mobility project Assists in integrating the new material into everyday personal experiences	4,6	5
Diverse learning possibilities	Participation in the project provides more various learning possibilities	4,6	5

Encouraging self-expression	Experience gained in the project encourages self-expression	4,5	5
Impact of dissemination experience on learning	Sharing experience assists in generalizing student's own learning experience	4,5	5
Need for communication with other students	It is necessary to communicate with other students in order to generalize the experience gained in mobility programme	4,6	5
Impact on the relations with teachers	Cooperation sharing experience assists in positive cooperation with teachers	4,2	4
Impact on relations with students	Cooperation makes communication and sharing ideas with students easier	4,3	5
New learning possibilities	Cooperation provides more learning possibilities	4,3	5
Interrelation between cooperation and communication	Cooperation while sharing experience has strong influence on communication with other people	4	4
Perceiving possibilities of cooperation	I learned a lot about cooperation and its possibilities	3,9	4
Intensiveness of contacts with teachers	Cooperation strengthens my communication with students and teachers	4	5
Activity	Students and teachers actively cooperative learning from each other through the implementation of the foreign language teacher training programme	4	4
Openness	Teachers are open in discussions with students	4	4
Perception	New ideas appear in discussions with students	5	5
Interrelation of learning and cooperation	Learning and cooperation with teachers supplement one another	4	4
Improvement of learning	Cooperation with other students assists in learning	4	4
Impact of cooperation on learning and teaching	It is necessary to cooperate with students and teachers in order to perceive the essence of learning and teaching	4	4

The data of the questionnaires summed up, it can be stated that students mostly assessed the importance of the experience gained by participating in European mobility projects. Students think that participation in an international project assists in integrating study subjects newly learned to the experience possessed; they also consider that it is necessary to share the experience gained as well as to generalize the learning experience. By expressing their approach to cooperation on the grounds of the experience gained by participating in European mobility projects, students emphasize the role of cooperation in strengthening their relations with students and teachers. The students' approach to the cooperative learning is illustrated by their attitude towards the importance of cooperation with teachers and students in order to perceive the essentials of teaching and learning.

The teacher-respondents mostly emphasize the impact of the experience gained in European mobility projects on their satisfaction at the knowledge gained, professionalism and the work meaningfulness. By expressing their approach to the experience gained in European mobility projects, teachers mostly point out the possibility to learn new things, thus, revealing their seeking for knowledge; to encounter new meaning of work; to expand professional contacts; to gain more courage and self-confidence.

The analysis of the research results illustrating the teachers-respondents' approach towards the experience gained in European mobility project substantially disclose that the emphasis has been laid on the teachers' learning and self-satisfaction, development of professional contacts and links as well as on emotional teachers' self-assessment; courage, confidence and the new perception of teachers' work and teaching experience. The results of the research on the teacher trainers approach to the experience gained European mobility projects illustrate that cooperation activates teachers' life and work, impacts on their professionalism and the quality of their communication with the colleagues. Cooperation assists in finding the best solution of problematic situations; dealing in with innovative teaching and learning methods flexibly while consistent personal contacts add to adequate self-estimation. Teachers-respondents absolutely agree with the statements of the questionnaire and the values implied, thus

confirming the necessity, need, importance, impact and influence of the cooperation while sharing experience.

Conclusions

The modern foreign language teacher training programme should enable to-be-teachers to actively participate in public life, meet the learners' needs and demand, to develop vocational skills, to relate the learners' attitude, experience and concepts to the changes of the world concept and to apply deep learning approach in the background of life-long learning and continuous professional development.

Implementing a foreign language teacher training programme is problematic as the ideal study programme is non-existent; it has to be flexible, dynamic, various, reflective and oriented to holistic learner's competence. Experience gained by teachers in international programmes justifies teachers and learners' cooperative learning as of essential importance while based on reflection.

European mobility projects as one of innovative possibilities to implement foreign language teacher training programme assist teachers in perceiving the teaching dimension; students- the learning dimension; both teachers and students in improving and developing competences.

Teachers as foreign language teacher trainers and students-to be -foreign language teachers' approach to cooperation disclose their impact on teachers' professionalism, the quality of the communication with colleagues and other people, solving problematic situations, adequate self-assessment and innovation; students and teachers' cooperation and communication with other people, students, cooperative learning, openness in discussions with teachers, learning improvement and activities.

Disseminating the experience gained in European mobility enables modern learning; it can become the organic part of the implementation process of modern foreign language teacher training programme as the means of assuring the quality of study improvement.

REFERENCES

1. Comenius-School Education.(2010). (http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/comenius_overview).
2. European Dimension in Education (March, 1993). Green Paper in Education. EC. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/index_en.html).
3. Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2000). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. London: Kogan page.
4. Fullan M. The Six Secrets of Change. (http://www.michaelfullan.ca/resource_assets/handouts/08_Nov_Keynote_A4.pdf).
5. Jucevičienė P. (2003). Intensyvus transnacionalinis kooperatyvus mokymasis. EMISTE MODULE seminaras, Insbrukas, 2003 02 18-23.
6. Ramsden P.(2008). Using research on student learning to enhance educational quality. (<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsld-publications/isltpramsden.cfm>; accessed March, 2011).
7. Schon D. (1983). The Reflective Practitioner. New-York: Basic Books.
8. Toohey S. (1999). Designing Courses for Higher Education. SRHE & Open University Press.
9. Ulriksen L. (1998). Project - work and curriculum – a Danish experience. Conference on Higher Education at University of Central Lancashire, Preston, 06-08 07 1998.
10. Zay D. (1998) Reflection-Practice-Partnership. Questions and Points of Tension in Conceptualizing European Perspectives. Paper presented at the European Conference on Educational Research Ljubljana, Slovenia 17-20 09 1998. (<http://www.sln.org.uk/mfl/p4d.htm>).

DISTANCE EDUCATION ADMINISTRATION: POLICY, STRATEGY, EVALUATION

MBA, PhD Student Nesrin MENEMENCI

School of Tourism and Hotel Management
Near East University, Northern Cyprus
Tel: + 90 533 863 8211 // nmenemenci@hotmail.com

MA., PhD Student Zenal SOZGUN

Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
Tel: + 90 533 864 7922 // zenalsozgun@yahoo.com

Assist. Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
Tel: + 90 542 864 11 01 // fahaltinay@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZI

Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
Tel: + 90 548 840 0382 // zehaltinay@gmail.com

Abstract

With the influence of fast developing technology and globalization, distance education institutions are coming forward as a competitive advantage used on the part of higher education institutions. In our modern world the idea of distance learning is pervading fast and paving the way to the wide spreading of equality of opportunity in education with no limitations of place or time. In this paper we discuss administration in the long distance education institution and we talk about an administration founded on the understanding of participation that supports change based on cooperative learning and working. Policy, strategy, and evaluation have become most important factors when the distance education construct and reconstruct in higher institutions. This paper gives only implications about policy, strategies, evaluation in distance education, that subjects must require to be addressed in practice.

Keywords: administration, distance education, evaluation, policy, strategy

Introduction

The term *open and distance learning* reflects both the fact that all or most of the teaching is conducted by someone removed in time and space from the learner, and that the mission aims to include greater dimensions of openness and flexibility, whether in terms of access, curriculum or other elements of structure. The historical evolution of distance learning systems has been in four main phases. Open and distance learning systems can usually be described as made up of a range of components such as: the mission or goal of a particular system, programmes and curricula, teaching/learning strategies and techniques, learning material and resources, communication and interaction, support and delivery systems, students, tutors, staff and other experts, management, housing and equipment, and evaluation. (Open and distance learning terms, policy and strategy considerations, UNESCO, 2002, p.22)

Today with the effect of technology, traditional teaching styles gave their roles to technology-based teaching as known e-learning or distance education. Distance education is new trend in education that facilitates to everyone in order to get educated and gives options to learn better under the constructivist approach. Technological equipments become a major necessity for distance education like; audiocassette, telephone, compact disc, etc. It gives a light of flexibility but on the other hand it is a dimension of loss of motivation due to lack of face-to-face contact with teachers (İşman, Dabaj, Altınay & Altınay, 2003, p.10).

Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print. By definition, in distance education the normal or principal means of communication is through technology. Obviously teachers in conventional classrooms may use technology as a supplement to their teaching, but since it is not their principal means of communication the classroom is not considered to be distance education. Another way of discriminating between distance and other forms of education is to ask where the principal educational decisions are made. Who is deciding what is to be learned? When and how is it to be learned? When has learning been satisfactorily completed? If such decisions are made in the classroom, this is not distance education. If they are made elsewhere and communicated by a technology the programme is defined as distance education. (Open and distance learning terms, policy and strategy considerations, UNESCO, 2002, p.22).

Generally, when the definitions of distance education are examined, five specialities of distance education reveal (Keegan, 1996).

- a) Both instructors and learners stand at different places during learning process,
- b) Education institution effects both prepared learning materials and supplied supporting services to learners,
- c) Using technique materials like video, audio, and computer to convey the content of lecture and to assemble learners and instructors,
- d) That's learners are able to initiate a dialogue and they are able to benefit from it by providing bilateral communication,
- e) Individuals maintain teaching (training) individually not as a group due to the fact that it isn't able to gather learner's group together through learning process.

Distance education; institutional-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners resources, and instructors (Simonson, et al., 2003)

- there is no age restriction in terms of someone being too old to study
- there is no strict adherence to entry qualifications
- the learner, in most cases, decides on his/her own pace of study
- the learner is in charge of his/her own study timetable
- there are no bottlenecks associated with the conventional education system.

Method

This paper covered critical reflection from the literature in the field of distance education. In this respect, documentary analysis was used to analyze themes and concepts from the literature to propose arguments about policy, strategy and evaluation in distance education administration.

Policy, Strategy and Evaluation in Distance Education

For distance education applications, policy, strategy & evaluation most important factor when the higher education institutions construct and reconstruct applications. They have to regard following informations. In distance education institutions have to be harmony and dynamics between policy, strategy and evaluation for efficiently administration and quality. (Figure 1)

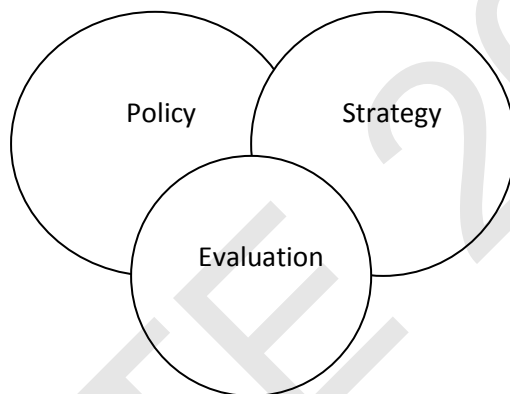


Figure 1. Dynamics of Policy, Strategy and Evaluation

Policy deals with daily activities of organization to run effectively and efficiently while strategy deals with strategic actions and decisions. Strategy is the thinking aspect of planning a change organizing something. Strategy lays out the goals that need to be accomplished and the idea for achieving those goals. Finally, evaluation analysis resulting information of program to achieve goals and objectives or not.

Policy

Policy is defined as a written course of action, such as statute, procedure, rule, or regulation, which is adopted to facilitate program development (King, Nugent, Russell, Eich & Lacy, 2000).

Simonson (2002) argued that policies provide framework for the operation of distance education. They form a set of agreed on rules that explain roles and responsibilities. Policies can be compared to laws of navigation, rules of the road, or language syntax. One key indicator that distance education is moving into mainstream is the increased emphasis on the need for policies to guide its effective growth.

Gellman-Danley and Fetzner (1998) have proposed models for distance education policy. These policies could be grouped in several operational areas, as even are offered as an example. They include academic, fiscal, geographic service area, governance, labor-management, legal and student support services.

Policy Development Area	Key Issues
1) Academic	Academic calendar, course integrity, transferability, transcripts, evaluation process, admission standards, curriculum approval process, accreditation
2) Fiscal	Tuition rate, technology fee, FTE's, consortia contracts, state fiscal regulations
3) Geographic	Service Area Regional limitations, local versus out-of-state tuition, consortia agreements
4) Governance	Single versus multiple board oversight, staffing, existing structure versus shadow colleges or enclaves
5) Labor-Management	Compensation and workload, development incentives, intellectual property, faculty training, congruence with existing union contracts
6) Legal	Fair use, copyright, faculty, student and institutional liability
7) Student Support Services	Advisement, counseling, library access, materials delivery, student training, test proctoring

Table 1: Policy Development Areas for Distance Learning (King, Nugent, Russell, Eich & Lacy, 2000).

After these policy analysis framework, a three-tiered policy framework developed. While the policy analysis framework can be a powerful organizing tool, it can be simplified to be more useful for individuals and institutions considering or just starting distance education programs or courses. A three-tiered policy analysis and development system, evolved by compressing the seven policy areas of the policy analysis framework. With this simplified model, distance education policy can be studied by looking at large, sweeping areas such as; students, faculty, and management & organization (King, Nugent, Russell, Eich & Lacy, 2000, p...).

Policy Area	Description
Faculty (including Continuing Education and Cooperative Extension)	Rewards (e.g., stipends, promotion and tenure, merit increases, etc.); Support (e.g., student help, technical assistance, training, etc.); Opportunities to learn about technology and new applications (e.g., release time, training, etc.); Intellectual property (e.g. ownership of materials, copyright, etc.)
Students/Participants	Support (e.g., access to technology, library resources, registration, advising, financial aid, etc.); Requirements and records (e.g., residency requirements, acceptance of courses from other places, transfer of credit, continuing education, etc.)

Management and Organization INTE International Conference on New Horizons in Education	Tuition and fee structure; Funding formula; Collaboration (e.g., with other Departments, units, institutions, consortia, intra-and inter-institutional, service areas, etc.); Resources (e.g., financial resources to support distance education, equipment, new technologies, etc.); Curricula/individual courses (e.g., delivery modes, course/program selection, plans to develop, individual sequences, course development, entire program delivery, interactivity requirements, test requirements, contact hour definitions, etc.
---	--

Table 2. Three Tiered Policy Analysis Framework for Distance Education (King, Nugent, Russell, Eich & Lacy, 2000).

Strategies

Seven strategies for university administrators and faculty to consider as part of their own strategic plan to mitigate faculty concerns and ensure program success. It has proposed the following seven strategies to be adapted and applied as needed by other institutions:

1. Enable colleges and departments to take more responsibility for distance education and technology integration activities.
 2. Provide faculty with more information about distance education programs and activities.
 3. Encourage faculty to incorporate technology into their traditional classrooms.
 4. Provide strong incentives for faculty to participate in distance courses.
 5. Improve training and instructional support for distance education faculty
 6. Build a stronger distance education faculty community
 7. Encourage more distance education scholarship and research
- (Howell, Saba, Lindsay, Williams, 2004, p.33)

Evaluation

The systems view of program evaluation represents a departure from, and refinement of, the view of categorizing evaluations as formative or summative. However, the approaches are overlapping and can be viewed as different paths to the same goals. A key consideration in using the systems approach is the acknowledgement that a distance education program is an open system, and consequently, feedback from a variety of internal and external stakeholders is essential for system adjustment and improvement. Stakeholders may include learners and instructors, staff, administrators, policymakers, boards, vendors, consultants, community groups, accrediting agencies, government organizations, businesses, and employers. The systems approach to program evaluation is highly compatible with strategic planning, which has the goal of strengthening the management decision-making process by having it recognize and address key internal and external factors that affect the organization. Since programs delivered at a distance consist of multiple components (Rovai, 2003, p.115).

Input evaluation

An input evaluation identifies and evaluates system capabilities to include equipment and technical expertise, alternative program strategies, and the designs used to meet the target audience and satisfy their needs. The purpose is to provide information on the quality of resources used by the program and to determine how to best use these resources to achieve program objectives.

For a process evaluation, the evaluator must examine not only what is happening within the program as it is being implemented but also what should be happening and is not. It provides information about the state of all components of the program to include determining teacher and cost effectiveness. Cost effectiveness entails accomplishing the intended program goals by providing maximum values for limited expenditures. Program elements to be measured are applied against the cost, and the comparison of cost and effectiveness form the basis of this analysis. Cost effectiveness analysis produces a dollar figure per unit of analysis.

Output evaluation

An output evaluation seeks to determine the immediate or direct effects of the program. It consists of collecting, analyzing, and judging results such as how much the program was used, how many people were reached and graduated, the extent to which program objectives were met, and changes in skills, knowledge, or attitudes. Graduation rates and learner achievement in the form of course grades or standardized test scores are frequently used as output evaluation measures.

Impact evaluation

Impact or outcome evaluations address the longer-term results of the program and the extent to which the program reduced or eliminated student needs and the effects of the program on society at large. It also seeks to determine how staff and faculty attitudes, behaviors, and goals changed because of the program.

References

- Gellman-Danley, B. & Fetzner, M. J. (1998) Asking the Really Tough Questions: Policy Issues for Distance Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 1(1). (26/3/11)
- Howell, S. L., Saba, F., Lindsay, N. K., Williams, P. B. (2004). Seven Strategies for Enabling Faculty Success in Distance Education. *Internet and Higher Education*, 7, p.33-49
- İşman, A., Dabaj, F., Altınay, F. & Altınay, Z. (2003). Communication Barriers in Distance Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol.2(4), p.10-14
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). London: Routledge
- King, J. W., Nugent, G. C., Russell, E. B., Eich, J. & Lacy, D. D. (2000). Policy Frameworks for Distance Education: Implications for Decision Makers. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 3(2). <http://www.westga.edu/distance/king32.html>.
- Rovai, A. P. (2003). A Practical Framework for Evaluating Online Distance Education Programs. *Internet and Higher Education*, 6, p.109-124
- Simonson, M. (2002). Policy and Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, Volume 3(2), p. 5-7
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*, (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

DISTANCE EDUCATION OF GRADUATES STATISTIC LESSONS

Murat KÖKLÜ¹, Aşır GENÇ²

¹ Selçuk University, Faculty of Technical Education, TURKEY, mkoklu@selcuk.edu.tr

² Selçuk University, Faculty of Natural Science, TURKEY, agenc@selcuk.edu.tr

Abstract

Nowadays distance education gained interactive, dynamic and live dimension by becoming widespread of usage of telephone, PC's, VCR's and online courses via Internet. Presentation of quality education by distance education is an indicator of necessity especially to people who cannot have education because of illness, physical distance and Money shortage. A distance education application was prepared to be sample for distance education. Prepared application aims to offer distance education for being used in the graduate course called as statistics by Selcuk University Natural Science Faculty Master Degree Program. It is also aimed to provide knowledge source for master program that is accessible over internet and provides equal opportunity for all students in education. Distance education WEB site has an environment that includes syllabus, sample problems solutions and a form to discuss any topics about statistics. There are animations about the subjects training during the lectures via distance education. It was tried that the students who could not participate the lectures because of their inconvenience could eliminate their incompetence about the lectures. It was thought that the students who followed the lectures properly can also have the residual information with the help of distance education. It was tried to eliminate the place, time and fiscal dimensions by teaching physics lessons via distance education.

Keywords: Statistic Training, Distance Education, Internet.

INTRODUCTION

Nowadays one of the most important problems of the education is the quality of the education. All education units want to offer the same quality training. Furthermore, it is also requirement to seek compensation of the deficiency of lecturers who are able to give this quality education. Distance education is the form that is able to solve all these problems. Implementation of distance education which is an alternative to classical education is asked for the purpose of giving quality education and answering the requests of education units. (Isman, 1998; Kaya, 2002).

1. DISTANCE EDUCATION

Nowadays, distance education is developed and practiced at graduate level in education field. Development and problems in the field increase the necessity of this method. (Alkan, 1998; Baskaya, 2005).

2. DISTANCE GRADUATES STATISTIC EDUCATION

Scientists decided to design new software to take the advantage of new technologies since they couldn't reach the existing programs. They aim to reach more people for offering education with new methods that don't exist in classical methods owing to these new programs. A distance education application was prepared as an example of distance education in this study.

2.1. Content of Distance Graduates Statistic Education Site

In this sample distance education application that is made for physics course offered in the Turkish universities, lesson notes were rearranged and displayed on the WebPages according to a certain sketch by using HTML organizer. Macromedia Dreamweaver and PHP programming language were used as HTML organizer. Photoshop packet was used to arrange the pictures and to have more visual media. Linux based server PC is used to broadcast the prepared WebPages.

The prepared website is easy to use, user-friendly and appropriate for the communication technology experience of the students. Required efforts have been done to provide enough visual media for making the education cheerful while the students using the website. Linking signposts and all necessary indicators such as next and previous buttons were added to the website for easy surfing and preventing being lost during surfing the website. This distance education application is published in the “http://www.muratkoklu.com/statistic.php” address. Members of this website can easily access it from anywhere and anytime.

2.1.1. Home page

Home page of distance istatistic education site is as in Figure 2. It consists of registration operations, about department, courses, lecturers, forum, regulations, links and contact sections. To use this site registration is obligatory and this is completed with a confirmation from the site administrator. Lesson contents can be reached by only the registered users and copying any information from the prepared website is prevented. Statistic course education’s level will be set as only followed by internet.

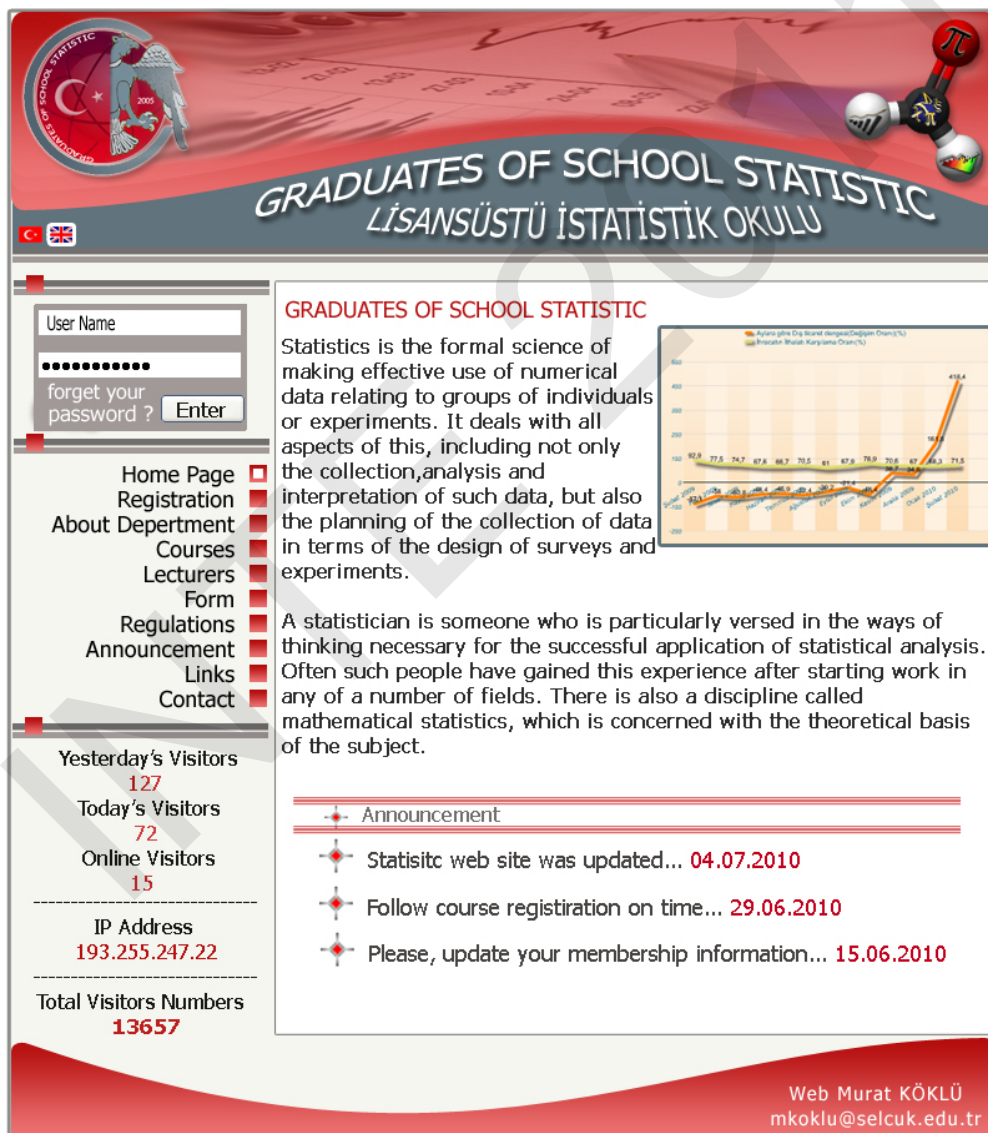


Figure 1. Home page

2.1.2. Student registration page

To be a member of prepared distance statistic education web site, a new user description part of the main page must be followed. A registration number starting from 09111001 and goes on ascending

order is given for each new registered student. The student will be asked for personal information and required parts of the registration will be fulfilled by the students. At this stage student will also be asked for the password he will use for the future entrance to the website. After successful registration the student will wait for the acceptance and confirmation of the site administrator. When this confirmation done he can enter the site by using his registration number and the password.

Figure 2. Student registration page

What - To be continued - The rest is on the way - Wait for the rest

REFERENCES

- [1]. Alkan C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara. Anı Yayıncılık. 6. Baskı.
- [2]. Başkaya Y. (2005). *Amerika Birleşik Devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti Kara Kuvvetleri komutanlıklarındaki uzaktan eğitim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [3]. İşman A. (1998). *Distance education*. Sakarya. Değişim Yayınları.
- [4]. Kaya, Z. (2002). *Distance education*. Ankara. PegemA Yayıncılık.

DISTANCE LEARNING AND GLOBALIZATION

Niloofer Shokri

ABSTRACT

Distance learning has existed for about one hundred years in the world. The term distance learning is used as a synonym for the more comprehensive and precise term distance education. The rationale for distance learning from its earliest days has been to open opportunity for learners to study regardless of geographic, Socio-economic or other constraints.

Distance learning is any education process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and / or time from the learner, with the effect that all or most of communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print. By definition, in distance learning the normal or principal means of communication is through technology.

The `open` nature of learning that is mediated by electronic or printed technologies might be formally institutionalized in such policies as open admissions, freedom of selection of what, when and where to learn. Typically this involves helping learners take responsibility for aspects such as what they learn, how they learn, where they learn, how quickly they learn, who to turn to for help and whether, when and where to have their learning assessed.

Available options for distance learners can be understood in terms of instrumental axes that can potentially indicate the relative consideration that can be given to these factors.

One of the critical challenges in the field of distance learning has been brought about by rapid changes in the development of new communication technologies.

Much of the use of online technology in distance learning is influenced by globalization.

In this respect, the phenomenon of globalization is of particular interest of practitioners of distance learning.

Keywords Distance learning, Globalization, Technology, Communication.

Do governo à governação no ensino superior: entre as políticas europeias e as políticas nacionais

António Magalhães, Amélia Veiga, Filipa M. Ribeiro.

ABSTRACT: O campo de investigação sobre o tema da governação tem sido dominado pelas perspectivas managerialistas e, frequentemente, excluído um enquadramento sociológico mais amplo. Este trabalho visa contribuir para uma análise dos instrumentos de governação que vá além do tecnicismo que as abordagens dominantes têm assumido neste campo (tais como: a Nova Gestão Pública, a Governação em Rede ou a Nova Governação). Pretendemos fazê-lo através da análise do impacto da regulamentação das reformas de governação na autonomia das universidades, no que diz respeito à reorganização curricular e financiamento. Consideram-se dois níveis de análise: 1) os esforços da União Europeia (UE) quanto à governação, visando proporcionar uma maior coerência e convergência no ensino superior europeu; 2) e a forma como as agendas nacionais lidam simultaneamente com esses esforços e com os seus problemas internos relacionados com a autonomia institucional. Os esforços de regulação ao nível comunitário e nacional reflectem uma tendência para a meta-governação.

KEYWORDS: ensino superior, governação, autonomia.

DYNAMIC GENERATION OF ADAPTIVE COURSE SEQUENCING WITH TRACKING LEARNER'S USING GRAPHS

Rachid Elouahbi, Mohammed Adil Nassir, Abdelhak Benaboud.

ABSTRACT: In this paper, we present a course sequencing based on graphs. This approach has two important advantages: the first one is the dynamic generation of adaptive course sequencing and the second is the exploitation of properties of graph in order to track the learner.

The pedagogical graph of sequencing is called SMARTGraph: the nodes are the learning units and the arcs are the pedagogical constraints between learning units. This graph allows expressing the totality of the pedagogical constraints under which the learner is submitted in order to achieve his pedagogic objective. This will help the author to well structure his course and relations between the various pedagogical units and help the learner to be oriented during the browsing of the course. We shall see how it is possible to visualize the path followed by the learner, the obstacles encountered and the actions he/she performs during his/her training

KEYWORDS: E-learning, Pedagogical graph, Adaptability, Tracking, XML, GraphML, SVG.

EDEBİ ESERLERDE DİL

Kevser Candemir

ABSTRACT: Yaşananların, duyguların ve düşüncelerin estetik ölçüler içinde anlatımı olan tüm edebi eserlerin oluşumunda dil vardır. Edebî eserler yazıldıkları çağın kültür ve sanat anlayışını yansıttığı kadar dilini de yansıtır. Edebî ürünlerin en eskisi ve Türk edebiyatında en çok gelişme gösteren türü olan şiirin, normal konuşma dilinin üzerinde özel bir kullanımı; yürekten gelen bir söyleyişi vardır. Bir üst dildir şiir dili. Yaşantıları, düşleri, özelemleri, duyguları, imgeleri içinde taşıyan, müzik ve sesle yakın ilişki içinde bulunan ve etkileme gücü olan estetik bir dil. Bazı şiirlerde ise günlük konuşma dilinden yararlanıldığı, sözcüklerin gündelik düzeninde kullanıldığı; soru ve ünlem sözcüklerinin, yarım bırakılmış anlatımların yer aldığı; çocuksu söyleyişlerden ve halk söyleyişlerinden yararlanıldığı; şiire öykülemenin girdiği görülür.

Sözün kurallara göre doğru ve düzgün söylenen ve yazılan doğal şekli olan düzyazında ise bazı yazarlar tarafından simgesel anlamlar, eksiltili anlatımlar, duygu değeri ve duygu yoğunluğu, eşadlı, çokanlamlı ögeler, uzak çağrışımlar ve kavram karışıklığı, sözcük ya da sözcük öbeğinin yinelenmesi, lirik, içten ve kısa anlatımın da kullanıldığı görülür.

Bu çalışmada şiirde konuşma dilinin kullanımı seçilen dizelerle değerlendirilirken farklı türde düz yazı örneklerinden yola çıkılarak da şiirsel anlam zenginliğinin tespiti yapılacaktır.

KEYWORDS: şiir, düzyazı, mecaz.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM TURISMO: CONTRIBUTO DA ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA

Manuel António Brites Salgado, José Alexandre Dos Santos Vaz Martins, Adélia Nunes Godinho, Carlos Manuel Martins Da Costa.

ABSTRACT: O artigo incide sobre o contexto educativo e formativo específico da área científica do Turismo. Constata-se que as instituições académicas portuguesas investiram expressivamente nesta área, nas últimas duas décadas e meia, e depois do Processo de Bolonha ter conduzido a relevantes mudanças na filosofia e estrutura dos cursos superiores, designadamente a nível curricular. Assim, depois de uma breve caracterização da ESTH, analisamos o processo de adequação dos cursos de acordo com os modelos de organização curricular, através da recolha e análise de informação secundária sobre os principais indicadores da oferta e da procura formativas dos cursos desta IES, que tem hoje um enquadramento institucional objetivamente balizado no Turismo e Hotelaria. A finalidade da nossa reflexão visa interpretar e demonstrar a importância e o contributo da ESTH no âmbito da rede regional e nacional do ensino superior, como é premissa da LBSE.

KEYWORDS: Turismo, curricula, ensino superior, cursos em Turismo.

EDUCAÇÃO/PROMOÇÃO DA SAÚDE - UMA ACÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRADA

Maria Conceição Pinto Antunes
Instituto de Educação da Universidade do Minho
mantunes@ie.uminho.pt

Maria Augusta Faria
Instituto de Educação da Universidade do Minho
mariacostafaria@gmail.com

RESUMO

Nos nossos dias é comumente aceite a ideia de que ter uma boa saúde e qualidade de vida depende não, apenas, dos avanços da medicina e da acção dos profissionais de saúde mas, fundamentalmente, da participação, implicação e co-responsabilização dos indivíduos na adopção de comportamentos e estilos de vida saudáveis.

Dado que muitos dos determinantes de saúde se prendem com comportamentos e hábitos individuais/colectivos, a educação/promoção da saúde tem vindo a adquirir uma relevância crescente na actualidade.

Com base nestes pressupostos, a nossa reflexão pretende evidenciar a ideia de que a educação/promoção da saúde, enquanto instrumento privilegiado ao serviço da melhoria da saúde e qualidade de vida das populações, é uma tarefa comunitária que pressupõe uma intervenção integrada entre os sectores da saúde e da educação em parceria com outras instituições comunitárias.

1. A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/PROMOÇÃO DA SAÚDE

Ao longo das últimas décadas fomos assistindo a um conjunto de acontecimentos que contribuíram para uma recontextualização profunda da forma como se significa, previne, controla e melhora a saúde.

A crescente industrialização, a explosão urbana, a especialização e exigência profissional, o envelhecimento da população e o aumento da esperança média de vida produziram alterações no tecido social que se têm repercutido no estilo de vida das populações, favorecendo o ritmo de vida acelerado, a mudança dos hábitos alimentares e o sedentarismo. Estas alterações nos indicadores demográficos e no estilo de vida das pessoas/colectividades têm-se reflectido na saúde humana perpassando, transversalmente, todos os grupos etários.

Concretamente, nos nossos dias e no denominado mundo desenvolvido, verificamos que enquanto as doenças infecto-contagiosas estão praticamente controladas, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000) as doenças crónicas tais como a doença cardiovascular, diabetes, cancro, alcoolismo, doenças respiratórias e sida assumem contornos preocupantes dado serem as principais patologias que afectam a população mundial, sendo responsáveis por cerca de 60% da totalidade das mortes em todo o mundo. O controlo destas patologias da civilização actual tem-se revelado difícil de alcançar dado que está para além das possibilidades da medicina e dos profissionais de saúde, uma vez estar claramente associado a factores ambientais (físicos e sociais) e estilos de vida (comportamentos individuais/colectivos de alimentação, exercício físico, consumo de drogas).

Muitos trabalhos realizados (Lalonde, 1974; Matarazzo, 1984) têm vindo a mostrar de forma incontestável o papel dos comportamentos na determinação da saúde, evidenciando-o como um factor decisivo tanto de risco como de saúde e bem-estar. Como refere Sanmartí (1985), os estilos de vida são, indiscutivelmente, indissociáveis do risco de morte e, além de prevenir patologias e mortes prematuras, são um factor decisivo para uma boa saúde e qualidade de vida.

Actualmente sabemos que uma grande percentagem de doenças, sobretudo as crónicas, são resultado de comportamentos inadequados para a saúde desenvolvidos ao longo da vida (Bennett, 2002;

Doll & Peto, 1981; Ogden, 1999). Como refere Limón Mendizabal (2004, p.58), sem o controle destes comportamentos inadequados “resulta impossível, na prática, a prevenção das dez enfermidades principais que causam a morte ao homem do nosso tempo”.

McQueen (1987, citado por Bennett & Murphy, 1999) refere explicitamente quatro comportamentos particularmente associados à doença: o abuso de tabaco, o abuso de álcool, a má nutrição e a falta de exercício físico.

A resignificação que o conceito de saúde foi sofrendo a partir da Declaração de Alma-Ata (1978) repercute o reconhecimento da estreita relação que existe entre os determinantes físicos, sociais, psicológicos e espirituais e a saúde gerando, deste modo, uma visão de saúde onde os indivíduos e as comunidades são chamados a intervir. Estas mudanças constituíram, inegavelmente, a chave para a compreensão da saúde enquanto um processo holístico em construção ao longo da vida que, mais do que dos profissionais de saúde, depende da intervenção pró-activa, livre e voluntária dos indivíduos e das comunidades.

A Carta de Ottawa (1986), resultante da *Primeira conferência internacional de promoção da saúde*, deu um novo impulso à intervenção individual e comunitária enquanto estratégias fundamentais de promoção da saúde ao defini-la como “o processo que permite às populações exercerem um controlo muito maior sobre a sua saúde e melhorá-la” (OMS, 1986, p.2). No sentido de fomentar a promoção da saúde, a Carta de Ottawa recomenda cinco áreas de intervenção entre elas “fortalecer a acção comunitária para a saúde” (OMS, 1986, p.6) mediante a participação comunitária entendendo esta como “o conjunto de processos pelos quais os indivíduos e as famílias assumem responsabilidades para a sua própria saúde e bem-estar aumentando a capacidade de desenvolvimento próprio e da colectividade” (Idem).

A Declaração de Jacarta (1997) resultante da *Quarta conferência de promoção da saúde* estabelece cinco prioridades de acção para a promoção da saúde e entre elas redefine a estratégia de fortalecer a acção comunitária e capacitar os cidadãos “aumentar a capacidade comunitária e dar direito de voz ao indivíduo” (OMS, 1997, p.6). Pretende-se, fundamentalmente, que as comunidades ganhem protagonismo nas questões da saúde e que o indivíduo adquira instrumentos que lhe permitam transformar os determinantes de saúde para, assim, poder melhorá-la. A participação comunitária é, neste documento, apresentada como o esforço das comunidades para aumentar o controlo sobre os determinantes da saúde e, em consequência, para a melhorar (OMS, 1997).

Na Carta de Bangucoque (2005), resultante da *Sexta conferência internacional de promoção da saúde*, a promoção da saúde converte-se no ponto fulcral do desenvolvimento das políticas nacionais e internacionais, bem como uma responsabilidade de todos os governos e na qual devem ter uma participação activa as comunidades, as sociedades civis e as organizações governamentais e não governamentais (OMS, 2005).

A Declaração de Nairobi (OMS, 2009) reitera a necessidade e urgência em se inscrever a promoção da saúde nas agendas políticas de todos os países.

No horizonte de compreensão dos documentos da OMS, a participação comunitária, no contexto da promoção da saúde, consiste numa implicação e participação plena dos indivíduos no processo de definição dos problemas, na tomada de decisões e nas actividades a implementar no sentido de promoção da saúde. A implicação e participação no processo de saúde pressupõe que indivíduos e colectividades estejam em condições de uma tomada de decisão informada e consciente, daí que a educação para a saúde seja um conceito estreitamente vinculado à promoção da saúde enquanto um conceito que, segundo a OMS (1978), designa as oportunidades de aprendizagem criadas conscientemente que supõem uma forma de comunicação destinada a melhorar a saúde individual e a da comunidade.

A educação para a saúde é mais um instrumento para atingir os objectivos da promoção da saúde, uma estratégia para capacitar e potenciar o indivíduo a tomar decisões acerca dos determinantes pessoais e ambientais que afectam a sua vida e a sua saúde.

Na actualidade o discurso sobre a intervenção e participação comunitária como estratégias para o desenvolvimento da promoção da saúde é consensualmente aceite. Deveremos, contudo, ter em atenção que a intervenção comunitária deve ser entendida no sentido de empoderamento ou capacitação dos indivíduos como uma ferramenta mediante a qual a comunidade vai adquirindo responsabilidades no diagnóstico, no desenho de estratégias, na implementação e avaliação de programas de saúde (Nelson & Wright, 1995). O seu objectivo é a capacitação do indivíduo e da comunidade para poder transformar a realidade em que vive.

Neste sentido, trabalhar em educação/promoção da saúde exige trabalhar numa metodologia que promova e permita a participação efectiva das populações no processo de manutenção, controlo e melhoramento da sua saúde.

2. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA COMO METODOLOGIA DE ACÇÃO

Dado o facto de os determinantes de saúde estarem claramente associados aos contextos ambientais (físicos e sociais) e aos estilos de vida dos cidadãos, é fundamental que, em educação/promoção da saúde, adoptemos uma metodologia de investigação-ação participativa, uma vez que a investigação participativa é, antes de mais,

(...) um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre a sua situação e os seus problemas. Por isso, a investigação não é uma actividade anterior à actividade educativa, mas toma parte em todo o processo educativo, do qual a população participa plena e activamente (...) O objectivo da participação é influir directa ou indirectamente na transformação da realidade social, nos aspectos económicos, políticos e sociais (Gianotten & Witt, 1984 cit. in Silva, 1996, p.46).

De acordo com Erasmie & Lima (1989, p.44), a investigação-ação participativa afigura-se como um “*processo de investigação de problemas sociais*” através da participação activa da comunidade em todas as etapas do processo. Um “*processo educativo*” caracterizado pela tomada de consciência individual e colectiva dos problemas concretos e causas estruturais que afectam a vida comunitária. Um processo através do qual a comunidade desenvolve novos conhecimentos, mecanismos e estratégias e, outrossim, um “*processo de desenvolvimento de acções*” conducente à procura de soluções para problemas específicos. Em educação/promoção da saúde, não podemos nunca descuidar a tripla dimensão que caracteriza esta metodologia de acção – um processo de *investigação* de problemas sócio-comunitários, de *consciencialização* da população face às suas necessidades e potencialidades e de *desenvolvimento de soluções conjuntas* em prol da melhoria da saúde comunitária e da qualidade de vida dos sujeitos.

A investigação-ação participativa define-se, então, enquanto um método colectivo de pesquisa e, simultaneamente, de intervenção, onde investigador e sujeitos sociais assumem uma participação activa e consciente, visando a (trans)formação dos próprios agentes comunitários e, conseqüente, mudança da realidade social. A este respeito, Ander-Egg (1990, p.33-35) declara que a investigação-ação participativa “supõe uma co-implicação dos investigadores sociais e as pessoas implicadas no programa (...) a IAP fundamenta-se no suposto de que a população – actuante e activa – é o principal agente da mudança social”. De facto, a investigação-ação participativa subentende uma forte envolvimento e cooperação entre investigador e actores sociais, resultando daí uma produção colectiva do conhecimento e uma acção conjunta com vista à transformação do panorama social, o que justifica o facto de a investigação-ação participativa relacionar, de forma indivisível, o conhecimento e a acção.

Inquestionavelmente, o fim último deste tipo de investigação reside na transformação profunda da esfera social e, em resultado, a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos e colectividades a que pertencem, assegurando a participação plena e activa das comunidades em todos os momentos de um programa de educação/promoção da saúde.

Com base nesta dinâmica de investigação e intervenção participativa, em contexto real de educação/promoção da saúde, educador comunitário e actores sociais interagem entre si, envolvem-se e comprometem-se com a intenção de detectar os problemas da comunidade, procurar soluções e tomar decisões conscientes e consensuais de forma a promover a melhoria da qualidade de vida. “Num programa de saúde comunitária os cidadãos são os agentes principais, sujeitos activos que participam e se envolvem nas dinâmicas e nos processos de educação e promoção da saúde” (Antunes, 2008b, p.628).

Intervir na comunidade implica, acima de tudo, uma atitude de comprometimento e co-responsabilização, de envolvimento e participação por parte dos agentes comunitários.

A intervenção comunitária em educação/promoção da saúde prima pelo facto dos programas neste âmbito serem concretizados *na, com, pela e para a comunidade*, capacitando os indivíduos na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes) no sentido de possibilitar os instrumentos necessários à promoção da saúde.

(...) a saúde comunitária tem como idiossincrasia básica uma intervenção baseada na participação da comunidade, um processo interactivo de conquista de autonomia por parte das populações que tomando consciência dos seus problemas e necessidades, em termos de saúde, e rentabilizando os seus conhecimentos, competências e recursos tomam a iniciativa do processo de promoção da saúde melhorando os seus níveis de bem-estar e de qualidade de vida” (Antunes, 2008b, p.628).

As práticas socioeducativas de educação/promoção da saúde procuram consciencializar os intervenientes sociais relativamente ao seu meio ambiente, às suas necessidades e problemas prioritários em questões de saúde individual e colectiva com o propósito de fomentar a implicação activa e, consequente, metamorfose social. Partindo do preceito fundamental de que a educação/promoção da saúde faz-se com as pessoas e não para as pessoas, deve-se, portanto, atender e respeitar os princípios da *endogeneidade* (o que é familiar à comunidade - a cultura, modos de vida, experiências quotidianas, crenças, valores, significações, necessidades, aspirações e potencialidades) e da *participação* da comunidade, procurando implicar as pessoas em todas as fases do projecto, desde a tomada de consciência dos seus problemas, recursos e possibilidades à procura de estratégias/soluções, passando pela planificação, implementação e avaliação das próprias actividades.

Educar para a saúde significa entender a saúde no sentido não, simplesmente, de luta contra a doença mas, principalmente, de promoção e prevenção da saúde. Justamente,

na maioria dos programas formais, continuamos a reconhecer o papel da educação para a... doença, para a sua prevenção e/ou para a sua reabilitação. Ainda que tais programas continuem a ser úteis (ou pelo menos alguns deles), sobretudo ao nível de grupos previamente identificados, não podemos negar que a educação para a saúde deveria abranger muito mais do que as questões patogénicas, e afins (Oliveira & Fonte, 2008, p.584).

Por outras palavras, a educação/promoção da saúde deve ser entendida e projectada numa lógica de prevenção pura da saúde destinada a toda a comunidade e não, apenas, concebida numa dinâmica de intervenção com grupos especializados que manifestam carências e necessidades de vária índole, sobretudo, de bem-estar e saúde. De um modo mais explícito, a educação/promoção da saúde pretende, acima de tudo, capacitar os indivíduos e colectividades no sentido de evitar e/ou retardar o aparecimento de problemas de saúde e, em última instância, remediar um desequilíbrio orgânico ou mental.

Mais do que a transmissão e interiorização de conhecimentos, a educação para a saúde visa dotar os indivíduos de capacidades, competências e valores que possibilitem a tomada de decisões livres e conscientes, conducentes a mudanças comportamentais positivas e salutareis com vista à prevenção, melhoramento e conservação do nível de saúde e bem-estar.

À luz destes pressupostos metodológicos e, enfatizando o princípio máximo de que a comunidade é protagonista em todos os momentos de um projecto/programa de educação/promoção da saúde, torna-se legítimo afirmar que o êxito e sustentabilidade dos projectos e iniciativas de educação/promoção da saúde dependem, acima de tudo, da *participação comunitária*, isto é, de uma atitude comprometida e pró-activa por parte dos actores sociais na resolução dos problemas de saúde que perturbam a sua comunidade em função do bem-estar físico, psíquico e social quer dos sujeitos, quer das comunidades a que pertencem.

Em última análise, a educação/promoção da saúde só alcançará efeitos positivos e duradouros em promoção e prevenção da saúde se alicerçada numa participação activa e consciente por parte das comunidades, o que implica, de certa maneira, uma dinâmica interactiva, cooperante, pró-activa e co-responsabilizante por parte dos agentes sociais paralelamente com uma relação dialógica e empática com o educador de saúde.

3. A EDUCAÇÃO/PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO ACÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRADA

Como referimos, o facto de haver uma maior consciencialização de que muitos dos determinantes de saúde se relacionam directamente com comportamentos e hábitos individuais e/ou colectivos tem vindo a despertar o interesse pelas questões concernentes à educação/promoção da saúde.

Sendo a educação/promoção da saúde uma tarefa comunitária que promove a adopção de atitudes e hábitos de vida salutareis, na realidade, esta forma de intervir *na, com, pela e para a comunidade* tem-se revelado cada vez mais frutífera ao permitir minorar problemas educativos, familiares e sociais através da participação e implicação activa das próprias comunidades.

Embora a educação/promoção da saúde possa ocorrer nos mais variados espaços sociais, consideramos que determinados contextos comunitários são mais propícios a uma prática sócio-comunitária que pressupõe, acima de tudo, uma intervenção integrada entre os sectores da saúde e da educação em articulação com outras instituições da comunidade.

A significação do conceito de promoção da saúde evidencia-a como uma acção comunitária integrada, revelando, por um lado, a nítida consciência da interdependência da saúde com políticas públicas, com parcerias sociais, económicas e educativas, com dinâmicas de organização, gestão e rentabilização de recursos, etc. e, por outro, a aposta no aumento do poder de decisão e participação das pessoas e comunidades na promoção da saúde (Antunes, 2008a).

Curiosamente, nos nossos dias, assistimos a uma “explosão” de desafios educativos e sociais ao nível da saúde comunitária que apelam, urgentemente, por políticas e respostas sociais integradas. A educação/promoção da saúde tem conquistado, efectivamente, novos horizontes de intervenção, merecendo ênfase a *comunidade escolar*, a *instituição hospitalar*, as *unidades de saúde familiar*, as *instituições de solidariedade social* e as *associações de desenvolvimento local* que procuram, incessantemente, “libertar” a sociedade da apatia e letargia que a envolve, (trans)formando os intervenientes comunitários em sujeitos e actores da sua própria história de vida.

As potencialidades educativas inerentes a estes espaços comunitários tornam-nos, sem dúvida, contextos privilegiados e propulsores de educação/promoção da saúde. A este propósito, não podemos deixar de admitir que a escola constitui um espaço educativo por excelência, permitindo uma actuação integrada junto das crianças e jovens em idade escolar, bem como da restante comunidade educativa (professores, auxiliares de acção educativa, pais). Não obstante, é importante evidenciar que a educação/promoção da saúde não se deve limitar às redes educativas formais, mas sim ocorrer, simultaneamente, em diversos contextos sociais e ao longo de todo o ciclo de vida. Esta atitude pressupõe estender a educação às comunidades locais, transformar a comunidade em comunidade educativa (Faure, 1981).

Um olhar atento e reflexivo sobre a dinâmica social, os seus problemas, lacunas e conflitos permite adivinhar novas possibilidades e desafios. O educador comunitário começou, subtilmente, a conquistar novos espaços e áreas de intervenção que, até há muito pouco tempo, eram pertença exclusiva dos profissionais de saúde, com destaque para a educação/promoção da saúde em *contexto escolar*, *laboral*, *hospitalar*, *associativo*, *prisional*, *judicial*, etc. Se, é um facto, que o educador comunitário, face à matriz social actual, abriu novas portas de intervenção na comunidade, quebrando as fronteiras tradicionais da educação de adultos e intervenção comunitária, também é verdade que, em contexto real de educação/promoção da saúde, o educador comunitário actua numa lógica de acção comunitária integrada e multidisciplinar, conjuntamente com os profissionais de saúde e de trabalho social.

A multiprofissionalidade que caracteriza a intervenção comunitária é também acompanhada por uma variada panóplia de instituições que operam em articulação, merecendo referência os *Serviços Autárquicos de Educação, Cultura e Acção Social*, *Centros de Saúde e Unidades Hospitalares*, *Instituições Escolares*, *Associações de Desenvolvimento Local* e *Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's)*, *Instituições de Acolhimento e de Protecção na Infância e Juventude*, *Instâncias Policiais e Tribunais*, *Centros de Reeducação e Reinserção Social*, *Estabelecimentos Prisionais*...

Apesar de a OMS considerar a educação/promoção da saúde um imperativo prioritário que deve abranger toda a população, constatamos com frequência que os projectos/programas de educação/promoção da saúde direccionam-se, particularmente, para públicos desfavorecidos, socialmente rotulados e excluídos, cujos recursos económicos, estado de saúde e redes de suporte manifestam maior fragilidade familiar e social. Indubitavelmente, a acção interventiva com grupos comunitários e, em específico, com comunidades mais desfavorecidas, alvo de estigmatização e exclusão social, como são exemplo as *minorias étnicas*, a *população idosa*, os *jovens delinquentes*, as *vítimas de violência*, as *crianças e jovens em situação de risco*, os *reclusos*, a *população narcótica e toxicodependente*... é uma intervenção de carácter prioritário, no entanto estas acções deveriam ser, também, pensadas para a população em geral no sentido de trabalharmos numa perspectiva educativa/preventiva.

A par disto, depreendemos que estas acções socioeducativas têm, ainda, um carácter local, ocasional e esporádico não estando sustentadas em políticas globais e integradoras que permitam a sua continuidade e sustentabilidade.

Não obstante todas estas dificuldades, compete ao educador comunitário a função máxima de saber “*informar/comunicar; mediar; educar e emancipar*” as pessoas e as comunidades através de projectos inovadores cuja concepção e implementação se sustenta nas necessidades, prioridades e recursos endógenos da própria comunidade, valorizando, em todos os momentos, o trabalho em rede e em parceria.

Em síntese, é tarefa axial do educador de saúde educar, informar e formar no sentido de uma verdadeira emancipação das pessoas e das comunidades, providenciando conhecimentos e habilidades que lhes permitam controlar e melhorar a sua saúde e aumentar a sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. México: Editorial El Ateneo.
- Antunes, M. C. (2008 a). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, M. C. (2008 b). Promoção e educação para a saúde: a participação comunitária como proposta metodológica. In Jorge Bonito (Coord.), *Actas do II Congresso nacional de educação para a saúde. Educação para a saúde no século xxi: teorias, modelos e práticas*. (pp.624-631). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Bennett, P. (2002). *Promoção da saúde. Introdução clínica à psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Bennett, P. & Murphy, S. (1999). *Psicologia e promoção da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Doll, R. & Peto, R. (1981). *The causes of cancer*. New York: Oxford University Press.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho.
- Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Editora Bertrand.
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians*. Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare.
- Limón Mendizabal, R. (2004). Factores que determinan el nivel de salud-enfermedad en el mundo actual. In Quesada, R. P. (Org), *Educación para la Salud*. (pp.49-80). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Matarazzo, J. D. et al (1984). *Behavioral health*. Nova York: John Wiley and Sons.
- Nelson, N. & Wright, S. (1995). *Power and participatory development: theory and practice*. London: Intermediate Technology Publication.
- Oliveira, C. C. & Fonte, R. (2008). Parar para pensar... Que significa educar para a saúde?. In Jorge Bonito (Coord.), *Actas do II congresso nacional de educação para a saúde. Educação para a saúde no século xxi: teorias, modelos e práticas*. (pp.583-588). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- OMS, (1978). *Declaração de Alma-Ata. Primeira conferência internacional sobre cuidados primários de saúde*. Alma-Ata, URSS.
- OMS, (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde. Primeira conferência internacional sobre promoção da saúde*. Ottawa, Canadá.
- OMS, (1997). *Declaración de Yacarta sobre promoción de salud en el siglo xxi. Cuarta conferencia internacional sobre promoción de la salud*. Yacarta.
- OMS, (2000). *Quinta conferência internacional sobre promoção da saúde*. México.
- OMS, (2005). *Sexta conferência internacional sobre promoção da saúde*. Bangucoque. Tailândia.
- OMS, (2009). *The Nairobi call to action for closing the implementation gap in health promotion*. Geneva: World Health Organization.
- Sanmartí, L. S. (1985). *Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Barcelona: Ediciones Díaz de Santos.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Ministério da Educação: Instituto da Inovação Educacional.

Education and Development: the perception in Brazil on the hypothesis of Intelligent Design

Abstract

This work is a part of a broader study that drew a parallel between a report recently published in the UK, entitled *Rescuing Darwin*, which addresses how the British public perceives the issue of biological evolution and related issues and vision of Brazilian population on the same themes and some questions were relevant only to Brazil. The clip presents and analyzes the results on the subject of intelligent design. In both countries the majority of respondents believe that event with remarkable penetration in Brazil. The hypothesis has wide acceptance in both sexes, with a slight female superiority. Among the main Brazilian religions were widely accepted among evangelicals, followed by Catholics and Spiritualists. It was noticed that Brazilians tend to appreciate the idea of evolution of this approach and the variables analyzed had a membership of the majority. We analyzed the influence of educational level in the responses. There is no significant change when increasing the educational level, and in all of the acceptance of the hypothesis of intelligent design is high. From this perception, it is time to discuss how scientific knowledge is presented to the population, the degree of understanding of this vision and how the population sees the face of Darwinian evolution as scientifically accepted. Finally, we consider how this situation is worrying in the face of actions that occur worldwide and in Brazil, which seek to change the teaching of biological evolution, replacing it with a dogmatic approach, with religious precepts that are separated from the scientific methodology.

Keywords: Education, Evolution, Intelligent Design, Creationism, Darwinism.

Introduction

Perhaps it is a phenomenon related to globalization, but the movement started in the United States for decades, a resurgence of creationism to a possible science or pseudoscience, has echoed across the planet. This broad movement has several strands that need to be identified for consideration.

A noisy and radical group, consisting of biblical creationists, faithful to the letter of the sacred text has an extreme slope in Young Earth Creationism, which states that all life came about 10,000 years or less - so there would be long enough so that there the evolution of species, much less, from single-celled organisms reach the man. This line finds support in a few radical scientists who believe they can sustain this hypothesis.

Unable to respond frontally damning evidence concerning the paleontological and archaeological findings, which show distinct biomes in different geological ages and fossils that reveal the changes step by step from one species to another, some religious groups argue that evolution was God's plan when the universe was created. These are the theistic evolutionists.

You should stick to a more detailed analysis, a new approach creationist. Even its proponents do not consider themselves so, consider that only have a more critical analysis of the evolution,

intelligent design is the nominee. Its advocates, academics and lay people, argue that evolution is too complex to have occurred by chance over time, an eye, a mammal could only have been designed. "The designer would be a higher intelligence (God), so a new dress for the creationist approach."

Despite rejecting the label of creationists and consider its approach as scientific, when they talk about intelligent design, at some point need to consider the existence of a subject responsible for such planning. This person participates in a process that is not spontaneous, will need to plan and to manifest the perfection of the work. One of the greatest exponents of this school is Michael Behe, a biochemist at the U.S. respected author of one of the most cited works by followers of this approach: *The black box of Darwin*. The revelation of a God who created the process is not explicit in the text, is consolidated as it goes. This aura creationist is more evident when Behe says: "The obvious conclusion is that many biochemical systems were designed (...). The planner knew that the systems would look like when complete, and took steps to make them come true then (1997, p. 195).

This line of reasoning, it may appoint as "neocreationism" demand their rights in the approach of intelligent design. His analysis assumes that the reasons for the planner (of course, God) are outside our scope of understanding. Perhaps the mutations, so vaunted in the media evolutionists are actually interventions planner (God) and that these imperfections can generate are the reason for the engine and progress of men. Behe is the scientist who finds support for this statement when making a metaphor about the role of the planner about the plan, or father of their children:

Do not give my children the best and most sophisticated toys because they do not want to spoil them and because I want them to learn the value of money. The flaw in the argument ignores the possibility that the planner may have many reasons ... (1997, p. 225).

This comparison is quite instructive to see that spectrum of thought that the author is situated. The religious tradition shows God as the father omniscient, omnipotent, omnipresent, which is presented to their children through the trials, so they can grow and demonstrate their value, their reasons are unfathomable, but we must not and can not have doubts that he ever acts on behalf of a larger final goal, which is our right.

One of the demonstrations over this author (Michael Behe) the scientific approach to the exchange by accepting the Darwinian concepts of intelligent design is evident in the general argument that says that if a belief is widespread is because it is probably true, and therefore should be accepted.

Do not give my children the best and most sophisticated toys because they do not want to spoil them and because I want them to learn the value of money. The flaw in the argument ignores the possibility that the planner may have many reasons ... (1997, p. 225).

This comparison is quite instructive to see that spectrum of thought that the author is situated. The religious tradition shows God as the father omniscient, omnipotent, omnipresent, which is presented to their children through the trials, so they can grow and demonstrate their value, their reasons are unfathomable, but we must not and can not have doubts that he ever acts on behalf of a larger final goal, which is our right.

One of the demonstrations over this author (Michael Behe) the scientific approach to the exchange by accepting the Darwinian concepts of intelligent design is evident in the general argument that says that if a belief is widespread is because it is probably true, and therefore should be accepted.

Opinion polls show that over 90% of Americans believe in God, and that about half regularly attend religious services. (...) With all this public manifestation of that science should find it difficult to accept the theory that backs up what where in any case, most people believe? (1997, p. 235).

It is not necessary, therefore, a methodology based on trial and coherence to endorse a hypothesis and make it a theory, just to be accepted by a large number of people is enough, "most people" believe in God to make that become a fact.

The author, to present his theory as scientific groups on the same line of reasoning and scientific issues devoted generalist approaches based solely on their perception. Even with his creationist view, or neocreationism invokes concepts of biochemistry to justify their ideas. Concluding that the man is not the result of a long evolutionary process riddled with unpredictable moments along the way, but it is the magnificent result of the intelligent designer, which is proven "scientifically" because of the complexity that present cell.

Michael Behe goes beyond to the creationist ovation declared, proposing a ban of Darwinism in academia: "If a theory is said to explain some phenomenon but does not generate even an attempt to show, it should be banned. (...) The theory of Darwinian molecular evolution ... should perish" (1997, p. 189). The author presents the Darwinian theory as something that has not and will not be shown, so it should be so naive discarded. Relatively recent (1999) the state of Kansas to fulfill the proposed Michael Behe, one must question what is the scope of this proposal, given the acceptance of their work and ideas of the author in the world, including Brazil.

Behe's work ends up bringing the issue of anthropomorphizing, understood as a process in which men bring to the human reality of phenomena that natural causes were not explained. Then a plague, AIDS, for example, is a punishment from a superior, a volcano Ibid. In the case of AIDS, various religious groups have found it a reaction of nature, guided by God, against religious licentiousness. It is easier to attribute to human form than acknowledging ignorance, and it's even easier to assign to the conscience and will of God. They forget that the creator of several variables in their just being a human creation, which appears several times in history. Terms such as planning, intelligence, consciousness, intentionality, will, among other attributes appropriate to humans, have been used by creationists, Michael Behe and intelligent design are included as the explanation for the origin of life and its evolution.

Proponents of intelligent design, including the exponent Behe, reasoned that the planner may have many reasons and is not available to man to know them. Staying sharp creationist discourse, exemplified when the planner is like one who raises the children, where the imperfections that the creator (designer) inflicts on his creatures, are nothing but a pedagogy of how to deal with their children, allowing them to evolve as humans. It is a transposition somewhat naive and very fragile. Leads to the field of science the contradictions of reality, all conflicts, biological

questions and everything that is part of the designs of a planner unknown and mysterious, but as a father, and only wants to take care of their children well.

Therefore, creationism is the pure or the named Young Earth, is transmuted into a new package apparently scientific, that is intelligent design. All belong to the same ideological framework, it does not allow understanding, implementing over the religious question of scientific rigor and without admitting even has a power of persuasion based on the entity's superior oratory that everything can see everything and thus able to guide the evolutionary process. Draws attention to the scope of this multifaceted group, the United States is their motherland, as well as throughout the world with branches in other religions apart from Christianity. Finally there is to discuss how these concepts without methodological and scientific support and convince enter school environments, leading students to understand these claims as coming from the academia and supported by it.

This article is a part of a broader survey that aimed to compare the results recently published in the report "Rescuing Darwin" (available at <http://campaigndirector.moodia.com/Client/Theos/Files/RescuingDarwin.pdf>), and was intended to discuss the first question on the survey that led to the British report. The question refers to the acceptance of population in relation to the hypothesis of intelligent design, which is presented as an alternative vision to the evolutionary theory of Darwin. The concern related to the subject emerges from the observation of a movement opposed to the noisy and teaching of evolution, which comes to political and educational spheres, so we intend to bring the subject to an analysis of which is the position of a sample of the population opposed this question.

Metodology

The research in its total range was developed through qualitative and quantitative approaches. A questionnaire with multiple choice questions and descriptive was applied to 390 adults chosen at random do not belong to any group, gender, academic, religious, political, social, racial or any type, seeking to embrace the nuances that form the main Brazilian social spectrum. According to Hart et al (2007) questionnaire is widely used to collect data, the accuracy of the information it can generate. It is a means to obtain planning responses to questions by a formula that satisfies the informant himself. The set of questions of the questionnaire should be related to a central theme in the research in question has generated around the vision of the population on the question of biological evolution (Darwinism), creationism and the teaching of such views. The poll was Itaúna MG, surrounding cities, covering the Midwest region of Minas Gerais and the metropolitan region of Belo Horizonte / MG. There was the participation of students from the University of Sciences and University Center Itaúna Formiga / MG in the questionnaires, for greater coverage, with a view belonging to different cities, Goode and Hatt (1977) highlight the advantage of the questionnaire may be applied to a larger number of individuals. It also sought the impersonality and anonymity of responses which allows greater freedom and uniformity of responses. Allowed the researchers to clarify basic main theories of evolution to submit the questionnaires if there was any doubt, without asking any existing theories. The resulting data

was compiled, tabulated and graphed for analysis. The descriptive answers that express relevant opinions were compiled to generate further discussion. The results were compared and evaluated against the relevant literature, for which it was based on a literature theme.

Developed a descriptive analysis, relating the answers to the profiles of respondents. We used multivariate analysis relating the data, trying to calculate mean, mode, deviations and take tests (hypotheses). It is hoped that this research might instigate new approaches to doing analysis and research both in society and in the school environment through new approaches with teachers and students. There is progress of developments that may take this research into the school by addressing crucial characters in the teaching / learning, students and teachers.

For a more detailed proposed to discuss a cut for the first question of the questionnaire, which addressed the question: "Intelligent design, the idea that evolution is insufficient to explain the complexity of certain living beings, so required a creator directing this evolution is ...". We opted for the possible answers that could give the interviewee a greater variability of options: certainly true, possibly true, probably false, false, and certainly do not know. Thus it is intended to counter the simplistic yes or no, allowing the interviewee to a wider spectrum of responses to quantify the degree of acceptance or denial of the hypothesis of intelligent design. Again we resort to Hart et al (2007) to highlight that closed questions are standardized, easy to use, simple to code and analyze. The question is exactly the same used in the study by Spencer and Alexander (2008) that generated the report *Rescuing Darwin*, using, therefore, questions and validated that allowed a comparison of the results relevant.

Results and discussion

The inspiration of this research is related to a phenomenon found by Salzano (2005) which is the resurgence of creationist ideas and fixistas, supported the idea of intelligent design, although this issue more present in the religious and educational landscape of the United States, the conflicts from this resurgence of ideas gain ground in countries like Brazil.

In a country with strong Christian tradition such as Brazil and in which religion occupies a central position in the daily life of the population, it was considered that an evolutionary approach raises the question of God as a precursor of this process, the idea of intelligent design. It was intended as the same size population perceives the issue of education in a state that should be secular, but, as noted by Cury (2004), ends up being influenced by religious demands in educational policies, as has recently emerged in the state of Rio de Janeiro and other events, generating conflicting debate between science and religion. Tidone and Lewotin (2004) detect that the emergence of a Brazilian Creationist Society, which has allowed a great increase in publications and campaigns anti-evolutionists in the country, with translations of books with distorted views about evolution.

Referring to the first question, when you want to analyze the results of the issue of intelligent design in the UK compared to Brazil, the picture presented by the report *Rescuing Darwin* proved surprising for the large number of Britons who have considered this hypothesis as true. Alexander & Spencer (2008) can have a vision and an analysis on the responses this question:

Respondents Were Explicitly Presented with the definition of ID ("The idea That evolution alone is not enough to explain the complex structures of some living things, so the designer of the Intervention is needed at key stages") and Asked Whether They thought it was definitely. Probably un / true. Around one in seven people (14%) said They thought it was "definitely true", But A surprising 37% said They thought it was "probably true". (2008, p. 32.)

In an article published in the newspaper Folha de São Paulo entitled "Darwin in the hands of God" (Colombo, 2009), the results of the British report are presented and discussed. In the same news sociologist at the University of São Paulo (USP), Antônio Flávio Pierucci suggests the possibility that the result is very different in Brazil, since there is little penetration of the creationist movement in Brazil and the Brazilian would be more sympathetic to evolutionary theory, taking as example Spiritualists are numerous in Brazil, as a religious radical and less refractory to scientific questions. From these assumptions the teacher Pierucci, we sought the view of the population facing the issue of intelligent design.

Firstly we must emphasize that the British did not have the same perception of the theme that Americans, this issue does not take up any agenda central to the education of the English. Moreover, there is no news of placements as radical as the Americans, reported more among immigrants, especially Muslims, so the result shows more than half of Britons considering this hypothesis is considered as a real surprise.

In Brazil, the result was contrary to supposed by Pierucci (Colombo, 2009), a greater level of acceptance even among the English, reaching 66% of respondents. Another statistic reveals the degree of acceptance of the idea of intelligent design in Brazil, while among the British only 14% consider this assumption as something definitely true, 36% among Brazilians have the same vision. This comparison suggests that the issue is not so far from Brazilian reality and the vaunted Brazilian religious tolerance and withdrawal does not seem consistent with the answers. Importantly, the clash between science and religion does not seem so distant from the Brazilian daily life, both in politics and in education, spanning therefore educational policies, as detected by Silva and Prado (2010). These same authors argue that in general the population has a favorable perception of all views related to creationism, especially intelligent design, that can support demonstrated when mentioning other research:

Add Concerning data show That Which The Scientific training Seems to Have an insufficient range in the Brazilian educational system in Epoca magazine published Were, January 2005 (No. 346) in the survey Conducted by the Brazilian Institute of Public Opinion and Statistics (IBOPE). That it shows 33% of Brazilians Believe That We Were created by God 10 thousand years ago and 54% Believe That the human Appeared millions of years ago, But through the process directed By God (2010, pg. 5263).

Another aspect analyzed in this research was the influence of religion in the spectrum of responses regarding the idea of intelligent design. As mentioned earlier, the religious question is central to the Brazilian population in general. Although the intelligent design movement to try to avoid the taint of religion, seeking a scientific reference for a vision as a barrier supposedly less committal. To these followers, it is clear that given the complexity of living beings, that certainly was the intervention of a designer, this assumption brings them closer to all versions of

creationism - the idea that something (someone) has designed all living things. So intelligent design is related to the fact that all the characteristics of living beings required the intervention of the Creator, a God (Pennock, 2000; Ruse, 2006).

The report *Rescuing Darwin* (Alexander & Spencer, 2008) relates the beginning of the intelligent design movement as a reaction to authors who preached a radical atheism, especially the zoologist Richard Dawkins. It is curious to notice that the publication of books related to atheism (Dawkins, 2007; Harris, 2008; Hitchens, 2007), may have triggered the reaction of the hypothesis of intelligent design, but again shows the relationship, denied that walks, this line of thought with the religious view.

The followers of the religion with the largest number of faithful Catholic, the survey revealed a great affinity with the idea of intelligent design. Almost 70% see it as true, only 11% are convinced of the falsity of this idea. These data reveal a degree of security in those circumstances that could possibly be extended to the population as a whole. Possibly this type of power among the population raises the possibility of religious intervention in formal education, both in public policy (Silva and Prado, 2010; Martins, 2001; Abrantes and Almeida, 2006; Branch and Scott, 2009; Souza, 2009) as in the preparation of the school curriculum and teacher training (Abrantes and Almeida, 2006; Bizzo, 1991; Branch and Scott, 2009; Carneiro, 2004; Cury, 2004; Giubelli and Sá Carneiro, 2006; Goedert, 2006; Rosa , 2002; Santos and Bizzo, 2000; Villa-White, Jr., 2000), it is worth noting that a large number of networks of schools targeted by this religion, it would be interesting to seek to relate this perception with the daily developments of science lessons and biology. An example is shown of the schools *Pueri Domus*, Catholic-oriented, with more than 160 schools where the teaching of creationism in science classes is not in religious studies (Branch and Scott, 2009), the question arises as Intelligent design or "scientific creationism" is inserted in this context.

Another religious group that stood out in the research was of evangelicals. Multifaceted, as several strands more or less radical, but with two important characteristics in the firm conviction of his beliefs and exponential growth in the number of believers and their political influence and educational. Followers of national prominence with the religious orientation are highlighted in the media, when the former environment minister in Lula, Marina Silva publicly defends the teaching of creationism alongside the teaching of biological evolution, so the student can make their choice, available in <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0, EDG81345-6010-506, 00.html>, lecturing and spreading the vision conferences.

The survey results reinforce this sense of conviction that group, about 61% of evangelicals have certainty on the idea of intelligent design, see a tiny portion of this hypothesis, certainly false, only 4%. It is the religious group that has most clearly accepting the hypothesis of intelligent design. Souza et al (2009) already indicates that conviction reverberates in the political sphere in Brazil, two examples can be given in the state of Rio de Janeiro in 1999, Mr Carlos Dias proposed in the Legislature that teachers declare their religious beliefs and to guide its lessons from that belief. In the same context Rosana Garotinho Governor in 2004, proposes the teaching of creationism in public schools in the state of Rio de Janeiro (Branch and Scott, 2009), and the legality of such a clash is being discussed in the Supreme Court Brasilia (Abrantes & Almeida, 2006 and Silva and Prado, 2010).

Numerous other religious groups in Brazil that was investigated in the research regarding the perception of the hypothesis of intelligent design, was that of the spiritualists. Brazil is the largest country in the spirit world, with some facets of this doctrine spread in the population. Religion is considered by many to be tolerant and less radical (Colombo, 2009) and, therefore, would be more resistant to religious interference in scientific matters, in particular the question of biological evolution.

The result among Spirits revealed a high level of followers who believe certainly in the case of intelligent design, about 45%, a percentage higher than among Catholics. But in a contradictory way constitute a religious group that has a higher percentage of those who consider the surely false idea of intelligent design, 20%, higher than even to those who call themselves without religion. It is in this group also found that the largest percentage of religious people who can not opine on the subject, 15% think that allowing the discussion of creation and evolution do not occupy a central position in this dogma.

A group that was revealed contradictory results of which called themselves without religion. One must consider that group includes atheists, agnostics and those who believe in God, but who profess no religious belief. Even in this group that would be able to expect a bounce higher, which actually occurred 52% of respondents in this condition rejected the idea of intelligent design, but the percentage of 45% of no religion consider this hypothesis. This group has 24% considering this hypothesis as probably true, and this percentage is surpassed only by Catholics. Although an atheist movement that is shaped by authors and publishers of this nature, like Dawkins, 2007; Harris, 2008; Hitchens, 2007, the scope of services is limited in Brazil, with a small number of people who deny evolution driven by the hand of God, named the idea of intelligent design.

What became apparent when comparing the results of all responses on the religious issue and the level of acceptance of the hypothesis of intelligent design is that regardless of creed, is the great degree of care that idea. The evangelicals are the most convinced, most Catholics tend to consider this possibility and the evangelicals are the most skeptical. In this context it is important to size the proportion of Catholics is decreasing while the Evangelicals and those without religion is growing. Moreover, the Brazilian Society Creationist (www.scb.org.br) promotes an increase in the number of publications, leaflets against the theory of biological evolution with the publication and translation of books of this nature (and Rasolofomasoandro Florida, 2002; and Junker Scherer, 2002 apud Tidone and Lewontin, 2003).

Another analysis of this research was the impact of schooling of the population in the acceptance or rejection of the hypothesis of intelligent design. We sought to determine whether, as increased enrollment, there was a change in vision, the idea of a designer guiding the evolutionary process.

The group that had only primary education showed a nearly uniform responses. No one interviewed for this level of education considered the possibility of refuting the hypothesis of intelligent design. The percentage of those who are sure that it was God's direction that guided the evolutionary process was 80%. Only 20% indicated that they have any questions regarding this conviction. It is clear then that for those who were less able to study in Brazil there is a process of denial of evolutionary theory of Darwin. For this group it is clear that there was

involvement of a creator in biological evolution and a distancing from academic and scientific vision of the evolutionary process.

From the data demonstrated among those with only primary schooling, we sought to assess what influence the school year could alter the picture of rejection of the theory of evolution. One aim, therefore, diagnose whether the intent of the National Curriculum (Brazil, 1999), which contents of biology have an evolutionary-ecological approach, or do not have any impact on the students' view on the possibility of intelligent design. The picture changes substantially when we look on those respondents who had completed elementary school. Although more than half consider that God has guided the evolutionary process (intelligent design), the number of those who disregard definitely was considerable, 20% and 7% doubt this hypothesis. Another number drew attention, 22% were unable to formulate an idea about the topic, showing some difficulty to argue on the subject, even with minimum eight years of study. But the picture shows, comparing with the former group, as only the primary, a more critical discussion and a possible larger, compared to an absolute acceptance.

The next group includes those who have questioned the school entirely. This level of schooling is subject to directions from the Ministry of Education in Brazil, in their high school curriculum guidelines (Brazil, 2006), must be along the theme of different content origin and evolution of life, allowing the evolution theme is therefore an articulator of the study of biology, as a central and unifying. Brought investigate whether that goal has been achieved if those who observe this phase of education in Brazil can understand and reason about biological evolution as a fundamental concept for understanding the history of life on Earth.

From this curriculum our finding is intriguing for several analysis. The number of those who consider certainly true (40%) the hypothesis of intelligent design was higher than in lower education level. If we consider also those who see it as a possibility, the number goes to 61%. Although 30% to refute this idea, the number who would consider the idea of evolution as a natural process, a Darwinian view is high, leading to reflection of what has not occurred the expected understanding of biological evolution in high school.

A series of Brazilian studies that discuss the teaching of Evolutionary Biology shows that there is a set of misconceptions derived from personal positions of the teachers, students' previous conceptions and understandings also inadequate, which may have originated from difficulties from the very formation of teachers, among other possibilities (Bizzo, 1991; Santos and Bizzo, 2000; Rose, 2002; Santos, 2002 and Carneiro, 2004).

We must discuss this level of education, authors such as Castro (2008) and Krawczyk (2008), which detect the high school has not yet found their place, their role. Squeezed between elementary school and higher, you can not prepare for the labor market and provides access to content or adequately for entry into Higher Education, the survey revealed about intelligent design, led a retreat in the percentage of those who understood the biological evolutionary process.

One group was analyzed those still attending college. Among them, the acceptance of the idea of intelligent design was even greater than those with high school. Among respondents with incomplete higher education, 67% consider the possibility that God has guided the evolution of

these, 35% are confident that hypothesis. Although 31% to refute this idea, one draws the attention given the small number of those who can not opine on the subject, 2%. This information leads to the conclusion that there was able to theorize and reflect on this theme in the years of study completed. It is remarkable to realize that not decreased the number of those who think this new version of creationism.

The final diagnosis was the educational level of those who have completed higher education. One fact stood out, 72% of respondents consider the hypothesis of intelligent design. Only 15% absolutely refute this idea. Again only 2% had no opinion about the condition of the subject. The data lead to the same conclusion de Souza et al (2009), when these authors detect that the years in university does not seem to interfere significantly in the convictions of students. Even more relevant is that the work of the same authors investigated whether students of biological sciences of a large public university in the state of Parana, Brazil.

It was evident in the data collected and the work of Souza et al (2009) that the information is deficient on the subject of biological evolution at all levels of education, including those in which they should be treated in high school and college of Biological Sciences. Another issue that may be suggested is the possible inability of students to understand how to build a scientific theory, it is clear that students confuse a hypothesis (intelligent design) with a theory (biological evolution), besides not having a clear conception of scientific method.

Retracted a comparison of results pertaining to education in relation to the consideration of the idea of intelligent design. Some testing may be conducted, except for those who have only a primary hosting absolutely the hypothesis of God guiding the evolutionary process, there is a linearity in the results from the elementary school. There is a steady increase in acceptance of this hypothesis even those who have completed higher education. Parallel decreases the number of those who can not opine on the subject. It seems that students feel they have a better assessment of the issue, but the data are indicating a detachment of the scientific view of biological evolution.

You can rely on a set of authors to discuss this whole issue. Despite the teaching of biological evolution to be part of school curricula, there are controversies involving religious beliefs (Soncini, Castillo, Jr., 1999; Brazil, 1999), most teachers considered complicated, with different points of view involving evolution and religious beliefs, work on the topic of evolution with his students. Moreover, as detected in several studies, as Bizzo (1991), many teachers do not have control or understanding of the evolution issue, linking it to common sense ideas.

In the work of Carneiro (2004) can be supported to suggest that the concepts related to Darwinian evolution as adaptation and natural selection, should be presented properly at all levels of education, most starkly in the training of future teachers Biology. The same author points out in his analysis of teachers' conceptions, which some can not work effectively as the theme because it does not cease to abort their religious beliefs. Because for many, the teaching of biological evolution, it would deny the existence of a higher being and underestimate their power to have created all things and creatures on Earth. This framework allows the intelligent design movement found fertile ground in the minds of students and teachers.

Authors such as Oliver (1998), Meghioratti et al (2004) and Carneiro (2004) suggest another way to understand the penetration of the idea of intelligent design in schools. Teachers were noticing the evolutionary process as a sense of progress and improvement as the ultimate goal of evolution, implying the improvement of the species as the ultimate goal.

Finally Scott and Branch (2006) indicate that it is possible to make an issue of coping with the loss of the scientific view of biological evolution in schools at detriment to the host to the intelligent design movement. The authors suggest that policy coordination is needed in society for the promotion of secular education, not only deleting this supposedly scientific idea of creationism, but also spread good teaching of evolution, and not erroneously given as "just" a theory. Allow discussions to occur, but which are not defined within the school environment by the possibility of choosing which "theory" students and teachers deem correct. We must also spread this controversy through the media and academics of the distorted view of the evolutionary process. It relying on Villa-White Jr. (2000) is necessary to update and provide adequate training to teachers on the topic of evolution, as well as new approaches to enhance the classroom for the teaching-learning results on this topic has more satisfactory.

This work seeks to foster this debate, between the acceptance of the idea of intelligent design against the theory of evolution, by allowing data and analysis developed to create new channels for dealing with the question of which among the followers of major religions and in all Brazilian education levels, there is a wide acceptance of this "scientific creationism", allowing the formation of a vision at odds with what the scientific method has proven to have happened in the history of life on Earth, as demonstrated by authors such as Dawkins (2009).

References

- ABRANTES, P. & ALMEIDA, Fábio B. L. Criacionismo e darwinismo confrontam-se nos tribunais... Da razão e do direito. **Episteme**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 357-401, jul./dez. 2006.
- BEHE, Michael. **A caixa-preta de Darwin**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BIZZO, N.M.V. **Ensino de Evolução e História do Darwinismo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 1991.
- BRANCH, Glenn & SCOTT, Eugenie C. Manobras mais Recentes do Criacionismo, in **Scientific American**, pag. 82-89, fevereiro, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 1999. 364p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. vol.2. Brasília: 2006, 135p.

CARNEIRO, A. P. N. **A Evolução Biológica aos Olhos de professores não-licenciados.** Ano de defesa, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COLOMBO, Sylvia. Darwin nas mãos de Deus: **Folha de São Paulo.** São Paulo, 8 de fevereiro de 2009, Caderno Mais, pág 4.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 27. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp183-191, 2004.

DAWKINS, Richard. **Deus, um delírio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DAWKINS, Richard. **O maior espetáculo da Terra: as evidências da evolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIUMBELLI, E. & DE SÁ CARNEIRO, S. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro, in **Revista Contemporânea de Educação** (2), dezembro de 2006.

GOEDERT, L. **A Formação do Professor de Biologia na UFSC e o Ensino da Evolução Biológica.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Ano de defesa, 2004.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

HARRIS, Sam. **Carta a uma nação cristã.** São Paulo: Companhia das Letras: São Paulo, 2008.

HITCHENS, Christopher. **Deus não é grande: como a religião envenena tudo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média: um espaço sem consenso.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

MARTINS, M. V.: De Darwin, de caixas-pretas e do surpreendente retorno do “criacionismo”, in **História, Ciências, Saúde** — Manguinhos, vol. VIII(3): 739-56, set.-dez. 2001.

MEGLHIORATTI, F. A.; BORTOLOZZI, J.; CALDEIRA, A. M. D. A.: **Aproximações Entre o Sentido Histórico de “Progresso” na Evolução Biológica e Concepções Apresentadas Por Professores de Biologia.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC. Caderno de Resumos, v 5 / Roberto Nardi (Org.) – Bauru: ABRAPEC, 2005.

OLIVEIRA, D. L. **Polêmicas Recorrentes na Síntese Evolutiva.** Episteme, Porto Alegre, v.3, n.6, 1998.

PENNOCK, R. T. **Tower of Babel – the evidence against the new creationism**. Cambridge:

MIT Press, 2000.

ROSA, V. L. et al. **O tema evolução entre professores de biologia não-licenciados - dificuldades e perspectivas**. In: VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

RUSE, M. **Darwinism and its discontents**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SALZANO, F.M. Mito, razão e ciência. **Ciência Hoje** 36 (25), 28-32, maio 2005.

SANTOS, S. **Evolução Biológica**: ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula. São Paulo: Annablume:Fapesp:Pró-Reitoria de Pesquisa, 2002.

SANTOS, S. e BIZZO, N. **O ensino e a aprendizagem de Evolução Biológica no cotidiano da sala de aula**. In: VII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, H. M. & PRADO, I. G. O. Creationism and intelligent design: Presence in the Brazilian educational policy. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 2 (2010) 5260–5264.

SONCINI, M. I.; CASTILHO JUNIOR, M. **Biologia**. São Paulo: Cortez (Coleção Magistério 2o grau. Série Formação Geral), 1991.

SOUZA, Rogério F. et al. Evolucionismo X Criacionismo, in **Revista Ciência Hoje**, vol. 43, no. 256, janeiro/fevereiro de 2009. Pág. 36-45.

TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. **Teaching Evolutionary Biology**. Genetics and Molecular Biology, 2004.

VILLA-BRANCO JÚNIOR, V. B. E. **Prática e Teoria de Evolução para professores do ensino médio**. In: VII Encontro Perspectiva Ensino de Biologia. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 2000.

Education and Evolution: the perception in Brazil about the hypothesis of Intelligent Design

Heslley Silva, Isabelle Prado, Daniel Teixeira, Tatiana Ferreira.

ABSTRACT: The study and teaching of evolution is a controversial issue by triggering an antagonistic character in particular with respect to religion. One question that refers to this discussion is the acceptance or otherwise of the hypothesis of intelligent design. This hypothesis that evolution occurred, but that would have been directed by the hand of the creator (God) and that only thus could be explained the complexity of life forms, a supposed guise of scientific creationism. This work is a cutout of a more extensive research that drew a parallel between a report recently published in the United Kingdom, entitled *Rescuing Darwin*, which addresses how the British public perceives the issue of biological evolution and related subjects and vision of Brazilian population on the same topics and also some issues relevant only in Brazil. The cut-off presents and analyzes the results concerning the topic of intelligent design. Regarding the acceptance of this hypothesis, in both countries the majority of respondents believe that hypothesis, with remarkable penetration in Brazil. The hypothesis has wide acceptance in both genders, with a slight superiority in females. Among the main Brazilian religions was broad acceptance of the hypothesis, with emphasis to the wide acceptance among evangelicals, followed by Catholics and also highlight to the spiritualistic. Analyzing the general framework, it was noticed that Brazilians tend to appreciate the idea of this approach to evolution and the variables analyzed had a membership of the majority. We also analyzed the influence of educational level in the questions. Despite those who have little schooling better assimilate this idea, there is no significant change when increasing the level of schooling, and in all strata cultural acceptance of the hypothesis of intelligent design is high. From this perception, it is urgent to discuss how scientific knowledge is presented to the population, the level of understanding of this vision and how the population sees the face of Darwinian evolution, as scientifically accepted. Finally, it explores how this situation is worrying in the face of actions that occur worldwide and in Brazil, which aimed at changing the teaching of biological evolution, replacing it with a dogmatic approach, founded on religious precepts that are decoupled from scientific methodology.

KEYWORDS: Education, Evolution, Intelligent Design.

EDUCATION IN THE INFORMATION AGE AND SYNCHRONIZATION OF THE STUDENTS (BİLGİ ÇAĞINDA EĞİTİM ve ÖĞRENCİLERİN SENKRONİZASYONU)

Betül Garda, Eyüp Erdal Yörük.

EDUCATION IN THE INFORMATION AGE AND SYNCHRONIZATION OF THE STUDENTS

ABSTRACT

People's social phases in the historical process can be listed as primitive society, agricultural society, industrial society and information society. Educational institutions play an important role in the development of the societies and the adaptation to the information age. Organisations should have as much information as possible for survive, successful and accurately prediction about the future. The people who obtain and use the information for the purpose of the organisation need to be trained as necessary. This is possible with the trained work force. Information is transmitted by educational institutions.

Educational institutions are the sort of institutions that knowledge is produced and developed and presented there for the service of humanity. The need for intermediate specialized personnel in Turkey is provided by vocational schools which was established for this purpose. Vocational schools is vital for to detect the intermediate labor force qualifications of the industry needs and to give to the students both theoretical and practical knowledge based on these data and as a result of this, to train personnel in accordance with specifications. In this study, we emphasized the importance of vocational high schools in training qualified staff for information society.

Keywords: Information society, Students, Education, Vocational schools.

BİLGİ ÇAĞINDA EĞİTİM ve ÖĞRENCİLERİN SENKRONİZASYONU

ÖZET

Tarihsel süreç içerisinde insanlığın toplumsal aşamaları ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu olarak sıralanabilir. Eğitim kurumları, toplumların kalkınmasında ve bilgi çağına uyumda önemli bir rol oynamaktadır. Organizasyonların varlıklarını sürdürebilmeleri, başarılı olabilmeleri ve gelecekle ilgili doğru tahmin yapabilmeleri için mümkün olduğunca çok bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bilgiyi elde edecek ve organizasyon amaçları doğrultusunda kullanacak kişilerin gerekli eğitimi almış olmaları gerekir. Bunun temeli de eğitilmiş iş gücünden geçer. Bilgi ise, eğitim kurumları tarafından aktarılır.

Eğitim kurumları bilginin üretildiği ve geliştirildiği ve insanlığın hizmetine sunulduğu kurumlardır. Türkiye'de uzmanlaşmış ara eleman ihtiyacı, bu amaçla kurulan meslek yüksekokulları tarafından karşılanmaktadır. Meslek yüksekokulları, sektörün ihtiyacı olan ara eleman niteliklerinin tespit edip, bu verilere dayanılarak öğrencilere gerek teorik gerekse pratik bilgileri vermesi sonucunda bilgi toplumunun özelliklerine uygun eleman yetiştirmesi bazında hayati bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, meslek yüksekokullarının bilgi toplumuna nitelikli eleman yetiştirmekteki önemi vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Toplumu, Öğrenciler, Eğitim, Meslek yüksekokulları.

EDUCATION OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY IN TURKEY

Fatma Gurses

ABSTRACT: The process of education of citizen In Turkey starts with the Tanzimat Fermanı. Definitions of citizenship in the period to the 1930s, bears traces of the Ottoman Empire. The period of settling of the single-party rules in the 1930s, at the same time it is the period which the educationalists teach the citizens according to the regime. The republic creates their own citizens with some textbooks which include citizens rights of western civilizations based on liberal concepts of citizenship. The citizen that they have duties and rights in the West, were builded that with their duties only in Turkey. Education is an area that formed under the sovereignty of the power. Therefore, education of citizenship is shaped due to the power. It is desired that the citizens contribute passively and confirmative rather than an active contribution to the events by a national unity. In this context, the citizen that is "obedient", and passive against the state, is a basic of the political culture in Turkey. The lessons as Yurttaşlık Bilgisi or Vatandaşlık Bilgisi, has taken the the name Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (Citizenship and Human Rights Education) in 1995, with addition of Human Rights. This lesson has dropped with the curriculum in 2007. It is envisaged as an elective lesson fort he 2010-2011 educational period. It is declared that this lesson will be obligatory for the eighth classes after the 2011-2012 academic year. The purpose of this study, to propose the includings of the lesson of Citizenship and Democracy Education by conceptual evolution in the history of Turkish Republic. This study is important in the effect of creating a culture of democracy and the concept of citizenship that are the fundamentals of nation state on the little minds. The study aims to be the source of other studies on this issue.

KEYWORDS: Democracy, Citizenship, Education.

EDUCATORS' OPINION TO THE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES IN ASSOCIATE DEGREE EDUCATION

İbrahim Uğur ERKIŞ,

Selcuk University, Social Sciences Vocational School of Higher Education, Lecturer, i.erkis@hotmail.com

Recep KAZANCI

Akdeniz University, School of Foreign Languages, Lecturer, kazancirecep@hotmail.com

ABSTRACT

For the last two decades, the renovations which technology brought, has shown themselves in nearly every field of life. One of the most important indicators of societies, which was formerly socio-cultural and then economic development, is the quality of education. In order to improve the quality of education, new methods and techniques have been searched. Students' reaction and/or success rates according to these methods and techniques show the usage rate. However, the practicability of the used methods and techniques is also another research subject.

In this study, firstly a short analysis of the teaching methods and techniques will be done. And then, a questionnaire, which initially includes the interest and research levels, the level of usage and lastly the important factors that affect the method selection for the academicians at Akdeniz University School of Foreign Languages and Selcuk University Social Sciences Vocational School to the developed techniques and methods will be applied. In the conclusion part, the ideas of the educators on the findings will be assessed.

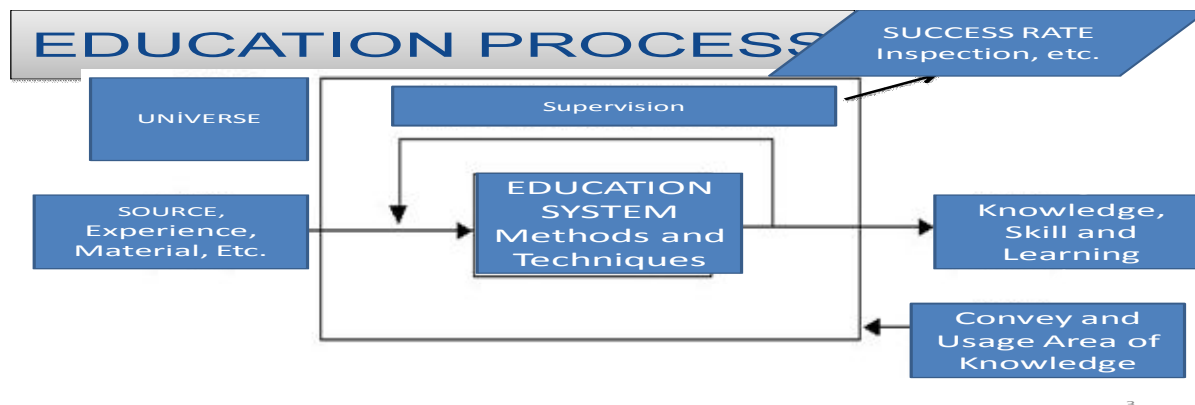
Keywords: Curriculum, Education Methods, Instructing, Vocational Education, Educator

INTRODUCTION

The direct proportion between a country's development index and education quality is proved through various studies. However, placing and applying a good education system is not enough alone. One of the main principles of a good education system is quality students. Superimposing of knowledge and concepts by storing, teaching and learning by memorizing are not working anymore (Duman,2004,225). If teachers, who realize the system the best way and contribute to the development of the system, do not exist or are not educated, the studies done will have no meaning. No concept can explain learning and teaching wholly alone (Sönmez, 2007, 5). In this framework, besides searching for the new, educators should follow the teaching methods and techniques, try them in suitable environments and choose the convenient method and technique which is suitable for him/her or for the subject. Within the study scope, teaching method and technique concepts will be described initially, and then an analysis will be done about the developed methods and techniques. Finally, the educators' tendency towards the related methods and techniques will be searched and a concluding idea will be acquired via a questionnaire.

TEACHING PROCESS MAP

Education (teaching) is a communication process. It is impossible to educate without communicating. With the simplest description, communication process has four primary elements (source, message, channel, and receiver) which aims the individuals come into a common (Küçükahmet, 1992, 15). We will reach the following process map by including feedback, also.



As it is seen from the map above, educators (source) add the knowledge they gained from their past to the education (Area) system. Students who get this information (message) through different methods and techniques turn them into knowledge and skills. The success rate, which students get, and inspections serve to supervise the accuracy of the used methods and techniques.

THE DESCRIPTION OF THE CONCEPTS AND METHOD-TECHNIQUE DISCRIMINATION

We can describe learning as the change of behaviour which leaves a permanent mark, and a product as a result of life. (Fidan, 1996, 10) On the other hand, teaching-learning concept is basically a guiding and providing activity of learning. (Bilen, 1999, 43) With a wider description, teaching can be described as the beginning, directing, facilitating and generalising of learning for a common cause (Erdem, www.universite-toplum.org).

Method means the way which is followed or chosen on purpose to learn or teach a subject. Technique in education, however, is a skill and process which is needed to be applied for education activity. It has a narrower extent when compared to method. The common point between method and technique is that both are a way for learning and teaching. While dictionaries describe method as “a way which is used to reach a target”, they describe technique as “the way of any object produced”.

Every teaching method cannot be suitable for every lesson, subject, student group or teaching level. In different situations, different methods and techniques are needed to be used. It is sometimes possible to use quite a few methods and techniques in a single lesson (Tokdemir, www.bursateftis.com, 15.05.2011).

Another point worth stressing on method and technique is that the concepts are taught within each other in many sources. For instance, according to Büyükkaragöz (1999, 70) it is impossible to cross a line between method and technique. There is an intertwining relation between these two concepts. In this intertwining relation, teaching method is a wider and more comprehensible concept and it covers teaching technique in itself. However, in this study, we will analyse the method and technique concepts under separate titles. According to us, technique is the derivative of the method which is used during teaching. Hence, they are different concepts and should be studied under separate titles.

TEACHING METHODS

Presentation Method

It differs from other methods basically as the lesson process is put on educators. Especially, the interest on this method has been improved through technological renovations by adding projectors and other devices in education process.

The researches which are done about learning show that most of the learning occurs through visual demonstrations (reflections, slides, video and computer software, multimedia, etc.)(Seferoğlu, 2006, 179). To start a meaningful learning in presentation method, two points are need to be carried out. Firstly, the information, which will be taught, should have integrity and significance in itself. Secondly, there should be a constructive manner of readiness in learners for a meaningful learning. Learners should be eager to learn and decisive to fulfil (Fidan, 1996, 24) Shortly, a positive atmosphere should be built up between learners and educator, and sides should understand each other by establishing dialogues. At the same time, this dialogue process constructs the

basic disadvantage of the method. If an educator cannot establish a positive atmosphere at the beginning, learners will turn into passive receivers and a one-sided communication will be faced.

According to Bilen (1999, 56) there are three main phases in teaching through presentation approach. First, what learners understand, what they do are wanted. What behaviours should be acquired at the end of the lesson? Thus, targets should be determined in this phase. In the second phase, the subject, which will be taught, should be determined. As it is known, facts, concepts, generalisations are taught separately. While memorising techniques are required for teaching facts, question-answer with lots of examples and discussion techniques are required for concepts and generalisations. In the third and the last phase, the choosing and preparation of examples are held. The examples should be relevant to behaviours and the subject which are desired to be acquired; examples which reflect the features of concept relation and generalisations should be chosen and planned.

Innovative Learning Method

According to this method which is constructed by Bruner in 1960s, it is claimed that an individual should be active and should do innovations in learning. (Fidan, 1999, 58)

Innovative approach which gathers and analysis data about a subject to provide it become abstract, which is based on student activity and which is stimulative, is a teaching way (Bruner, http://faculty.darden.virginia.edu/brunerb/Bruner_PDF/TeachingPortfolio3.6.pdf, 20.05.2011)

- The method is effective,
- It builds the capacity for critical thinking
- It exercises the administrative point of view
- The case classroom models a learning environment
- The case method models the process of inductive learning-by-doing
- The teacher learns too
- The case method is fun

Review method

It is a problem solving approach which is applied for solving problems based on intra class activities. Learners describe a problem and produce temporary formulas to solve the problem. They collect data for formulas and analysis data to reach a conclusion. In this way, they learn not only the solutions of a particular problem but also a way out for the future problems.

Discussion Method

Discussion is a method which is aimed to be used for directing learners to think, explaining points which are not understood clearly and corroborates a topic. This method is mostly used when mutual opinions are put through, when finding a way out for a problem and when evaluation studies are done. When it is looked from this perspective, it is used in teaching through innovative method and in giving insight for behaviours during understanding level. (Demirel, 2000, 83)

Pre-Learning Method

Pre-learning method brought the elements (behaviours aimed to be gained, starting behaviours, reinforcement, feedback correcting, level specification assessment, ways of option teaching and make up, learners' learning level) systematically which play roles during teaching-learning process and which are aimed to reach the determinated targets. Bloom determined the variables pre-learning method as the qualities of learner, the qualities of education, and products of education.

The starting behaviours which are held as the qualities of learners involve the feature "cognitive work behaviours" and "affective starting". One of the variables for Bloom's pre-learning method is the quality of education. Mainly four elements specify the quality of education service quality. These are hints, learners' attendance, reinforcement, feedback and correcting. However, criterions are chosen according to learner capacity in learning product whose result is variable. Especially, learning products become more of an issue for low skilled learners.

TEACHING TECHNIQUES

Group work Technique

They are techniques which are used in classroom by educators, and which are directing members (learners) who come together for their own interest or tendency to reach a target or targets. The basic of group work is that every individual do their bit. This is essential for reaching target. What lies in the root of the matter is, the learners talking among each other and searching for a way out for the problem. This is being purposeful and tactful. It is impossible to benefit from group work in situations when learners are not directed to a target and plans are not done. Free group work, small group work, panel, symposium, debate, dramatization, commission work, forum, collegium, circle debate can be given as examples. (www.marmara.edu.tr)

Dramatization Technique

In lexical meaning dramatization is the representation of events from learners which cannot be lived when wanted. In order to benefit from this technique, self-confidence of learners should be provided and suitable characters should be chosen. What audience may observe should be determined and learners should be allowed to take notes. The event should be discussed after the drama (Erden, 1998, 138).

Demonstration Technique

Demonstration is the visually or aurally explanation of the important points of a product, a process or an idea. Demonstration technique mostly helps learners to apply the knowledge and skills they have. A teacher's problem solving on the board or a music teacher's reading or playing of notes of a melody is demonstration. The behaviours should be done slowly and explained how it applied, questions should be asked to examine whether learners follow or understand the demonstration and if learners have, questions should be answered and time should be spared for discussion at the end of demonstration (Fidan- Erden, 205-206). Teacher should prepare materials beforehand, plan things he/she will do during demonstration and lastly, explanations should be short and easy to understand (Orhaner, Tunç, 2003, 93).

Educational Games Technique

Every person likes to play games whether young or old. By benefiting from these enjoyable job, intraclass conflicts can be brought into a more motivational and meaningful situation. The application of this technique requires more attention, creativeness, imagination, sense of humour and synthesis capacity than any other techniques. Game technique is divided into two as card games and small group games (Bilen, 1999, 197).

Showing and Practising Technique

It is the method used in situations which firstly shows how a process is applied, how tools and equipment are worked and then makes the learners do practice and applications. In this technique, physical and mental skills are shown to the learners by the educator first. Then, students are wanted to repeat and apply the same skills. Detected mistakes are corrected by educator by showing again (Adıgüzel, 2001, 102-106).

A STUDY ON METHODS AND TECHNIQUES

A research is done to the educator working at Selcuk and Akdeniz University associate degree programs to determine the educators' interest and research levels, their capacity of application and lastly to analyse the reasons which are keys on methods or determinant in choosing. To improve the success rate and to make the results of the study more understandable, national and international studies are examined and a questionnaire form was constructed through gathered data. One way analysis of variance (ANOVA) was used to determine the experimental perceptions whether there is a significant difference according to their sex, age, experience and university variables (to determine the difference between the groups which more than two). Questionnaire studies are conducted face-to-face interview and eleven questions are asked to experimental consisted of 11 scale.

Demographic Features of the Experimental

Educators who work in associate degree programs construct the universe of the study and as experimental 50 academicians of two universities' foreign languages school and vocational school of social sciences are chosen. The demographic features of experimental are presented below in table.

University	Akdeniz	30	Selçuk	20				
Sex	Male	14	Female	36				
Age	25-30	20	30-35	15	35-40	8	40-	7
Experience	0-5	15	5-10	16	10-15	12	15-	7

Total points and percentages of methods and techniques are presented in the table below.

Method	Point	Average	Technique	Point	Average
Presentation method	221	27,29	Group work	167	23,86
Innovative Learning	175	21,60	Dramatization	101	14,43
Review Method	114	14,03	Demonstration	161	23,00
Discussion Method	137	16,92	Educational Games	88	12,57
Pre-learning method	159	19,62	Showing and Practising	169	24,14
Other	4	0,49	Other	14	2,00
TOTAL	810	%100		700	%100

The answers about method;

METHOD	I Agree 5 – 4	Neutral 3	I disagree 2 – 1	No Answer
Learners' level affects why I mostly use this method.	94	2	4	
Physical medium of the class is effective on my choosing of the method.	68	10	22	
I do not refrain from changing my method for effective teaching.	86	8	6	
I use visual materials for effective teaching.	76	20	2	2

The answers about technique;

TECHNIQUE	I Agree 5 – 4	Neutral 3	I disagree 2 – 1	No Answer
Learners' level affects why I mostly use this technique	86	2	10	2
I do not refrain from changing my technique for effective teaching.	86	4	8	2
I apply extra studies such as homework, project to make the lesson understandable.	68	22	6	2
I follow and use current affairs in my lessons for effective teaching.	74	20	4	2

Conclusion

Despite different sex, age, university and experiences, no well accepted technique is found on teaching methods or techniques. Educators change their method or technique according to their students' levels and physical medium of the class. Educators' following of new techniques and current affairs in a big proportion is counted as a good finding. The most obvious deficiency in the study is that 46% of the participants in the questionnaire stresses they are not supported adequately in their institutions.

BIBLIOGRAPHY

- BİLEN, Mürüvvet. (1999) Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara: Anı
- BRUNER, Robert, Teaching Portfolio, http://faculty.darden.virginia.edu/brunerb/Bruner_PDF/TeachingPortfolio3.6.pdf, 20.05.2011
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, ÇİVİ, Cuma. (1999) Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama, İstanbul: BETA
- DEMİREL, Özcan. (2000) Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem
- DUMAN, Bilal. (2004) Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Ankara: Anı
- ERDEN, Münire. (1998) Sosyal Bilgiler Öğretimi, İstanbul: Alkım
- FİDAN, Nurettin (1996), Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım,
- FİDAN, Nurettin, ERDEN, Münire, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Başkent
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1992) Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara: Gazi Üniversitesi Basın
- ORHANER, Emine, TUNÇ, Azize. (2003) Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara, Gazi
- SEFEROĞLU, Sadi. (2006) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara: Pegem
- SENEMOĞLU, Nuray. (1987). "Tam Öğrenme-Avantajları ve Sınırlılıkları". Eğitim ve Bilim, 12:66, ss.28-34. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/tam_ogr.htm, 12.05.2011
- SÖNMEZ, Veysel. (2006) Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri, Ankara: Anı
- ADIGÜZEL, Tufan. ve AKPINAR, Yavuz. (2001) Bilgisayar Gösterimleriyle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesi. BTIE-01 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Ulusal Konferansı Bildiriler Kitabı. ss. 102-106, 3-5 Mayıs, ODTÜ, Ankara.
- TOKDEMİR, Kadem, Yöntem ve Teknikler, <http://www.bursateftis.com/dosyalar/seminer-notlari/>, 15.05.2011
- mimoza.marmara.edu.tr/.../OY_2_Ogretim_Ilke_Yontemleri.doc, 25.05.2011
- ERDEM, Ali Rıza. Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=274>, 05.05.2011

CONTROLLED STUDY EFFECTS ON PIANISTS' PERFORMANCE AND ANXIETY

EFEITOS DO ESTUDO CONTROLADO NA PERFORMANCE E ANSIEDADE DE PIANISTAS

Anabela Pereira. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Portugal. anabelapereira@ua.pt
Inês Direito. Dep. de Educação, Universidade de Aveiro. Portugal. ines.direito@ua.pt
Nancy L. Harper. Dep. de Comunicação e Arte, Univ. de Aveiro. Portugal, nancy.leeharper @ua.pt
Luís Souto Miranda. Dep. de Biologia, Univ. de Aveiro. Portugal, lsoutomiranda@gmail.com
Maria João Soares. Dep. de Biologia, Univ. de Aveiro. Portugal, mjsoares@ua.pt
Filipa Tavares. Dep. de Biologia, Univ. de Aveiro. Portugal, filipajtavares@ua.pt
Tomás Henriques, Department of Music, Buffalo College, New York, USA, thenriques@yahoo.com

RESUMO

A performance de peças musicais complexas provoca níveis altos de ansiedade aliados ao medo de lapsos de memória. Com o presente estudo pretendemos compreender o papel de uma metodologia de aprendizagem musical que combina técnicas de respiração e relaxamento, na ansiedade dos pianistas quer em contexto de ensaio quer em contexto de performance. Os participantes foram avaliados quanto ao stress percebido, ansiedade traço e estado. Os registos fisiológicos do stress foram monitorizados com o VitalJacket®.

INTRODUÇÃO

As técnicas Superlearning™ têm sido muito utilizadas para a aquisição rápida de uma língua estrangeira (Ostrander & Schroeder, 1979/1982). Abrandar a frequência de batimento cardíaco e diminuir o ritmo em que ocorre a aprendizagem são características fundamentais destas técnicas. Consistem na aprendizagem de pequenos *chunks* de material alternando intervalos de 4 segundos de informação (falado em várias modalidades), com períodos de silêncio combinado com respiração controlada e música de fundo lento em 60 M. M..

As técnicas Superlearning™ raramente têm sido usadas na aprendizagem da música (Alberici, 1999). Alguns estudos têm demonstrado que a recordação livre em performance musical tem sido fraca (Segalowitz, Cohen, Chan, & Prieur, 2001).

O objectivo principal deste estudo piloto é perceber se as técnicas de aceleração da aprendizagem do método Superlearning™ funcionam igualmente bem para a aquisição de músicas complexas por pianistas de nível superior na aprendizagem e performance (Connolly & Williamon, 2004; Ginsborg, 2004).

MÉTODO

Amostra

A amostra foi constituída por 8 alunos do mestrado integrado de Música da Universidade de Aveiro, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. O grupo de controlo foi composto por 3 participantes (2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), e o grupo experimental por 5 (3 do sexo feminino e 2 do sexo masculino).

PLANEAMENTO

Variável independente

Neste estudo a variável independente foi o método de aprendizagem de uma peça musical exigente (fuga), manipulada de forma inter-sujeito, e comportou duas condições:

- Estudo com método Superlearning™
- Estudo livre

Variáveis dependentes

- Percepção do stress
- Ansiedade

- Variabilidade da frequência cardíaca (VFC)

Os participantes foram aleatoriamente distribuídos pelas condições experimentais. O grupo de controlo foi constituído por 3 participantes e o grupo experimental por 5.

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Perceived Stress Scale

A Escala de Stress Percebido (PSS), construída por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) é um instrumento que tem a forma de auto-resposta e que permite medir o grau da percepção de stress que os indivíduos experienciam em determinado momento da vida (mais concretamente, no mês anterior ao preenchimento do mesmo). A escala possibilita avaliar o nível de stress vivenciado subjectivamente pelos indivíduos, em determinadas circunstâncias.

Cada item tem cinco categorias de resposta – “nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “com alguma frequência” e “com muita frequência”. A interpretação da escala tem em conta o valor total obtido: quanto maior, maior o grau de stress percebido (Mota-Cardoso e col., 2002).

A PSS foi validada para a população portuguesa pelo IPSSO (Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional) no âmbito de um estudo que realizou junto da classe docente portuguesa (Mota-Cardoso e col., 2002), tendo revelado boas características psicométricas.

STAI-Y

O questionário de Ansiedade Estado /Traço de Spielberger (1983) é constituído por duas partes, com 20 questões cada uma. A primeira (ansiedade estado STAI Y-1) avalia o estado emocional transitório, caracterizado por sentimentos subjectivos, conscientemente percebidos, de atenção e apreensão. A segunda (ansiedade traço STAI Y-2) avalia a propensão ansiosa, relativamente estável, que caracteriza os indivíduos com tendência a perceber as situações como ameaçadoras.

VitalJacket®

Dispositivo ECG (electrocardiograma) não invasivo integrado numa t-shirt.

(<http://www.biodevices.pt>).

PROCEDIMENTO

O estudo comporta quatro fases distintas:

- Pré-teste
- Performance 1
- Performance 2
- Performance 3

Antes de iniciar o estudo, os alunos tiveram uma sessão de orientação, onde lhes foi pedido para assinar um termo de consentimento, e para responder a um questionário pré-teste para verificar o seu *pianistic profile*. Cada grupo teve 3,5 semanas para aprender a fuga e foi instruído para usar as técnicas em apenas 30 minutos diários para um total de 5 dias por semana, registando o tempo de prática, locais de prática, e as suas observações sobre a mesma. O GE usou a alteração técnicas Superlearning™, enquanto o GC estudou livremente, com o método habitual. Uma vez por semana, ambos os grupos reuniram-se brevemente com o líder do projecto, que então passou a trabalhar durante 30 minutos com o GE com o relaxamento e técnicas de respiração controlada antes de avançar para as técnicas de agrupamento de música juntamente com as sequências de respiração. No fim das 17 sessões, os alunos foram filmados numa performance ao vivo da Fuga (Performance 1). Neste ponto, os pianistas foram induzidos a pensar que o estudo teria terminado nessa sessão. No entanto, três meses depois, foi realizado um teste de performance surpresa (Performance 2), na sequência de um exame marcado de leitura à primeira vista. Duas semanas mais tarde, os alunos foram convidados, desta vez, a repetir o desempenho (Performance 3), tendo apenas uma semana para usar as técnicas relativas ao grupo no estudo da peça musical. Todas as performances foram filmadas. Antes e durante as sessões, foi realizada a monitorização da frequência cardíaca. Também antes de todas as sessões foram aplicados os questionários de stress e ansiedade.

RESULTADOS

Os dados foram analisados com o auxílio do programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 17.0. Em todas as análises estatísticas foi usado um nível de significância de .05. Usámos o teste de Shapiro-Wilk para o teste de aderência à normalidade.

Caracterização inicial dos grupos

A análise descritiva dos resultados revelou diferenças de médias entre múltiplas variáveis, conforme se apresenta na tabela 1. Em média, os participantes do GC iniciaram o estudo do piano com

menos idade, estudam piano há mais anos, e referem um estudo diário de menos horas comparativamente ao GE. Quanto às variáveis psicológicas, em média os participantes do GE são menos ansiosos do que os participantes do GC.

A análise estatística mostrou apenas uma diferença de médias significativa quanto à variável “anos de estudo de piano”, $t(6) = -2.839$, $p < .05$, ou seja, a distribuição dos participantes pelos grupos não foi homogênea, sendo que os participantes do GE têm mais anos de prática.

Tabela 1. Caracterização dos grupos no pré-teste (média e desvio padrão)

	GC	GE
Idade de início de estudo (anos)	6.67, dp = .882	9.20, dp = .970
Anos de estudo	9.80, dp = 1.30	12.67, dp = 1.53
Horas de estudo diárias	4.67, dp = .667	5.40, dp = .400
STAI Y1	40.00, dp = 6.807	34.80, dp = 2.782
STAI Y2	44.67, dp = 6.692	35.20, dp = 4.532
PSS	24.33, dp = 4.667	23.20, dp = 2.498

De seguida, procurámos compreender o efeito do método Superlearning™ (aplicação vs. não aplicação) nas variáveis stress e ansiedade nos diferentes momentos de performance da fuga.

Resultados performance 1

Análise intra-sujeitos

O GC apresentou valores médios mais elevados nos níveis de ansiedade traço, ansiedade estado e stress percebido. A tabela 2 apresenta as médias das variáveis nos diferentes momentos de avaliação.

Para verificar se existem diferenças de médias significativas entre os dois momentos no GC, aplicámos o teste t para amostras emparelhadas (para as variáveis ansiedade estado, ansiedade traço) e o teste de Wicoxon (para a variável stress percebido). A análise estatística não mostrou diferenças significativas quanto às variáveis em estudo, isto é, os sujeitos do GC não se apresentaram significativamente mais ansiosos na performance, em comparação com o momento inicial do estudo.

Por seu lado, o GE revelou um aumento do valor médio das variáveis ansiedade traço e estado. Todas as outras variáveis apresentaram valores médios menos elevados. Para verificar a existência de diferenças de médias significativas entre os dois momentos do GE, aplicámos o teste t para amostras emparelhadas, dado que as distribuições dos resultados são paramétricas. A análise estatística mostrou diferenças significativas quanto à variável ansiedade estado ($M_{PRE} = 34.80$, $dp_{PRE} = 2.782$) ($M_{P1} = 47.60$, $dp_{P1} = 5.771$), $t(4) = -3.268$, $p < .05$, mas não quanto à ansiedade traço. Deste modo pode rejeitar-se a hipótese nula que sugere que a diferença de médias é igual a zero. Ou seja, os alunos que estudaram a fuga de acordo com o método Superlearning™ apresentaram níveis mais elevados de ansiedade estado no momento da performance 1 comparativamente ao momento pré-teste.

Tabela 2. Médias das variáveis dos grupos nos momentos de avaliação

Testes	Grupo de Controlo			Grupo Experimental		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3
STAI Y1	44.33	34.67	35.67	47.60	35.60	35.75
STAI Y2	46.33	34.00	34.67	45.80	33.20	37.50
PSS	30.33	19.33	25.33	22.60	22.40	22.75

Análise inter-sujeitos

Verificaram-se diferenças significativas entre os grupos quanto ao stress percebido ($M_{GC}=30.33$, $dp_{GC}=3.055$) ($M_{GE}=22.60$, $dp_{GE}=4.827$), $t(6) = -2.542$, $p < .05$. Isto é, o GC obteve níveis de stress percebido significativamente mais elevados comparativamente ao GE, no momento da performance 1.

Resultados performance 2

Análise intra-sujeitos

O GC apresentou níveis de ansiedade menos elevados na performance 2, em relação à performance 1, quer nos resultados do STAI-Y quer da PSS. No entanto, a análise estatística não mostrou diferenças significativas.

O GE diminui os níveis da ansiedade traço e estado na performance 2. Para verificar se existem diferenças de médias significativas entre a performance 1 e 2 no GE, aplicámos o teste t para amostras emparelhadas para as variáveis da ansiedade. A análise estatística mostrou diferenças significativas quanto à variável ansiedade estado ($M_{P2} = 35.60$, $dp_{P2} = 7.635$; $M_{P1} = 47.60$, $dp_{P1} = 5.771$), $t(4) = 3.184$, $p < .05$, e também quanto à ansiedade traço ($M_{P2} = 33.20$, $dp_{P2} = 8.815$; $M_{P1} = 45.80$, $dp_{P1} = 4.764$), $t(4) =$

3.096, $p < .05$. Ou seja, na performance 2 os níveis de ansiedade dos participantes do GE são significativamente menores aos apresentados durante a performance 1.

Análise inter-sujeitos

Não há diferenças significativas nas variáveis dos grupos na performance 2.

Resultados performance 3

Análise intra-sujeitos

Quer no GC, quer no GE não se verificam diferenças significativas entre as stress percebido, ansiedade traço e ansiedade estado entre as performances 2 e 3.

Também não se verificam diferenças significativas comparativamente ao momento pré-teste. Ou seja, ambos os grupos, na performance 3, apresentam valores idênticos aos registados no momento pré-teste.

Análise inter-sujeitos

Não há diferenças significativas entre as variáveis dos grupos na performance 3.

Resultados Fisiológicos

A análise dos registos da variabilidade da frequência cardíaca (tabela 3) indica valores mais elevados no GE nos momentos de performance 1 e 2, quer antes de iniciar a peça, quer durante a execução da mesma. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos na performance 3.

Tabela 3. Variabilidade da frequência cardíaca (média, em batimentos por minuto - bpm)

	Performance 1		Performance 2		Performance 3	
	Não execução	Execução	Não execução	Execução	Não execução	Execução
GE	105.3bpm	139bpm	108.5bpm	105.4bpm	86.75bpm	115bpm
GC	92.67bpm	125bpm	94.3bpm	84bpm	87.3bpm	116.3bpm

DISCUSSÃO

Ambos os grupos se mostraram mais ansiosos num primeiro momento de avaliação (performance 1), como seria de esperar. No entanto, como a análise intra-sujeitos mostra-nos que EG sentiu-se mais ansioso relativamente ao pré-teste, podemos inferir que o método Superlearning™ poderá ser um dos factores explicativos deste aumento dos níveis de ansiedade dos alunos. De facto, trata-se de um método novo e muito exigente, mas que pode ser aplicado ao contexto de aprendizagem musical. No entanto, as técnicas necessitam de ser refinadas de forma a potenciar quer os seus efeitos positivos para a aprendizagem quer para o controlo da ansiedade em momentos de performance.

REFERÊNCIAS

- Alberici, M. (1999). Accelerative Learning Strategies in Music Performance. *Jazz Research Proceedings Yearbook*. Anaheim, CA: International Association of Jazz Educators.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence* (pp. 221-245). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (ed.), *Musical Excellence* (pp. 123-140). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R.C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Ostrander, S., & Schroeder, L. (1979/1982). *Superlearning*. New York: Dell Publishing.
- Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. In Altenmüller, E., Wiesendanger, M. and Kesselring, J. (eds.), *Music, motor control and the brain* (pp. 39-53). New York & Oxford: Oxford University Press.
- Segalowitz, N., Cohen, P., Chan, A., and Prieur, T. (2001). Musical recall memory: contributions of elaboration and depth of processing. *Psychology of Music*, 29, 139-148.

EFL teachers' perception of vocabulary learning strategies in the classroom

Zabih Ollah Javanbakht

ABSTRACT: With regard to the recent findings of the studies measuring learners' use of different vocabulary learning strategies, it seems that it is necessary to explore teachers' attitudes and beliefs toward vocabulary learning strategies, based on their own learning experience, and what they teach in real classroom situations. The present study was carried out to investigate the perceptions, attitudes, and classroom practices of Iranian EFL teachers toward the implementation of vocabulary learning strategies, and to find out the specific vocabulary learning strategies used by different groups of teachers in terms of gender, experience, and teaching context. EFL teachers of public schools and private language institutes (n=54) from different cities and villages of Iran participated in this study. Data were collected utilizing Schmitt's (1997) taxonomy of vocabulary learning strategies including four main strategies, i.e. memory, cognitive, metacognitive, and determination strategy. The results of different statistical analyses showed that there is a positive correlation between teachers' attitudes and their instructional practice in language classrooms, and although there were slight differences between the use of different kinds of strategies, it was not significant. The outcomes of this study pave the way for a) EFL teacher trainers to raise teachers' awareness of different vocabulary learning strategies and new teaching techniques and b) for EFL teachers to teach directly a range of strategies to learners in addition to providing a contextualized learning situation to benefit the variety of vocabulary learning strategies.

KEYWORDS: vocabulary learning, strategies of vocabulary learning, strategy training.

Eğitim Sektöründe Kaynak Planlaması ve Bütçe Yönetimi

Mehmet çardak, İsmail şahin, Dr.Yusuf Karaaslan.

ABSTRACT: Eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden birisi olup devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Merkez teşkilâtı, taşra ve yurtdışı teşkilâtları eğitim hizmetlerinin sunumunda önemli görevler üstlenmektedirler.

Eğitim hakkı, T.C. Anayasası ile güvence altına alınmıştır. Eğitime ayrılan bütçenin artırılmasıyla son yıllarda gerçekleştirilen faaliyetlerin farklı boyutlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar arasında İlk ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, fiziki kapasitenin artırılması ve kalitesinin yükseltilmesi, okullaşma oranlarında AB ortalamasının yakalanması, teknolojik alt yapının güçlendirilmesi ve bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğretmen kariyer sistemi ve yeterliklerinin geliştirilmesi, öğrenci rehberlik ve meslekî danışmanlık sisteminin etkinleştirilmesi gösterilebilir. Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasına yönelik olarak ilköğretimden başlamak üzere eğitimin her kademesinde; bilgisayarlı eğitime geçilmesi, her okula internet erişiminin sağlanması, eğitim programlarına göre yazılımların üretilmesi, yürütülmekte olan çeşitli projelerle öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olmalarının sağlanması, eğitimle ilgili paydaşların ihtiyaç duydukları bilgilere zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ulaşmalarını sağlamak için “Eğitim Portalı” oluşturulması, sınavların elektronik ortamda yapılması çalışmaları devam etmektedir. Eğitimde kaynakların eşit dağılımı açısından ise Türkiye’nin bütçesi üzerinden ayırmış olduğu kaynakların eşit olarak dağıtılması gerekmektedir. Yeni Zelanda’da öğrenci başına yapılan toplam harcama 52 bin 475 dolar, Yunanistan ve Meksika’da 48 bin 423 dolar olup Türkiye’de ise sadece 12 bin 576 dolardır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 24 iken, OECD ortalaması 16’dır.Yapılan bu çalışmada var olan eğitim sisteminin yapısının okulların ihtiyaçlarına cevap vermediği, öğrencilerinin yetenek ve becerilerini artırmaya çaba gösteren öğretmenleri ve okul yetkililerini de destekler konumunda olmadığı, ayrıca dezavantajlı grupların da kaynakların dağıtılma şekli ve alınan kararlarda etkin bir rol oynamalarının mümkün olmadığı saptanmış ve buna yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

KEYWORDS: eğitim, bütçe, eğitimde kaynak planlaması, eğitim sistemi.

EL USO DE EDUBLOGS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Dra. Desirée García Gil
Dra. Begoña Lizaso Azcune
Universidad Complutense de Madrid
España

El Real Decreto 1513/2006 de 7 de julio por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria del contexto español señala como una de las competencias básicas la utilización de los medios tecnológicos dentro de todas las áreas de conocimiento. Este reglamento obliga entonces ya no sólo a poner a disposición del alumnado aquellas innovaciones provechosas para una educación integral, sino que el profesorado debe tener conocimiento y dominio de los mismos (Fuertes Royo, 1996: 23).

La hipótesis de partida de esta investigación se centra en el hecho de que consideramos necesario para el alumnado de primaria la utilización, dentro y fuera de las aulas, de los conocidos como edublogs: debido tanto a las exigencias del reglamento español como debido a su carácter formativo gracias a la interdisciplinariedad que éstos proporcionan. A raíz de dicha premisa, la siguiente presentación analizará aquellas cuestiones que consideramos cruciales para la correcta interpretación y análisis de este dispositivo, las cuales se relacionan además con los objetivos planteados en la presentación de este trabajo. En primer lugar, justificar las razones del creciente interés en la utilización de las nuevas tecnologías tanto por parte de las instituciones gubernamentales como por parte de sociólogos y pedagogos; en segundo lugar, clarificar el papel del docente en la planificación, gestación y utilización de las mismas; y en tercer lugar y dentro de una investigación basada en la observación y el análisis, estudiar y comentar el diseño y utilidad de dos modelos concretos de edublogs. Todas estas consideraciones guiarán el razonamiento y la obtención de resultados o conclusiones parciales.

1. ¿Por qué el interés hacia las nuevas tecnologías?

Un rápido vistazo a los foros de debate (congresos, seminarios, etc.) y a las recientes publicaciones científicas, nos permite vislumbrar que desde hace unos años, el centro de interés dentro de la investigación educativa recae potentemente en el estudio de las nuevas tecnologías. Por nuestra parte, el curriculum español regulado por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación señala la necesidad del empleo de ciertos recursos, que si bien en el momento no eran desconocidos, tampoco eran empleados por el colectivo docente de modo normalizado. Así, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria en el contexto español en su artículo 3 (i) señala como objetivo “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”. Además, dentro de las competencias básicas (Anexo 1) la ley educativa contempla el “Tratamiento de la información y competencia digital”. Esto pone de manifiesto que desde hace al menos cinco años, el gobierno español preveía un cambio en el modo de configurar el currículo, reclamando la funcionalidad de los aprendizajes y por lo tanto, apelando al compromiso de la escuela ante la conjugación entre teoría y práctica, y en consecuencia entre la relación de los aprendizajes con su aplicación en la vida real.

A partir de entonces empezaron a surgir diversas iniciativas encaminadas a obtener el máximo rendimiento educativo de los dispositivos y herramientas en la web: sirva de ejemplo, el Proyecto Atenea. Éste se configura como un proyecto colaborativo sin ánimo de lucro que permite la búsqueda de contenidos multimedia de código abierto diseñado para una rápida gestión de los mismos: se entiende por lo tanto como una herramienta que permite a los usuarios acceder a los diferentes contenidos digitales disponibles en la red (www.proyectoatena.com). Tales fueron los beneficios y las posibilidades educativas que podían obtenerse del mismo, que el gobierno español intervino de modo activo en su aplicación. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia puso a

disposición de los centros adscritos al Proyecto Atenea una serie de programas educativos dirigidos a apoyar las actividades de entre otras, el área de música:

[L]as cuales tienen como objetivo acercar al alumnado a los nuevos medios y herramientas que se emplean hoy día, [...] [a pesar del] carácter [...] experimental de estos programas ya está dando sus frutos, consiguiendo un desarrollo más completo de la formación musical de los alumnos y alumnas (Martínez, 1996: 33).

El interés en la utilización de estas nuevas tecnologías puede justificarse, en alguna medida, por el hecho de que actualmente, el aula forma ya parte o está inmersa en la conocida como “sociedad de la información” (Bell, 1986). Ésta queda caracterizada por sustanciales cambios económicos, sociales, artísticos y políticos, los cuales revierten en necesarios cambios educativos debido a “un nuevo paradigma organizado en torno a las tecnologías de la información y la comunicación” (Giráldez, 2005: 12).

Ya en 1996 el Foro de la Sociedad de la Información de la Comisión Europea advertía que esta nueva sociedad estaría determinada por el “conocimiento y el aprendizaje” y en consecuencia la “sociedad de la información” sería considerada “la sociedad del aprendizaje permanente” (Foro de la Sociedad de la Información de la Comisión Europea, 1996). Así, la escuela, consciente de este vertiginoso y continuo cambio, deberá contestar de manera eficaz a este reto, permitiendo y dotando al alumnado de aquellos conocimientos que le permitan el “ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época” (Delors, 1996: 36). Es por ello que - desde la teoría del conocimiento situado- la implicación e intervención en esta nueva sociedad y en definitiva, la utilización de aquellos medios que ésta nos proporciona, facilitará el acceso a un aprendizaje significativo y por lo tanto útil dentro y fuera del aula: “el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante está activamente inserto en un contexto de instrucción complejo y real” (Young, 1993: 45). Sin embargo, deseamos incidir en la idea de que si bien el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías puede constituirse en una vía para el aprendizaje significativo no necesariamente la utilización de estas herramientas asegura la significatividad en el aprendizaje.

En definitiva, la educación musical no podía obviar el hecho de que la nueva “sociedad de la información”, a la que aluden tanto sociólogos como pedagogos, ha traído de la mano la utilización de recursos electrónicos y digitales que se muestran útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en las aulas. De este modo, una educación integral a través de la música se vehicula también por medio de las nuevas tecnologías. Si desde los centros gubernamentales (gobierno, ministerio, etc.), se insta a su utilización y las investigaciones revelan los beneficios de su uso, los maestros, educadores y profesionales de la educación no podemos obviar la inclusión de este nuevo lenguaje en el ámbito educativo.

2.- Las nuevas tecnologías y el profesorado

Las nuevas tecnologías suponen a priori un cambio en el proceso de enseñanza llevado a cabo por el docente:

[...] la clase magistral es sustituida por la exploración personal, la internalización pasiva da lugar al aprendizaje significativo, el trabajo individual al aprendizaje cooperativo, el papel del profesor como transmisor del saber al del profesor como guía, y la homogeneidad de contenidos, recursos y métodos a la diversidad. (Reinhardt cit. Giráldez, 2005: 19).

Esto es, el rol del docente como transmisor para la adquisición de conocimientos se transforma en la consideración de éste como un medio o vehículo para el aprendizaje. Si bien continuará siendo el motor principal de dicho aprendizaje, el éxito dependerá en gran medida de las decisiones respecto a los objetivos, contenidos, líneas metodológicas, didácticas y selección de materiales que constituyen el desarrollo del currículo y que posibilitarán una determinada

enseñanza. El profesor pasa a ser entonces el mediador entre la sociedad y el individuo y por lo tanto, entre las nuevas tecnologías y las posibilidades educativas que éstas proporcionan.

Sin embargo, este nuevo planteamiento puede resultar de difícil asimilación para el profesorado anquilosado en cierta educación tradicional en la que “la divergencia, la opinión contraria”, “la línea de pensamiento no coincidente” o la “capacidad para elaborar juicios propios” es censurada: el alumno muestra entonces menos interés cuando la enseñanza se plantea como “una carrera de obstáculos en la que es necesario superar-aprobar las diferentes materias”, en la que el profesor delimita la actividad intelectual a las “parcelas” que éste estima conveniente (Bartolomé, 1994: 43). El único modo de superar este hándicap, siendo al mismo tiempo una de las principales ventajas de utilización de las nuevas tecnologías, consiste en admitir que los estudiantes deben estar implicados “en el proceso de toma de decisiones referentes a sus necesidades de aprendizaje” y que por lo tanto ven apoyados sus “esfuerzos por experimentar y afrontar los riesgos” (Gallego y Alonso, 1999).

Además de lo anterior, consideramos que la competencia del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías debe asentarse en dos pilares fundamentales. Por un lado, una formación básica en el uso de las mismas que permita un oportuno y beneficioso manejo de éstas y, por otro lado, el desarrollo de la creatividad. El docente no será solo el encargado de presentar estos recursos al grupo sino que en muchos casos, él mismo intervendrá como creador, gestor y diseñador. Así por ejemplo, en el caso que proponemos (los edublogs creados por docentes de diferentes etapas educativas), la creatividad se revela como la piedra angular sobre la que recae el éxito o fracaso de su utilización. Las estrategias de diseño, la planificación, la elaboración y presentación del material, en definitiva, la posibilidad de que estos recursos sean verdaderamente educativos e interesantes para el alumnado pasa por el buen uso y la creatividad que ponga en juego el docente. Todo ello debe estar a su vez fundamentado en un conocimiento profundo de la disciplina, en este caso la música, y la didáctica de la misma. Para ello, junto con un diseño atractivo, el maestro debe “plantear objetivos realistas y concretos que fomenten el aprendizaje, extraer lo que es útil para el desarrollo personal en las experiencias y conocimientos, dar cabida a la expresión de contenidos de carácter personal que contribuyan al contraste de pareceres y regular continuamente la actualización del blog permitiendo así la continuidad del trabajo del alumnado” (Valero, 2007).

3.- Un caso concreto de utilización de nuevas tecnologías: el edublog

El edublog es concebido como una web educativa con materiales didácticos que, creado por un profesor (o grupo de profesores) tiene el propósito de facilitar el aprendizaje y el acceso a materiales didácticos tanto del propio profesor como de diferentes sitios web de interés educativo o con contenidos educativos. Analicemos el diseño y planificación de dos ejemplos concretos.

3.1. El rincón de Don Lu

El maestro de música Luís Belmonte Belmonte del colegio “Tucci” en Jaén (Andalucía, España) utiliza desde 2008 el edublog “El rincón de Don Lu” (<http://donlumusical.wordpress.com/>) para las aulas de música de primaria. Con entradas prácticamente diarias, en este edublog se pueden encontrar los siguientes apartados:

- Inicio: En la sección central aparecen diferentes videos sobre actividades que hacen los alumnos en clase (generalmente coreografías), mientras que en la derecha pueden consultarse apartados como “La batidora musical” (en la que se plantean juegos de discriminación auditiva), “Cuaderno de flautas” (están todas las piezas para flauta dulce que el maestro emplea en clase), “Detective musical” (con adivinanzas sobre compositores, músicos y estilos)” y entre otros, un “Diccionario musical”.
- Concursos y premios: Relación de los premios obtenidos en diferentes concurso provinciales y nacionales, tanto por parte del edublog como de los alumnos.
- Escucha: Diferentes enlaces con diversos estilos de música, musicogramas y juegos.
- Musicales: Videos que muestran los diferentes musicales elaborados en el colegio para festejar momentos académicos puntuales: navidad, fiesta fin de curso, etc.

- Coros: Presentación de las actuaciones realizadas por los diferentes coros formados en el centro durante algunos cursos.
- Flauta dulce: Además de las partituras de la sección central ("Cuaderno de flautas"), en este apartado los alumnos pueden practicar con diversas partituras realizadas sobre adaptaciones de temas clásicos, bandas sonoras, dibujos animados, etc.
- Canciones: Aquí los alumnos aprenden diversas canciones a través de juegos y karaokes, todas ellas elegidas en función de las posibilidades educativas que presentan.
- Videos: Se presentan videos de actividades musicales realizadas en clase y otros con contenidos musicales (instrumentos, estilos, etc.)
- Juegos: con puzzles, crucigramas y juegos online.
- Pregunta al profe: Los alumnos van subiendo preguntas sobre los contenidos o el desarrollo de las clases de música, que por diversos motivos no han realizado en clase, y a las que el maestro responde periódicamente.
- Apuntes: Relación del temario visto por los alumnos de tercero a sexto de primaria.

El maestro Luis Belmonte sistematiza y ordena así, tanto parte de los contenidos y actividades que presenta en la asignatura de música como aquellos otros aspectos sobre los que quiere seguir trabajando y profundizando. La ordenación y la llamativa presentación de sus contenidos, junto con el hecho de que no sólo se permite la relación entre el profesor y el alumno sino también entre los propios alumnos así como con visitantes "de fuera", hace que el edublog sea un complemento para sus clases de música fuera del horario escolar. Uno de los aspectos más interesantes en la utilización de este edublog es que los alumnos se divierten al mismo tiempo que están aprendiendo, es decir, ellos no "entran" a la página web con la intención de realizar actividades de clase sino para realizar una actividad lúdica: es entonces cuando el aprendizaje queda garantizado. El profesor Belmonte resalta el hecho de que en muchas ocasiones los alumnos han interpretado por su propia iniciativa alguna canción que él previamente ha subido a la página pero que no había sugerido su estudio. El alumno disfruta al mismo tiempo que marca su propio ritmo en el proceso de aprendizaje con diferentes niveles de profundidad dependiendo de sus intereses, motivaciones, capacidades y conocimientos.

3.2. Música Meruelo Weblog

La profesora de música en Educación Secundaria María Jesús Camino Rentería utiliza este edublog para sus clases en el colegio Meruelo: <http://musicameruelo.wordpress.com/>. Una de las premisas a las que alude la docente para justificar su utilización es el hecho de que "no sólo el libro da información". De hecho, en sus clases de música todos los alumnos tienen disponible un ordenador sobre el que pueden trabajar, desarrollando la mayoría de sus actividades delante del mismo. Incluso para las actividades en las que se requiere movimiento (como las danzas), la profesora hace visionar primero algún video que tenga colgado en la página. Por lo tanto, la docente utiliza este edublog como el dispositivo principal para desarrollar su clase, dejando a un lado las fotocopias, apuntes, libros, etc., ya que todo cuanto necesita está en su edublog. El edublog se divide en las siguientes secciones:

- Inicio: Donde se presentan las actividades más recientes (encuentros entre grupos de música de otros colegios, las páginas web de algunos alumnos, etc.)
- Mi página web: En el que los alumnos pueden encontrar las diferentes edublogs que tiene la profesora.
- Moodle: Con indicaciones y tutoriales para poder realizar un curso de estas características en otras asignaturas.
- Nuestro canal de TV: Con videos de los alumnos realizando actividades musicales
- Profe: Presentación de la profesora.

Las secciones con más contenidos específicos de la materia se encuentran en la parte inferior derecha gracias a los enlaces a diferentes actividades rítmicas, melódicas, danzas, instrumentales, etc., e incluso con apuntes para la asignatura.

La profesora Meruelo considera imprescindible esta herramienta para su trabajo al señalar que gracias a él puede aunar y disponer todo el material que periódicamente va diseñando y utilizando en el momento que le sea preciso. Además, la gran cantidad de enlaces con los que cuenta este edublog le permite ser aún más completo, demostrando de este modo su practicidad.

4.- Consideraciones finales

El análisis obtenido del vaciado, estudio y reflexión de la muestra presentada evidencia ventajas e inconvenientes en la utilización de edublogs. Así, con respecto a las ventajas cabe señalar:

- Permite al alumno tomar decisiones acerca de los contenidos sobre los que desea explorar, trabajar, ampliar, etc.
- Son un medio eficaz para el incremento de la autonomía personal y el espíritu crítico.
- Posibilita la presentación y adquisición de los contenidos con diferentes niveles de complejidad.
- Facilita un aprendizaje individual de acuerdo con sus intereses, capacidades, motivaciones, etc.
- Se muestra como una potencial herramienta en el desarrollo de la creatividad del alumno.
- Es un revulsivo para la creatividad del profesor.
- Proporciona un medio eficaz para la atención individualizada del alumnado.
- Favorece la atención a un alumnado diverso, tanto en relación a su forma de aprender como a sus propias características personales.
- Es un medio dinámico para la actualización de la práctica docente.
- Puede constituirse como un impulso que favorezca el desarrollo de la posterior investigación educativa.
- Adecua la enseñanza musical a las exigencias de la sociedad respecto al uso de nuevas tecnologías.
- Da respuesta a lo dispuesto en el Artículo 4 (5) del Real Decreto 1513/2006, en el que se especifica que [...] Sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, [...] la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información [...] se trabajarán en todas las áreas.

Un mal uso de todas estas herramientas puede derivar en los siguientes efectos poco deseables:

- Sustituir la experiencia de vivir la música de manera activa y cooperativa por una pura relación alumno-herramienta.
- Abandonar parte de los beneficios que aporta la educación musical en la educación integral del alumno: desarrollo emocional, afectivo, psicomotriz, etc.
- Incidir en el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical en detrimento del hacer musical.
- Poner el acento en la dimensión estética del edublog descuidando los contenidos propios de la materia así como su enfoque didáctico.

Para concluir, queremos señalar el hecho de que consideramos los edublogs como un complemento y una herramienta útil en el proceso de educación musical pero nunca como un sustitutivo de la actividad musical en el aula: experiencias cooperativas tales como tocar instrumentos, cantar y bailar en grupo, escuchar música significativamente, etc., no pueden ser obviadas o sustituidas por actividades en las que el alumno se limita a interactuar con una máquina. Debemos recordar de que la utilización de las nuevas tecnologías en el aula ha surgido como respuesta a las exigencias que plantea la sociedad en la que vive inmerso el alumno. Desde este compromiso, el profesorado debe optimizar los recursos que proporcionan herramientas tales como los edublogs y así allanar el camino que les haga accesible constituirse como musicalmente competentes. Así pues, una práctica consciente y reflexiva hace llamar la atención sobre el hecho de que esto puede entenderse como

una mera focalización en el factor sociológico, a cuya reflexión debemos sumar el psicológico, epistemológico y didáctico implicados en el desarrollo del curriculum.

Es por tanto una herramienta más, que puede ser tremendamente valiosa y atractiva, pero no una herramienta única de la que defendemos su uso pero no su abuso.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOME, ANTONIO (1994). Sistemas Multimedia en Educación. En F. Blázquez y Alt. (1994). *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla, Ediciones Alfar, pp. 40-46.
- BELL, D. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, Alianza, 1986. (Del original: BELL, D. *The coming of the Post-Industrial Society*. Nueva Cork, Basic Books, 1973).
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro: Informe de la UNESCO en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana/Ediciones Unesco, 1996. Disponible en: www.unesco.org/delors.
- FORO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA: "Networks for People and their Communities: Making the Most of the Information Society in the European Union. First Annual Report to the European Commission from the Information Society Forum". *European Commission: Information Society Website*. Disponible en: Europa.eu.int/ISPO/policy/isf/i_documents.html.
- FUERTES ROYO, Cristina. "Las tecnologías en el aula de música". En: *Eufonía. (Música y nuevas tecnologías)*, 4, II (1996), pp. 21-32.
- Alonso, C.M.; Gallego, D.J.; (1999): "Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora". 4a Edición. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- GIRÁLDEZ, Andrea. *Internet y educación musical*. Madrid, Graó, 2005.
- MARTÍNEZ, José Miguel. "Nuevas herramientas para la educación musical: MIDI y nuevas tecnología". En: *Eufonía. (Música y nuevas tecnologías)*, 4, II (1996), pp. 33-46.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de.
-----: Real Decreto 1513/2006 de 7 de julio.
- VALERO, A. *Aprovechamiento didáctico de los blogs*. Observatorio Tecnológico, ISFTIC, 2007.
- YOUNG, M.F. "Instructional design for situated learning". En: *Educational Technology Research & Development*, 41, 1 (1990), pp. 43-58.

E-LEARNING AND CDS THE ROLE OF CURRICULUM AT SCHOOL'S DECISION IN OBTAINING PERFORMANCE AND DEVELOPING STUDENTS' CREATIVITY

Author: Phd Silvia Moraru
Faculty of Physics , University of Bucharest
"Tudor Vianu" National High School of Computer Science
silviamoraru19@gmail.com ; 0040722547147

ABSTRACT

Keywords: educational software, interactivity, performance, creativity, teamwork, e-learning.

The educational system in Romania keeps the pace with the development of communicational infrastructure, according to International Telecommunication Union 2000 which shows that the number of users in Romania increased from 2.67% in 1999 to 4.46% in 2001 and now about 7% in 2010. This is a necessity to the need to adapt the teaching – learning – assessment to the current requirements of advanced education, SEI platform that has extended nationwide.

Thus, in every school, in order to implement new information technologies, there has appeared motivation in the educational process in order to develop the creativity of students.

Each strategy allows each school to develop a school's curriculum. Our school trains graduates to help get the software developer certificate. There are mixed teams of teachers and students who make educational software integrated in the optional course "The development of didactic IT tools for the teaching of sciences". Period of the course: two years (1h/week) for 10th and 11th grade.

The objectives of this course are:

- Forming and developing the skills of using modern means of communication, using new technologies, in the context of the need to form a "digital culture", as an essential element of the minimal qualifications of students;
- Using software applications specialized for development of educational soft: Flash;
- Identifying the connections between computer science, chemistry and physics;
- Planning scenarios and building stages to explain phenomena, processes, procedures;
- Modeling physical and chemical phenomena, as well as making experiments in virtual laboratories which permit a better understanding in case the experiments cannot be analyzed in the school's real laboratories;
- Processing experimental data obtained from observations or through experiments, which can be processed according to the proposed goal, using adequate computer programs.

The final product is to develop a virtual platform which will include "DIDACTIC-VIP":

- Supporting courses;
- Virtual interactive lessons;
- Teaching projects that include concrete ways of implanting ICT in education:
 - Educational software "Alkanes" – author – Silvia Moraru-made in Tudor Vianu National College of Computer Science;
 - Educational software "Elements of thermodynamics" author Corina Dobrescu, Stan Florina, Silvia Moraru – made in "Tudor Vianu" National High School of Computer Science;
 - Projects that implement teaching – stages of lessons from educational software, author Silvia Moraru.

These software are acknowledged by OSIM and having won awards, assert the professionalism and indisputable success of the course.

CHAPTER I. - CURRICULUM AT SCHOOL'S DECISION

The need to adapt the teaching-learning-evaluation process to the requirements of a qualitative education has led to the development of SEI PROGRAM nationwide. Each school develops its own

EDUCATIONAL OFFER, implementing, aside the **NATIONAL CURRICULUM**, its own CURRICULUM AT SCHOOL'S DECISION.

Each school's curricular project includes all educational processes and learning experiences that the school is offering the students directly. Therefore, performance can be achieved by constructing individual methods of learning through a flexible offer, adjusted to the school's profile and specifics[1].

Starting from 2003-2004 school year, in the curriculum areas "MATHEMATICS AND SCIENCE" and "COMPUTER SCIENCE" our school has been providing the optional course: "THE DEVELOPMENT OF IT DIDACTIC TOOLS FOR TEACHING SCIENCES (PHYSICS and CHEMISTRY)". The optional course addresses tenth and eleventh graders and it is spread across four semesters.

The course is organized to be held by teachers of computer science but also by teachers of physics and chemistry. The final product is THE VIRTUAL DIDACTIC PLATFORM – VIP which consists of [2]:

- Supporting course materials;
- Lesson plans in which there are integrated ICT-based lesson stages;
- Educational software, whose authors are teachers of "Tudor Vianu" National High School of Computer Science;
- Methodological suggestions on how to utilize the created educational software.

CHAPTER II - THE PRESENTATION OF THE OPTIONAL COURSE "THE DEVELOPMENT OF IT DIDACTIC TOOLS FOR TEACHING SCIENCES (PHYSICS AND CHEMISTRY)".

This course targets students who wish to participate in the development and creation of lessons or lesson stages of computer-assisted lessons in the curriculum area 'Mathematics and Science. It is an elective course in several curricular areas (mathematics, science and computer science).

Why should this course be held? - The motivation behind the course

The course offers teachers and students the opportunity to build knowledge and teaching experience in the IT field by developing educational software. In order to assimilate new computer science technologies and to use them effectively, in order to increase access to digital educational resources and to create new virtual learning environments, the course aims to train students in developing software products that form IT tools for teaching science. It offers students the opportunity to assimilate new tools, absolutely necessary for their initiating in the Computer Science labor market.

Who teaches the course? - The ability to teach this course

The course was held by three teachers specialized in: computer science, chemistry and physics. The teachers' didactic and pedagogical experience in developing educational software, the participation in numerous national and international conferences on this subject, with presentation of some interesting educational software, approved by the Ministry of Education of Romania, existing in the AEL educational platform, which exists in every school in Romania.

Evaluation methods

- Assessment tests;
- Projects;
- Portfolios;

The Development of IT Didactic Tools For Teaching Sciences

I Argument

Why is it necessary to have such a course in our high school of computer sciences? There are sufficient reasons, from which we present the following:

- FLASH 8 expert system is extremely wanted on the software market; the students will learn ways to create interesting, attractive and educational animations;
- numerous and diverse applications of mathematics and sciences have been made, among which we can mention: "ALKANES"- educational software for the study of organic chemistry, "ELEMENTS OF

THERMODYNAMICS"- educational software for studying thermodynamics concepts , "20,000 Leagues Under the Sea "-interdisciplinary educational software: computer-physics-chemistry-biology.

II General competences

- Training and developing the necessary skills in the use of modern ways of communicating and in new information technologies as part of the minimal baggage of essential skills that students must possess;
- The use of scenarios and the organization of lesson stages for a better explanation of phenomena, physical and chemical processes;

Identification of connections between computer science, physics and chemistry:

- Modeling of physical and chemical phenomena, as well as making experiments in virtual laboratories that will allow a better understanding of them, in case they cannot be realized in the real laboratories of the school;
- Experimental processing of data, obtained from observations in nature or by conducting appropriate computer programs. The processing of experimental data may include carrying out calculations, calculation errors and graphical representations.

III Specific competences

C1 Training and developing the necessary skills in the use of modern ways of communicating and in new information technologies in the context of needing to form a 'digital culture', as part of the minimal baggage of essential skills that students must possess.

C2 The use of specialized software applications for the development of educational software:

FLASH EXPERT SYSTEM

IV Values and attitudes

1. Development of creativity and imagination in solving a problem.
2. Channeling efforts in terms of developing the analysis and designing skills required by society.
3. Using the expert system to develop useful applications in various fields of computer knowledge combined with those of physics and chemistry.
4. Expanding evaluation capacity / self-analysis through teamwork and analysis of piece of work .
5. Stimulating creativity, students and team's initiative.
6. The diversification of concerns in software services.

CHAPTER III -PRESENTATION OF DEVELOPMENT AND USE OF THE EDUCATIONAL SOFTWARE: "ALKANES" AND "20,000 LEAGUES UNDER THE SEA"

A "ALKANES" – 7 interactive lessons of organic chemistry

- Project information
 - software used in class as supporting course material (10th grade), but also at home by students;
 - the molecules of alkanes and isoalkanes are modeled three- dimensionally, students being able to track the progress of chemical reactions;
 - the development of student's imagination and creativity through 3-D modeling;
 - the lessons are structured in the form of revision lesson and are preceded by a diagnosis test and followed by continuous assessment to get feed-back to help future lesson planning;
- What's new in this software? :

3D modeling of organic molecules and chemical processes

The simulation of chemical bonds breaking from REACTANTS and forming new chemical bonds out the products of the reaction;

Developers: MIXED TEAMS of TEACHERS AND STUDENTS;
- Technical Resources

Programming languages used:

 - Hyper Text Markup Language (HTML);

- JavaScript;
- Virtual Reality Modeling Language (VRML);
- Macromedia Flash Action Script2;
- Applications used in software development: Edit Plus2, Flash MX 2004, Adobe Photoshop 7.0, Hyperchem, Cactvs3
- Using software in teaching-learning-evaluation lessons[3]:
 - you can access all 7 lessons from the main menu:
 - a) Structure of alkanes and isoalkanes;
 - b) Halogenation reaction of the alkanes ;
 - c) Oxidation reaction of alkanes;
 - d) Breaking of simple covalent Carbon bonding in alkanes;
 - e) Pyrolysis reaction of alkanes;
 - f) Isomerization reaction of alkanes;
 - g) Chemical processing of methane;

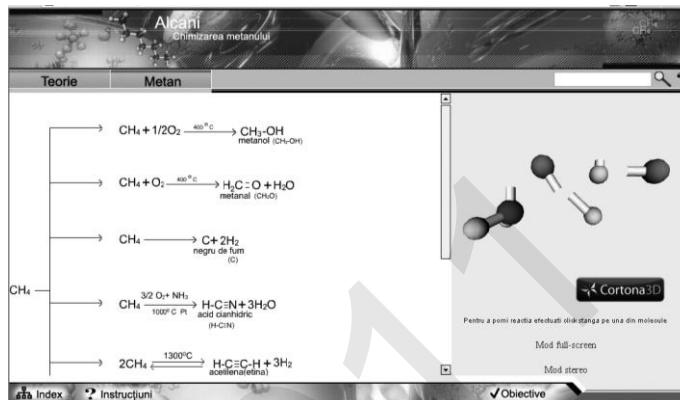


Fig. 1. Chemical processing of methane

Every lesson is accompanied by the diagnosis and the continuous tests, worksheets, real models of alkanes molecules. Each student works both in the laboratory and virtually, on the computer.

- Real aspects regarding the use of virtual lesson stages in teaching-learning-evaluation process.
 - The software, due to its interactivity, reduces the time the student needs to understand physical and chemical phenomena, making the connection between the previously studied physical and chemical phenomena and the physical phenomena that are that accompany the chemical reactions of alkanes: the bond energy, the calculation of bond energy, the calculation of Q given or absorbed during a chemical reaction.
 - The teacher's coursebook is accompanied by a CD containing the educational software t and certain suggestions for conducting the seven interactive lessons from the didactical unit: Alkanes.
 - We present aspects from the interactive lessons: "Methane chemical processing " and "Isomers of Alkanes"

B. "20,000 leagues under the sea" educational, interdisciplinary software physics-chemistry-biology-Computer Science-world literature.

- General presentation of the software[4],[5],[6];
 - the software serves as a supporting course material for universal literature courses(grades V-VIII), chemistry (grades VIII-IX), physics (grades VI-VIII)
 - the development of students' creativity and imagination
 - the understanding of physical and chemical phenomena from Jules Verne's novel "20,000 leagues under the sea"
 - essential rules for correct alimentation
- The planning and development of this educational software highlight the need to achieve the objectives of reference:
 - understanding the specific terms and concepts in physics, chemistry and biochemistry;
 - the development of skills for exploration-investigation of reality and skills for experimenting through use some instruments and procedures in chemistry, physics and biochemistry
 - the development of communicational skills by using physics, chemistry, biochemistry and specific language of universal literature .

- inculcation of values and attitudes regarding the impact of physics and chemistry on real life;
- re-updating and reinterpretation in a modern vision of the novel "20,000 Leagues Under the Sea" by Jules Verne;
- There are designed five lessons, each with specific skills and each lesson is also given operational objectives;

The lessons are:

- a) The presentation of the novel "20.000 Leagues Under the Sea"
- b) The expedition under the sea (Archimedes' force)
- c) Producing electricity from chemical energy (cells, nuclear reactions from an atomic submarine);
- d) Crew's menu(biochemistry notions)
- e) Instruments in the control room of a submarine;

Educational software can be used sequentially, in lesson stages:

Thus, next we will present 3 sequences from the educational software.

Underwater expedition(submarine), electricity production:cells,nuclear reactor; essential elements of biochemistry

- in lesson L2 "The Submarine"- Archimedes' Principle is shown using the motion simulation of a submarine based on physical principles;
- Following the virtual experiment in which a submarine is sinking at various depths and calculating for each case, the characteristic physical quantities: hydrostatic pressure, weight (G), F_a (Archimedes' force).

This lesson can be used as an educational tool demonstration using smart boards and AEL laboratories.

Elements of the lesson are:

- a) The theory regarding Archimedes' Principle, hydrostatic pressure, speed
- b) The modeling of the movement of a submarine based on the principles of physics;
- c) Making virtual experiments on physical determinations for: F_a (Archimedes force), pressure and speed;
- d) Data interpretation
- e) Objectives
- f) Evaluation to get feed-back

Methodical instructions on how to use the application:

1. Select the water volume so that the submarine descends
2. Select the water volume so that the submarine ascends
3. Compare the values of the buoyant force in both situations
4. Compare the values of the hydrostatic pressure in both situations
5. Explain how the submarine's buoyant force varies during its movement
6. Explain how the submarine's hydrostatic pressure varies during its movement
- Methodical suggestions on how to use the educational software:
 - Right after the user opens the novel, he/she is introduced in the science fiction world of Jules Verne. The challenge of this multimedia product is for all students between the sixth and the twelfth grade. The update on the novel which was read by the young user in childhood leads him/her to develop his/her creativity and imagination
 - The teacher-student team can follow the teaching approach increasing the efficiency and the quality of the teaching-learning-evaluation process
 - The underwater expedition stimulates and motivates the student through the interactive teaching approach proposed in the virtual experiment.

In L3 lesson "Fuel cells" there is presented the transformation of the chemical energy into electricity. The lesson contains:

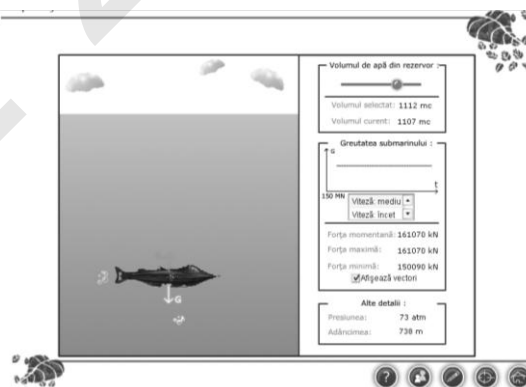


Fig. 2. Submarine expedition

- The theory on the transformation of the chemical energy into electricity
- The theory on redox reactions
- The theory on oxidation and reduction potentials:
 - o Daniel-cell modeling and its operation, and the possibility of formatting fuel cell using a different metal electrodes;
 - o The objectives of the lesson
 - o Evaluation in order to obtain feed-back;

Methodical instructions on how to use this application ("Fuel cells"):

- Select the Movie button and follow the construction of the Daniel-cell in the chemistry laboratory;
- Select the Theory button which presents the scientific knowledge about the construction and the functioning of a cell;
- Select Zn and Cu electrodes for modeling the Daniel-cell in the virtual lab;
- Compare the values obtained for the electrical voltage in both situations (virtual and real lab);
- Select Fe and Cu electrodes for modeling a fuel cell and explain the mode of computing the electrical voltage
- Select one anode and one cathode in order to model the possible fuel cells
- Explain the mode of computing the electrical voltage for the previously modeled fuel cells

In L4 lesson there is presented the "Crew menu" from Jules Verne's novel. These sequences could be used at all chemistry/ biochemistry classes for sixth grade by teachers in all AEL labs. The elements of this lesson are:

- General concepts of nutrition;
- Types of menus pointed out in the diet of the Captain Nemo's submarine's crew;
- Information about ingredients, methods of cooking and nutritional values of the proposed menus;
- The creation of a menu and the computation of its calories;
- The objectives of the lesson;
- Evaluation in order to obtain feed-back.

Methodical instructions on how to use this application:

- Select the Theory button which presents the nutrition rules;
- Select a menu for Captain Nemo so that, at the breakfast, he will eat aliments with the nutritional value equal to 920 calories;
- For the commanded menu, press the I button to inform yourself about the cooking mode
- Select a menu for medium effort;
- Select a menu for intense effort
- Compare the number of required calories for medium effort actions with the one for intense effort actions;

CHAPTER IV: CONCLUSIONS

- This paper presents an interdisciplinary interpretation of scientific concepts related to the science-fiction world envisioned by Jules Verne in his novel "20,000 Leagues Under the Sea";
- The multimedia product "20.000Leagues under the sea" brings back Jules Verne's world to user's attention and leads him to explain the phenomena studied in chemistry, physics and biology through interdisciplinary;
- The teacher-student team can follow the teaching approach increasing the efficiency and the quality of the teaching-learning-evaluation process;
- The interactivity of this multimedia product initiates the young user in the mysteries of biochemistry, exemplifying him/her what rational nutrition means;

REFERENCES

- [1] Silvia Moraru, "Using ICT in scientific teaching", ISBN-97872-9059-05-6, "Proceedings of 7th Congress of UES, pg21;
- [2] Silvia Moraru, Ioana Stoica, F. Popescu, "Educational Software in Teaching and Assessing in High Schools", Published in Romanian Reports in Physics, vol 63;
- [4] www.lighthouse3d.com/vrml/tutorial/; [5] <http://www.chemistry.com/>; [6] Jules Verne, 20.000 leagues under the sea.

INTE 2011

Elementary Teachers' Views on Mind Mapping

Özgül Keleş

ABSTRACT: Mind mapping is specific instructional tool and it utilizes to improve learning. This instructional tool allows individuals to foster and create meaningful learning. Mind maps let you see the big picture of a topic as well as the details that make up the picture. The purpose of this study was investigating elementary teachers' views on mind mapping by using interviews. In this line, the study group of the research was composed of 24 elementary teachers experience periods in their job between 2 and 21 who were enrolled in a "Teaching Thinking Science Consulting Course". In the implementation phase of the study, the teachers were primarily instructed about the application of the mind mapping technique. In the interviews open-ended six questions were asked to teachers about mind mapping and the use of this technique in the classroom. Interviews were analyzed using qualitative research methods. Results showed that using mind mappings in instruction helps teachers improve their instruction, planning and evaluating lessons and makes the lecture more entertaining. According to the teachers, the advantages of the mind mapping technique were its providing permanence, visualizing, and organizing systematic learning. Teachers were thought that the mind mapping technique will generally develop creativity. The use of mind mapping in different areas also needs to be examined to determine if there are better matches between the strategy and content. The technique can be suggested to extend by analyzing its relation with different variables like different lessons and participants.

KEYWORDS: Mind mapping, Elementary Teachers' Views, Turkey.

EMPLOYMENT EXPECTATIONS OF UNDERGRADUATE LEVEL PUBLIC RELATIONS STUDENTS (THE CASE OF PUBLIC UNIVERSITIES and PRIVATE UNIVERSITIES)

***E. Fazıl ÇÖLLÜ**

ABSTRACT

The number of enterprises and institutions that recognize the importance of public relations are increasing and the standards of the public relations agencies that are serving to these enterprises and institutions are better of in the Turkish environment which is trying to keep pace with globalization. The existence of some agencies that trace the developments in the world and achieve successful projects is observed in Turkey.

However, most of the undergraduate students are facing problems relating to the employment opportunities caused by the lower development level of the sector and high rates of employment from the sectors out of public relations.

This study aims to find and compare the expectations and apprehensions of public university and private university undergraduate students studying at the faculty of communication upon their graduation.

This research is managed at the Communication Faculties of Selcuk University and Baskent University and there are 100 respondents that are still studying at the faculties from each University.

SPSS Windows is used to analyze the gained data from the research.

Keywords: Public relations, Public relations education, Public Universities, Private Universities, Employment.

* Lecturer, Selcuk University, Vocational School of Social Sciences, Konya./TURKEY
e-mail: efcollu@gmail.com

INTRODUCTION

Undoubtedly there are a lot of reasons why the public relations has been an overemphasized phenomenon after the first quarter of the twentieth century, especially 1950s. The rapid development in information exchange and sudden change in communication technology are the leading reasons. Continuous information exchange among the countries, organizations and groups in which mass medium is widespread, has led the sense of social responsibility to strengthen and opportunities of interaction to increase. The fact that the managers are increasingly more sensitive to their environment has made necessary to give more importance to the justice and sincerity in communication and to place the public benefit to forefront.

That the public relations is gradually more demanded as a “profession” as a result of its ever increasing importance has created need for both an intensive research and legal regulations related to this department. At this point, the public relations education is an important process of change and development as it is innovational and essential.

The product of information age, in other words the era of communication, and ever becoming widespread in all countries, the public relations has followed a historical process of development to arrive today and turned into awareness management industry by big budgets.

So called as “the child of the twentieth century”, the republic relations has led to the controversies whether it is an art or science just as in other social sciences. In fact, it is defined as the oldest of the arts and the newts of the sciences.

In the research, it will be briefly included the republic relations in Türkiye and following mentioned about the implementation of the republic relations education in the world. Then the results of survey applied on the students of Selçuk University and Başkent University Communication Faculty will be included, the findings of survey data will be presented and lastly the research will be concluded.

PUBLIC RELATIONS

Whether the public relations is accepted by its place in marketing communication or in management function, the common point is its proximity to the target audience and the continuousness of communication it has established. In behalf of management, the public relations has to meet the needs of target audience changed with the rapid change and development on technological and social fields. Now then, republic relations is a method of strategic importance which helps individuals and institutions to reach the objectives, and is carried by the target audience whose order of importance differing in accordance with the structure of the institution such as sometimes consumer, sometimes distributor and workers. (Peltekoğlu, 2001: 6).

Public relations serves an important function in terms of adopting the policy followed by the management of the individual and intuitions to the public, providing support and safety of the public, effectively and continually announcement of studies carried or planned to be carried by the management to the public, creating a positive atmosphere to the management and so to the institution. Moreover, public relations has a particular importance in terms of carrying out the function of providing cooperation with the public at what the society thinks about the institution, what the target audience expects and wants from the intuition (Altintas, 2005: 52).

One of the other conditions providing the republic relations to gain importance is that there is a tendency to the necessity of cognition, consciousness and behavior shaping and routing in the management mentality of the public and private sector. And this is supported by the effort of rising the profit and maximizing the fertility and also increases the necessity of orientation, formation, reformation and orientation of the human psychology. So, enterprises for development and implemantation of communication strategies have increased, too. However, the training of the managers, institutions and organizations inside and outside the public relations activities have started to gain importance. (Erdogan, 2006: 173).

The public relations is a planned and constant effort to establish and maintain the good faith and mutual understanding between an organization and the target audience. (Jefkins, 1995: 7)

That the term “social benefit” has gradually gained importance in making strategic decision on managements has led the place and importance of republic relations departments in the institution and especially on the board of management to increase. The communication ability of the managements with internal and external target audiences in access to the target has an important role. The communication is the most efficient mean. In this regard, the public relations taking the task of communication and

development this communication constantly has an important role for the managements. (Sabuncuoğlu, 2004:5-6).

Among the other tasks of the public relations on behalf of the organization, there are some tasks such as to make a positive image interorganizational, to build good relationships with the media and to plan the budget of their own programmers. Including the above mentioned, the general aims of the public relations are as follows (Altıntaş, 2005: 43-44):

- To introduce the institution,
- To mediate to create a strong communication between the public and institution
- To be in touch with media (Press and TV)
- To strengthen the corporate image
- To strategies for communication
- To keep open the communication channels in-house in order to get personnel have knowledge about the plans and policies of the institution.
- To establish a relation between the institution and the target audience with methods such as press releases, documentations, exhibitions, fairs, mailings and so on.
- To establish close relationships with the customers, institutions, press and opinion leaders
- To fit the commercial and corporate identity of the institution
- To illuminate all the public having direct or indirect communication with institution by transmitting necessary information on the institution and its policies.
- To make a positive approach to the management
- To ensure convenience on the works of the public related to the management
- To ask advice of the public for the right decisions
- To ensure the public to obey the rules and regulations and illuminate them on them
- To move with the public and provide rapid and easy service
- To ensure the fulfillment of social responsibility the institution by carrying out activities for the benefit of both private and public, and so to make a strong image.

THE EDUCATION and EMPLOYMENT PROBLEM OF PUBLIC RELATIONS

When looking at the distribution of department quotas in Turkey according to the ownership structure, there is a rate of 29.26 percent (755) quota. However, there is a rate of 45.99 percent (1066 people) for private universities. While the state universities have 2, 33 percent of quota (60 people) for other departments, the state universities have 26,66 percent of quota (618 people).

In our day, a large part of the regular training programmers in the field of public relations has fallen behind the procedural training in the traditional fields such as medicine and law which reached the level for many years ago. This is because the information necessary for the profession of public relations is on more different fields other than other fields and the necessity of successful public relations practitioners having a broad knowledge about these different fields. This necessity makes the studies of education. (Erendağ, 2008: 27).

To be successful in the field of public relations which necessitate a wide range of knowledge and skill, it is a must to have the management, organizational skills, and honesty and above all to have a strong personality and leadership qualities as well as having information about communication methods. (Peltekoğlu, 1998: 99).

That the fact that the public relations gradually develops its strategic identity and so there is a need for the qualified staff growing in this field has raised the level of the education of public relations. To carry out the strategic function of this management function, there will be a need for the staff with skill and education level to perform this task. (Asna, 1997: 256-258)

Extracurricular activities, work-professional associations, student-run agencies, communication with close profession groups, public relations career days on campus, guest speakers, non-governmental organizations projects, competitions such as the development of their professional skills following their training will be important factors on the development of their professional skills. (Erendag, 2008: 29).

One of the important problems of public relations training courses is to provide the balance of theoretical and practical application in graduate-level education. The researches show that the theoretical courses are more dominant than the practices in public relations programs. This is one of the leading issues which the students complain (Cölli and Selvi, 2010:629)

Public relations problems related to education are found not only in Turkey but also in other countries too. Apart from the education of public relations, the debate on even the definition of the public relations has lasted. Public relations has an interdisciplinary structure and this results in not only difficulties of its position but also prevents the determination of an effective curriculum.

In one study, the number of communication faculty graduates is the average one third of total employment ratio. (Gurel, 2005: 359)

In the same research, as response to the question of "Do you have any privilege or priority for the communication faculty graduates", 50% of them are positive, 50% of them are negative. It is also added that the ones who say that "I only prefer the communication faculty graduates" agree that the ones having taken the education of economics, psychology, and sociology can accommodate themselves to the communication sector more easily. (Gurel, 2005: 362)

For these reasons, the public relations graduates face some problems on employment as both the importance of the public relations is not felt enough and the graduates from other departments are rival to the graduates from the public relations.

Having a job has not only economic consequences. Craft knowledge and professional experience facilitate the transitions of people to higher status as well as bringing prestige to them. Prestigiousness in social life is an important factor raising the prestige. (Sumak and Cölli, 2011: 44)

EMPLOYMENT EXPECTATIONS OF UNDERGRADUATE LEVEL PUBLIC RELATIONS STUDENTS (THE CASE OF PUBLIC UNIVERSITIES and PRIVATE UNIVERSITIES)

Methods and Techniques

This study states that the views of the public relations students on finding a job after graduation. During the study, firstly literature review is examined with the theoretical background and then the questionnaire form is conducted to the students of Selcuk University Faculty of Communication and Public Relations and Publicity Department, Baskent University Faculty of Communication, Public Relations and Publicity Department.

Data Collection

Primarily a theoretical research has been conducted. The field study is done in the second part and within this scope the results of survey applied on the students of Selcuk University Faculty of Communication and Public Relations and Publicity Department, Baskent University Faculty of Communication, Public Relations and Publicity Department.

Sample Selection and Implementation

These survey data are obtained from the application performed on the students of Selcuk University Faculty of Communication and Public Relations and Publicity Department. These two universities are selected as samples by taking into consideration that the former is a state university and the latter is a private university and it is also tried to present the educational status of the both private and state university students. 200 students were surveyed with the method of face to face in November, 2008.

A total of 22 questions were asked in the research and while the first ones were about the education of public relations, the last questions were intended to detect the social-demographic qualities of the surveyors. The questionnaire was included the closed end questions. Thought as appropriate to the nature of the equal interval scale, 5- Likert type scale was used for some questions in the research.

1.Students' opinions on finding applications in the sector outside of schools of education;					
	1 <i>Always</i>	2 <i>Generally</i>	3 <i>Little</i>	4 <i>Slightly</i>	5 <i>Never</i>
SELÇUK ÜNİV.	%0	%22	%38	%22	%18
BAŞKENT ÜNİV.	%0	%18	%50	%12	%20
SÜ+BAŞKENT ÜNİV.	%0	%20	%44	%17	%19

When asked to the surveyors participated in the research whether they find any field of application except for their training at school, 22% of the Selcuk University Faculty of Communication, Public relations and Publicity Department students have stated that they can generally find the fields of application in other sectors, 38% of them have stated that they can find several fields of application in other sectors, 22% of them have stated that they can find few fields of application in other sectors and the remaining percent, 18% have said that they cannot find any fields of application.

The results show that the most of the students from both universities cannot find fields of application in other sectors. To fill this deficiency, the faculties can corporate with the private sector so that the students can practice.

2. The opinions of students on finding job in the field of public relations after graduating;					
	1 <i>Certainly yes</i>	2 <i>no</i>	3 <i>no</i>	4 <i>Certainly no</i>	5 <i>Neutral</i>
SELÇUK ÜNİV.	%12	%38	%16	%0	%34
BAŞKENT ÜNİV.	%20	%42	%7	%8	%23
SÜ+BAŞKENT ÜNİV.	%16	%40	%11,5	%4	%28,5

The surveyors participated in the research were asked their views on finding job in the field of public relations after graduating. 12% of the Selcuk University Faculty of Communication Public Relations and Publicity Department students have checked the "certainly yes", 38% have checked "yes", 16% have checked "no" and 34% have checked "neutral". 20% of Baskent University Faculty of Communication Public Relations and Publicity Department students participated in the research have checked "certainly yes", 42% have checked "yes", 7% have checked "no", 8% have checked "certainly no" and 23% have checked "neutral".

In conclusion, a 50% rate of students participating in the training of research from the University of Selcuk, and then finding a job in public relations related to the positive opinions, while this proportion was 62% for Başkent University. Find jobs for people having a negative opinion of the university are evaluated every two rates is very close to each other seen. That title must be specified in the employment rates of university students both in and above 50% although the rate of those undecided on this issue draws attention to the size.

When the results are evaluated, 50% of Selçuk University students have expressed positive opinion on finding job after the graduation while 62% of Baskent University students have positive opinion. When the rate of the ones who have negative view on finding job, it is seen that the rates of both universities are too close to each other. It also should be stated that although the rates of both universities on finding job is over 50%, the high rate of neutral ones is remarkable.

3. The views of students related to their negative opinions on finding job;					
	1 <i>I dont think i have adequate hands-on training</i>	2 <i>I am insufficient on education developing creative thinking</i>	3 <i>I am insufficient on personal education</i>	4 <i>The education criteria on employment is not taken into consideration</i>	5 <i>Other</i>
SELÇUK ÜNİV.	%32	%6	%10	%50	%2
BAŞKENT ÜNİV.	%19	%17	%14	%33	%17
SÜ+BAŞKENT ÜNİV.	%25,5	%11,5	%12	%41,5	%9,5

The surveyors participated in the research were asked their negative ideas on finding job. 32% of Selcuk University Faculty of Communication, Public relations and Publicity Department students have stated that they do not think that they have adequate hands on training, 6% of them have stated that they are insufficient on education developing creative thinking, 10% have stated that they are insufficient on personal education, 50% have stated that the education criteria on employment is not taken into consideration. The remaining 2% have expressed different opinions expressed. The same question is answered by students of University of Baskent. 17% of them have stated that they are insufficient on education developing creative thinking, 14% have stated that they are insufficient on personal education, 33% have stated that the education criteria on employment is not taken into consideration.

Looking at the results in a comparative way, for the half of the students from Selcuk University, the reason of their negative views on finding job is that the education criteria on employment is not taken into consideration while nearly other part (32%) have given the reason that they have not adequate hands on training. On the other hand, 33% of Başkent University students have expressed that the sector have not taken the education into consideration while other choices are close to each other for the remaining part

4. Öğrencilerin Sektörde Uygulama imkânı bulamamalarının nedenleri ile ilgili görüşleri;			
	SELÇUK ÜNİV.	BAŞKENT ÜNİV.	SÜ+BAŞKENT ÜNİV.
1 Sektör öncülerinin bu alanda eğitilmiş personele ihtiyaç duymaması	%6	%0	%3
2 Okul yönetiminin yönlendirici olmaması	%34	%15	%24,5
3. Okuldaki dersler nedeniyle zaman yetersizliği	%2	%12	%7
4. Okul ile sektör arasında iletişim kopukluğu ve işbirliğinin olmaması	%30	%52	%41
5. Ekonomik ve sosyal çevre açısından Konya ili/Ankara ilinin yetersizliği	%8	%0	%4
6 Profesyonel kurum ve kuruluşların eksikliği	%6	%12	%9
7. Diğer	%4	%9	%6,5

When the results are evaluated, it is remarkable that for most of the students from both universities, the reason that they cannot find field of application in sector is the lack of communication between the school and the sector.

5. Öğrencilere eğitimini almakta oldukları halkla ilişkiler mesleğinin zayıf yönleri ile ilgili görüşleri;					
	1 Sektörel ilgisizlik	2 Toplumsal açıdan önemsenme eksikliği	3 Örgütlenme eksikliği	4 Yasal düzenlemelerin olmaması	5 Diğer
SELÇUK ÜNİV.	%34	%36	%6	%20	%4
BAŞKENT ÜNİV.	%37	%49	%13	%1	%0
SÜ+BAŞKENT ÜNİV.	%35,5	%42,5	%9,5	%10,5	%2

The surveyors participated in the research were asked about their views on weak aspects of the profession of public relations. 34% of Selcuk University Faculty of Communication Public Relations and Publicity students have emphasized the sectoral indifference, 36% have emphasized the lack of being considered important in the eye of public, 6% have emphasized lack of organization, and 20% have emphasized lack of legal regulation. And the remaining 4% have offered different suggestions for the weak aspects of the public relations. The same question was answered by students from Baskent University Faculty of Communication Public Relations and Rubicity and the results were 37% sectoral indifference, 49% lack of lack of being considered important in the eye of public, 13% lack of organization and 1% lack of legal regulation.

6. Aylık harcamanız ne kadar? (TL)					
	1 100-200	2 201-300	3 301-400	4 401-500	5 501-+
SELÇUK ÜNİV.	%14	%18	%18	%28	%22
BAŞKENT ÜNİV.	%10	%10	%16	%17	%47
SÜ+BAŞKENT ÜNİV.	%25,5	%14	%17	%22,5	%34,5

The surveyors participated in the study were asked about their monthly expense, the results were: 25.5% of the students' monthly expense is between 100-200 TL, the monthly expense of 14% of them is between 201-300 TL, 22.5% of them is between 401-500 TL and the remaining's monthly expense is 500

TL and over in Selcuk University. The most students from Baskent University have expressed that their monthly expense is 500 TL and over. It can be concluded from these results that while Selcuk University Faculty of Communication has students from every segment of society whose economic status is different, the students with much better economic status prefer Baskent University Faculty of Communication.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Researches show that the students have not enough information in advance about the university department which they have chosen. Therefore, some students including public relations students fail at school life and later business life. To avoid this, the students should be informed pre-university and guided considering their abilities and skills.

Determining the curriculum of the public relations, it should be taken into consideration the necessities of the business life and the applied courses should be concentrated on.

Besides the theoretical and practical training, the students will find opportunities to work together with public relations associations, to open up the sector by establishing agencies, contact with professional groups and civil society organizations, to invite successful speakers in their profession on career days, speakers have been successful in calling in the profession in the fields of activities such as participation in competitions will have the opportunity to develop their professional skills.

It can be concluded that a remarkable part of students from both universities cannot find any field of application in sector. The practices should be provided for students in their school life by cooperating with the business life. Internship periods should be provided so that the students can see the business life.

On finding job related to the public relations, the students of Baskent University Faculty of Communication have more positive views than the students of Selcuk University have. This can be explained with the fact that the public relations sector is more developed in Ankara where Baskent University Faculty of Communication is situated. That the economic situations of Baskent University students, a private university, are much better than Selcuk University Students' is assumed as another reason.

For the most of the students from both universities participated in the research, the weak aspects of public relations profession are lack of being considered important in the eye of public and the sectoral indifference. The universities and public relations firms should study together to resolve this problem.

REFERENCES

- ALTINTAŞ, Emine "Hastanelerde Kurumsal İmaj Oluşturmada Halkla İlişkilerin Rolü ve Kütahya SSK Hastanesinde Bir Uygulama", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, S.B.E. 2005.
- ASNA, Alaeddin, PR Düünden Bugüne Bir Sanat-Meslek Öyküsü. Sabah Kitapları, İstanbul, 1997.
- ÇÖLLÜ, Fazıl, SELVİ Özgür, Halkla İlişkiler Öğrencilerinin Halkla İlişkiler Eğitimi Algılamaları Hakkında Karşılaştırmalı Bir Alan Araştırması (Selçuk Üniversitesi Ve Başkent Üniversitesi Örneği), 2. Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi Biliri Kitabı, S, 619-632, Kosova, 2010.
- ERDOĞAN, İrfan, Teoride ve Pratikte Halkla İlişkiler, Erk Yayınları, İstanbul, 2006.
- JEFKİNS, F.. "Public Relations Techniques", Butterworth-Heinemann Ltd., London, 1995.
- PELTEKOĞLU, F.B.. "Halkla İlişkiler Nedir?", Beta Yayın Dağıtım, İstanbul, 2001.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat "İşletmelerde Halkla İlişkiler", Rota Ofset, Bursa, 2004.
- SUMMAK Erhan, ve ÇÖLLÜ Fazıl, Davranış Bilimleri, Selçuk Ün. Matbaası, Konya, 2011.
- ŞATIR, Çiğdem, ERENDAĞ, Fulya, Sümer, Kurum İtibarının Bileşenleri Üzerine Bir Araştırma:Sağlık Hizmeti Üreten Bir Kamu Kurumunda İç Paydaşlar İtibarı Nasıl Algılıyor? Selçuk İletişim, S.15-25, Konya, 2008.
- TUĞÇE, Gürel, Halkla İlişkiler Profesyonelleri, İletişim Fakülteleri Mezunlarında Neler Arıyorlar: Ajans Yöneticilerinin Bakış Açıları, II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, Kocaeli, 2006.

ENSAIO ETNOMATEMÁTICO SOBRE OS ENFEITES DAS MULHERES NYANEKA-NKHUMBI DO SUDOESTE DE ANGOLA

ETNOMATHEMATIC ESSAY ON ORNAMENTS OF SOUTHWESTERN ANGOLA NYANEKA-NKHUMBI WOMEN

Domingos Dias

Aluno de Mestrado do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto,
Porto, Portugal
pombadias@hotmail.com

Cecília Costa

Departamento de Matemática da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e
Alto Douro, Vila Real, Portugal e colaboradora CM-UTAD
CDIMA – Centro de Investigação e Desenvolvimento Matemática e Aplicações da Universidade de
Aveiro, Aveiro, Portugal
mccosta@utad.pt

Resumo

O grupo étnico *Nyaneka-nkhumbi* do sudoeste de Angola possui uma cultura rica em saberes e saberes/fazer, muitos dos quais até hoje inéditos no contexto de ensino da matemática, a nível local e, por maioria de razão, a nível global. Por esta razão e por defendermos, que o conhecimento de actividades em diversos contextos culturais (com foco matemático) pode ser integrado no ensino da matemática, com vantagem. Identificámos aspectos da cultura deste grupo com potencial para criar tarefas no âmbito do ensino da geometria. Estas actividades permitem criar ambientes de aprendizagem diversificados e significativos para todos os alunos. Neste estudo caracterizamos de modo breve o grupo étnico, mostramos imagens de enfeites fabricados e usados por mulheres do grupo e apresentamos diversos exemplos de tópicos que podem ser desenvolvidos em sala de aula de Matemática, quer em Angola, quer noutros países, nomeadamente Portugal onde existe uma comunidade angolana significativa.

Introdução

Hoje em dia, muitos professores debatem-se com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programáticos, tanto de matemática, como de outras disciplinas curriculares.

Muitos investigadores têm-se preocupado em indagar as causas que enfermam tal processo. Entre outras causas identificadas, apontam para factores multiculturais, o facto de haver um subaproveitamento de conhecimentos tidos como informais e trazidos pelos alunos das suas vivências quotidianas de diferentes culturas e terem que se sujeitar a uma forma única de currículo.

É uma necessidade, investigar as práticas das comunidades realizadas ao longo das suas actividades, para tentar perceber a matemática que está ‘escondida’ ou ‘congelada’ (Gerdes, 1991) em tais actividades e incorporá-la no currículo formal, no sentido de interagir os saberes e saberes/fazer dos alunos com a matemática ‘escolarizada’. Temos presente que há vozes discordantes desta, mas dado o nosso principal objectivo de contribuir para uma aprendizagem da Matemática mais significativa para todos os alunos, defendemos a proposta de Gerdes.

Angola é um dos países da África subsariana, constituído por vários grupos étnicos entre os quais se encontram os *Nyaneka-nkhumbi*. É um encanto ver os enfeites da mulher *Nyaneka-nkhumbi*, evidenciados nas tranças, na cintura, nos braços e nas pernas. É sabido que o mundo académico e não só, estudiosos e investigadores como Liblik (2000, p. 343), in Knijnik e Wanderer (2004, pp. 20-21) defendem que “*o facto mais relevante do trabalho foi ‘descobrir quanta matemática se pode aprender respeitando as diferentes tradições culturais e os diferentes modos de compreender o mundo’*”.

É nossa pretensão identificar a matemática envolvida nos enfeites das mulheres *Nyaneka-nkhumbi* e apresentar algumas propostas no contexto de sala de aula. Conforme Palhares (2008) “*A autoria dos alunos na contextualização da matemática local é crucial para conferir significado e utilidade a comportamentos matemáticos dentro e fora da escola e para resolver um imaginário onde a matemática será presente.*” (p. 61). Referimos exemplos relativos ao Perímetro de polígonos, Transformações do plano e Frisos.

O grupo étnico *Nyaneka-nkhumbi*

O grupo étnico designado por *Nyaneka-nkhumbi*, localizado, maioritariamente, nas províncias da Huíla e do Cunene no sudoeste de Angola, em 1960, era um grande agregado populacional (Estermann, 1960, p. 13). À medida que se desenrolaram os conflitos armados em Angola desde a década de 60, do século passado, até 2002, alguns elementos deste grupo foram-se deslocando para áreas mais seguras, quer no território angolano, quer no estrangeiro, onde se instalaram até hoje.

Os outros continuaram a fixar-se nas suas áreas de origem, mas não puderam escapar à invasão das civilizações das culturas dominantes, consequentemente foram perdendo alguns dos seus ritos tradicionais, hábitos e costumes da sua cultura.

Apesar destas movimentações, existem nos dias de hoje, muitos focos notáveis da tradição *Nyaneka-nkhumbi*, em locais como Humpata, Chibia, Gambos, Quipungo e Lubango, onde é predominante a prática de ritos tradicionais relacionados com a vida familiar, laboral, social e religiosa. Por exemplo, continuam a manter o mesmo tipo de casas, idênticas às representadas na figura 1.



Figura 1 – Casas ainda usadas por povos *Nyaneka-nkhumbi*

Também a festa da iniciação para os jovens é uma das evidências da conservação do tradicionalismo. Outra ilustração é o tipo de tranças típicas das mulheres *muílas* e os respectivos enfeites. A cujos aspectos matemáticos damos relevo neste artigo.

Os povos *Nhaneka-nkhumbi* dedicam-se, sobretudo, à agricultura e à criação de gado (*ovi-pako*). O boi é a riqueza principal, por meio dele conseguem desenvolver a agricultura de subsistência. Para além destas actividades, praticam outras secundárias, nomeadamente a pesca tradicional, o ofício de cabeleireira, o de ferreiro e o de artesão.

O trabalho no seio dos *Nyaneka-nkhumbi* está dividido por sexo e idade.

O ofício mais estimado é o de ferreiro que produz pontas de flechas, machadinhos, enxadas, bicos de charruas, objectos de adorno feminino, especialmente pulseiras que são ornamentadas com gravuras geométricas. Outra arte masculina é o fabrico de violas, travesseiros de madeira, baldes de madeira para o leite (*omaholo*), pilão (*omufi*), almofariz (*otyini*), purinhos (*ononkhunya*) ou cacetes (*onombweti*), pauzitos, caixa do rapé (*ombutesa*), arcos, pulseiras, funis para leite, tambores ou caixa de ressonância para batuques, copos para cerveja, travessas para carne, bainhas para punhais gentílicos, alguidares, cântaros, etc.

As mulheres ocupam-se do fabrico de balaies, peneiras, panelas de barro, etc.. Estermann fazendo referência aos utensílios e objectos, escreveu: “*estes utensílios levam quase sempre motivos ornamentais pirogravados (...). Por outro lado, os objectos fabricados pelos ferreiros (...) são ornamentados com gravuras geométricas.*” (1960, pp. 194-196).

A prática da olaria para fabrico de utensílios domésticos com desenhos geométricos continua a constituir uma das actividades deste grupo étnico, bem como o de tecelã que fabrica os enfeites que embelezam as mulheres *Nyaneka-nkhumbi*.

Estermann faz referência à notável criatividade destas mulheres do seguinte modo: “*(...) sobre manifestações artísticas, não podem deixar no olvido os penteados femininos, tão variados como caprichosos, aos quais tem incontestavelmente de reconhecer-se certo cunho artístico.*” (1960, p. 206).

Quem conhece a tradição *Nyaneka-nkhumbi*, pode perceber as fases etárias de cada uma das mulheres por meio de tranças ou por meio de enfeites de missangas à volta da cabeça, da cintura, das pernas e dos braços. Tais enfeites transmitem uma linguagem muda significativa. Por exemplo, os enfeites de cada uma das mulheres na figura seguinte exprimem um significado diferente.

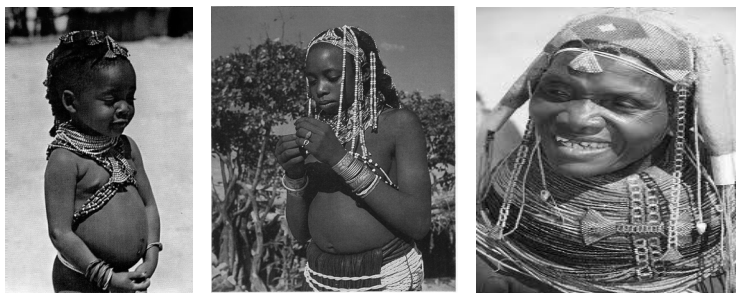


Figura 2 – Mulheres *Nyaneka-nkhumbi* criança (à esquerda), jovem (ao centro) e casada (à direita).

O estilo e a beleza artística tradicional prevalecem até aos dias de hoje e podem constituir-se como elementos relevantes para a introdução e desenvolvimento de tópicos matemáticos em sala de aula. É o que mostramos a seguir.

Os enfeites típicos das mulheres *Nyaneka-nkhumbi*

Visando identificar, conhecer, explorar e valorizar os conhecimentos de matemática do grupo étnico *Nyaneka-nkhumbi*, observámos os desenhos geométricos existentes nos enfeites das mulheres *muílas*, *handas*, *quilengues-humbes* e *quipungos*, tecidos com linhas e missangas, assim como os colares feitos com entrançado de uma planta fibrosa e as pulseiras em metal.

As tecelãs de enfeites entrançados nas tranças da mulher *Nyaneka-nkhumbi* são, evidentemente, do mesmo grupo étnico. Manufacturam os enfeites de acordo com as necessidades de cada mulher, respeitando as preferências de cada uma, especialmente, de acordo com a idade. Hoje, muitas delas escolhem os enfeites realçando a beleza, sem observar com rigor as regras originalmente concebidas pelos ancestrais. Antigamente, o trabalho das tecelãs não tinha objectivos comerciais, mas sim uma actividade rotineira entre comunidades amigas ou familiares.

O método de tecelagem varia de enfeite para enfeite. As cordinhas usadas no fabrico de alguns enfeites eram feitas de cascas de raízes de certas plantas. Hoje, para além destas, são utilizados os fios finos de seda (reutilizados).

A cordinha usada para unir as missangas é monolinear, em cada coluna as duas pontas da cordinha cruzam-se nos ilhós das missangas conforme mostra o esquema da figura 3.

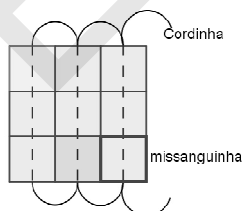


Figura 3 – Esquema ilustrativo do modo de enfiar as missangas num só fio

Quando observamos os desenhos geométricos decorados nas fitas da cabeça da mulher *Nyaneka-nkhumbi* verificamos vulgarmente simetrias, facto coincidente com as “*tatuagens dos Yao e dos Makonde do Norte de Moçambique que são bilateralmente simétricos*.” (Gerdes, 1991a, p. 89).

As manifestações de pensamento para manufacturarem as fitas da cabeça da mulher, as figuras geométricas para pirogravar objectos de uso, quer para os homens, quer para as mulheres, entre outras, transmitem-nos ideias variadíssimas no campo da ciência, embora outras culturas não aceitem com abertura as habilidades técnicas aplicadas nestas actividades como sendo matemática. Também neste ponto, a nossa opinião coincide com a do especialista na área, Paulus Gerdes, ao afirmar:

“Olhando para as formas e padrões geométricos dos objectos tradicionais como cestos, esteiras, potes, casas, armadilhas de pesca (...) A forma tradicional reflecte experiência e sabedoria acumuladas. Constitui não só conhecimento biológico e físico acerca dos materiais que são usados mas também conhecimento matemático. Conhecimento acerca das propriedades e relações dos círculos, ângulos, rectângulos, quadrados, pentágonos e hexágonos regulares, cones, pirâmides, cilindros, etc.” (Gerdes, 1991a, p. 63).

Esta afirmação, fruto de estudos profundos, defende que há uma matemática nestas actividades e que é transmitida de geração em geração, no círculo de cada cultura. Relativizando os saberes matemáticos não divulgados, congelados ou escondidos são tidos hoje informais pelas culturas dominantes. Mas, na verdade e na visão das culturas locais não são informais, tais formas e padrões são legitimados, ensinados e aprendidos de geração em geração para manter a sua sobrevivência e continuidade.





Na visão do mundo académico de hoje, já se tem vindo a pouco e pouco a incorporar práticas populares (matemáticas) no currículo de matemática escolarizada e globalizada. D'Ambrosio (1985, p. 45 em Gerdes 1991a, p. 68) exorta a necessidade de se alargar a compreensão do que é a matemática, devido a ainda haver uma certa tendência de alguns matemáticos menosprezarem a chamada matemática informal ou implícita. É aceitável pensar-se que, sem a influência dos colonizadores, estes povos poderiam ter vindo a desenvolver os seus saberes e quiçá alcançar níveis consideráveis comparativamente com as culturas dominantes. A este respeito, Gerdes registou o seguinte: “*Os estudantes redescobrem eles mesmos este importante Teorema [de Pitágoras] e conseguem prová-lo. Um dos estudantes observa: ‘Não tivesse Pitágoras – ou alguém antes dele – descoberto este teorema, nós tê-lo-íamos descoberto...’*” (1991a, p. 73).

No sentido de contribuir para a criação de um espólio de actividades culturalmente contextualizadas, apresentam-se em seguida três quadros que, para três tópicos matemáticos, habitualmente, abordados na matemática escolar – Perímetro de polígonos, Transformações do plano e Frisos –, sintetizam os objectivos a atingir e as propostas a desenvolver em sala de aula utilizando enfeites da mulher *Nyaneka-nkhumbi*. Recorremos ao programa de matemática para o ensino básico em Portugal (ME, 2007) apenas como orientação, ainda que faça sentido usar em certas escolas portuguesas estas sugestões, dado em Portugal existir uma comunidade angolana significativa.

O Quadro n.º 1 refere-se ao tópico Perímetro de polígonos. É formado por quatro colunas, nas quais se indica o ciclo de ensino e ano de escolaridade (ou seja a idade dos alunos) aconselhado, os objectivos específicos a atingir, um resumo das propostas a implementar em sala de aula e imagens ilustrativas dos enfeites das mulheres *Nyaneka-nkhumbi* a utilizar.

Perímetro de polígonos

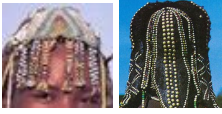
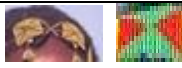

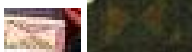
Quadro n.º 1





Ciclo/Ano	Objectivos específicos	Propostas	Pormenores de fotografias
1.º/1.º e 2.º (6-7 anos)	Determinar o perímetro de figuras.	Nas figuras elementares das fitas, medir o perímetro, podendo considerar as missangas como unidades e trabalhar de forma semelhante ao que se faz com o geoplano (contando os pinos).	
1.º/3.º e 4.º (8-9 anos)	Calcular o perímetro de polígonos e determinar de modo experimental, o perímetro da base circular de um objecto.	Com uma fita métrica (ou recorrendo primeiro a um fio), medir as circunferências, do aro de pulseiras de metal, determinando deste modo o perímetro de circunferências.	
2.º/ (10-11)	Determinar o perímetro de polígonos regulares e irregulares.	Por exemplo, calcular o perímetro do hexágono não regular que aparece na fita da figura à direita.	
	Determinar um valor aproximado de π .	Medir, aproximadamente, o raio e o perímetro de várias pulseiras. Efectuar o cociente entre o valor do perímetro e o dobro do raio e verificar que é constante e, aproximadamente, o valor de π .	

O Quadro n.º 2 refere-se ao tópico Transformações do plano e está construído de forma análoga ao Quadro n.º 1.

Transformações do plano

Quadro n.º 2


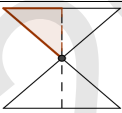

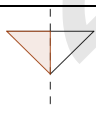

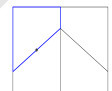


Ciclo/Ano	Objectivos específicos	Propostas	Pormenores de fotografias
1.º/1.º e 2.º (6-7 anos) (Reflexão)	Identificar no plano figuras simétricas em relação a um eixo.	Nos enfeites apresentados nas fotografias ao lado reconhece-se uma simetria de eixo vertical.	
	Desenhar no plano figuras simétricas relativas a um eixo horizontal ou vertical.	Com base nos enfeites ao lado, podemos desenhar um quadrado num papel e recortá-lo. Dobrando, vamos obter uma simetria vertical ou horizontal.	
1.º/3.º e 4.º (8-9 anos) (Reflexão)	Desenhar no plano figuras simétricas relativas a um eixo horizontal ou vertical.	No enfeite ao lado notamos triângulos e quadrados. Com o triângulo, pode-se fazer uma reflexão de eixo horizontal e com o quadrado duas, uma de eixo horizontal e outra de eixo vertical.	
	Identificar as simetrias de frisos e rosáceas.	Os triângulos visíveis nos enfeites ao lado direito podem ser obtidos por uma rotação com o ponto no centro da figura.	

2.º/ (10-11 anos) (Reflexão, rotação e translação)		Se notarmos os triângulos escuros ou os brancos ao lado, fazem uma reflexão deslizante com o eixo horizontal.	
		No enfeite ao lado reconhece-se a possibilidade de efectuar uma meia-volta, bem como reflexões de eixo vertical ou horizontal.	
		Se considerarmos a barra da pulseira ao lado como motivo do friso então teremos uma translação.	
3.º/ (12-14 anos) (Semelhança de Triângulos) (Translação associada a um vector)	Identificar figuras semelhantes. Compreender as noções de vector e de translação e identificar e efectuar translações.	Os triângulos ao lado são semelhantes, um pode ser transformado no outro por meio de um vector, ou simplesmente por sobreposição. Podemos observar na figura ao lado direito, uma translação do triângulo escuro.	

O Quadro n.º 3 refere-se ao tópico Frisos. Este tópico pode ser abordado de modo longitudinal à escolaridade. O quadro é formado por três colunas, na primeira das quais se apresentam fotografias de mulheres *Nyaneka-nkhumbi*, das quais se destacam as fitas, por observação dessas fitas identifica-se o motivo que se repete e o motivo mínimo que a este dá origem e que se encontra na segunda coluna, na última coluna identificam-se as isometrias existentes no friso (associado à fita).

Frises

Quadro n.º 3

Fotografias	Esquema com indicação do elemento mínimo	Isometrias existentes no friso
		Translação Meia-volta (rotação de 180º) Reflexão horizontal
		Translação Reflexão vertical
		Translação Meia-volta (rotação de 180º) Reflexão vertical
		Translação Reflexão horizontal

Considerações finais

Tal como Gerdes afirma, muitas vezes, os professores prendem-se a currículos sem aproveitarem os conhecimentos matemáticos vindos de fora da escola, “a maneira de apresentação das matérias pode ser tão estranha ao mundo da criança que ela pode ficar confusa, e até perder conhecimentos e habilidades.” (2007, p. 157)

Seria desejável que o professor ao ensinar tivesse em conta as realidades concretas de cada contexto cultural. Nas escolas (em particular, nas portuguesas), cada vez, surgem mais alunos de diferentes culturas e, por vezes, é complicado o professor gerir essa situação. Concordamos com Gerdes quando sugere que:

“Caso (...) pretenda introduzir os alunos em actividades e raciocínios matemáticos, os professores [e a escola] poderão procurar actividades adequadas de diversos contextos culturais e analisar como elas poderão ser integradas no ensino para criar um ambiente verdadeiramente estimulante e enriquecedor para todos os alunos desenvolverem inteiramente o seu potencial.” (2007, p. 154).

Com o estudo aqui apresentado pretendemos dar um pequeno contributo para a criação de um espólio de tarefas/actividades contextualizadas em culturas diversificadas que possa ser utilizado por professores em qualquer parte do mundo, sempre que o considerem adequado, cumprindo o defendido por Palhares e

subscrito por nós “(...) *há que trazer para dentro da escola contextos e representações dos vários grupos culturais, para que todos se sintam aceites, respeitados e valorizados.*” (2008, p. 53).

O ensaio etnomatemático do grupo *Nyaneka-nkhumbi* que nos propusemos apresentar, especificamente a exploração dos enfeites da mulher *Nyaneka-nkhumbi* no contexto de sala de aula, estamos confiantes que o presente trabalho permitirá uma interação entre a matemática praticada pelos alunos e a matemática ensinada nas escolas modernas. Em particular, contribuirá para o ensino e aprendizagem em Angola e, em geral, para todo mundo.

Referências

Estermann, Carlos (1960). *Etnografia do sudoeste de Angola*, Volume 2, 2.^a edição. Lisboa: Tipografia Minerva.

Gerdes, P. (1991). *Etnomatemática: cultura, matemática, educação*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico.

Gerdes, Paulus (1991a). *Cultura e o despertar do pensamento geométrico*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico.

Gerdes, Paulus (2007). *Etnomatemática – Reflexões sobre matemática e diversidade cultural*. Ribeirão: Edições Húmus.

Knijnik, G. e Wanderer, F. (2004). Educação matemática e fruição da arte: uma análise da cultura dos azulejos portugueses em suas viagens nos tempos coloniais. *Horizontes* 22(1),17-28.

ME (2007). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Palhares, Pedro (Coord) (2008). *Etnomatemática – Um Olhar sobre a Diversidade Cultural e a Aprendizagem Matemática*. Ribeirão: Edições Húmus.

Fonte das fotografias

<http://demandadodragao.blogspot.com/2006/03/memrias-malhas-que-o-imprio-tece.html> (17/05/11, 16h30)

http://4.bp.blogspot.com/_yEum_8cpb_s/SnWWyxOBqfI/AAAAAAAGIw/vvPdjkvvXB8/s1600-h/muil+nhan+e.jpg (08/04/11, 13h37)

<http://tudosobreangola.blogspot.com/2010/01/sul-de-angola-o-gado-sagrado-entre-os.html> (08/04/11, 14h05)

<http://www.google.pt/search?q=muila&hl=pt-PT&lr=&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=si&biw=1253&bih=514> (17/05/11, 17h00)

<http://www.google.pt/search?um=1&hl=pt-PT&gbv=2&biw=1253&bih=550&tbm=isch&sa=1&q=mulher+kipungu&aq=f&aqi=&aql=&oq=> (17/05/11, 16h45)

(Estermann, 1960)

Originais de Evaristo M. J. Tavares

Agradecimentos

Os autores agradecem aos Profs. Doutores J. Esteves Rei e Paula Catarino da UTAD a oportunidade criada para que os dois autores viessem a desenvolver trabalho de investigação em conjunto e a Evaristo M. J. Tavares (Irmão do primeiro autor) pelas fotografias tiradas, em Lubango - Angola, ao grupo étnico *Nyaneka-nkhumbi*.

ENSINAR CANÇÕES OU ENSINAR A CANTAR. O PAPEL DO CORO INFANTIL NA EDUCAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS

TEACHING SONGS OR TEACHING HOW TO SING. THE ROLE OF THE CHILDREN'S CHOIR IN PORTUGUESE MUSIC EDUCATION

Maria Cristina Pais Aguiar

Universidade do Minho – Instituto de Educação

mcaguiar@esev.ipv.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Universidade do Minho – Instituto de Educação

m.helenavieira@ie.uminho.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho

ABSTRACT

O Canto é bastante valorizado nos modelos pedagógicos de ensino da música do Século XX, nomeadamente com Orff, Kodály, Ward e Willems. Em Portugal, a educação vocal teve o apogeu durante o Estado Novo com a implementação do Canto Coral nas escolas, substituído, na década de setenta, pela disciplina de *Educação Musical* tornando o canto numa valência entre muitas. Presentemente, o documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* sustenta que a oportunidade de aprender a cantar deve ser proporcionada às crianças; no entanto, a insistência num ensino das expressões artísticas integradas desvirtua o valor individualizado de cada arte, circunscrevendo a prática do Canto à interpretação de canções, numa perspectiva meramente lúdica ou funcional (como coadjuvante das aprendizagens de outras áreas curriculares). Questiona-se, assim, o modo como o Canto é trabalhado nas escolas portuguesas (ensino genérico e vocacional) a par do impacto curricular e político das actuais opções pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de música no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) é uma realidade à qual ninguém é alheio; apesar disso, pouco se reflecte no que se refere ao ensino de Canto nestas idades. O canto é dotado de uma capacidade única de aliar música e texto. A história do seu ensino desenrola-se numa perspetiva que se afasta um pouco da vertente educacional, uma vez que esteve largos anos ao serviço quer do regime republicano, quer da ditadura do Estado Novo, reforçando objectivos nacionalistas e divulgando os princípios doutrinários da Pátria, inserindo-se numa disciplina então denominada “Canto Coral”. Segundo Barreiros (1999), foi dada ao *Canto Coral* a possibilidade de se desenvolver, no entanto tal não foi suficiente e este acabou por sucumbir “à crescente ideologização do regime” (p. 127).

Até 1968 a música nas escolas de ensino secundário reduzia-se ao *Canto Coral*, o qual não era valorizado na avaliação dos alunos. No início do ano de 1970, Veiga Simão procurou idealizar um sistema de democratização do ensino, aonde estava prevista a escolaridade obrigatória. Três anos passados, foi publicada no Diário do Governo a Lei nº 5/73 de 25 de Julho que consagrava mudanças significativas e que, ao nível do ensino da música, substituiu o *Canto Coral* pela nova disciplina de *Educação Musical* (tal já tinha acontecido oito anos antes ao nível dos Programas do Ensino Primário). Foram projetadas novas reformas que não chegaram a ser ratificadas, mantendo-se em vigor princípios da Reforma de 1930, completamente desajustados da realidade.

Com a Revolução de 1974 abriu-se novamente um período de mudança, de forte instabilidade política, e de extinção do que transitava do anterior regime. Segundo Vasconcelos (2007), depois do 25 de Abril, o ensino da música em Portugal, ao nível do 1º CEB, ficou marcado por três linhas dominantes: a primeira que assume a música como vital para o desenvolvimento integral da criança, devendo estar presente ao

nível do currículo; outra linha que encara a música no 1º CEB como meio de deteção de aptidões específicas para o ensino especializado da música; e por fim, uma terceira linha que “perspectiva a música no ensino básico numa aceção mais cosmopolita” (pp. 5, 6).

O Decreto-Lei nº 310/83, publicado a 1 de Julho de 1983, veio inserir as áreas vocacionais de música e dança (ensino artístico) no ensino regular, criando um plano de estudos que integra ambos os tipos de formação: geral e especializada. Os Conservatórios de Música são transformados em Escolas Básicas e Secundárias, procurando aproximar o seu funcionamento, uma vez que se tratam ambos de estabelecimentos de ensino público, e as Escolas Superiores de Música passam à pertencer à estrutura do Ensino Superior. Na Secção I, Artº 2º deste Decreto-Lei, sublinha-se que “ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a detecção e desenvolvimento das aptidões da criança”, mas segundo Vieira (2009) a articulação entre os dois ramos de ensino, sob este ponto de vista, nunca foi devidamente explorada (p. 532).

Em 1986, a Assembleia da República decretou a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que ficou conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que, até à atualidade, quase não sofreu alterações. Ao ser aprovada pela maioria dos deputados, com diferentes visões da educação e das necessidades do País consoante a sua ideologia partidária, a LBSE foi necessariamente formulada num formato muito genérico. Anos mais tarde, o Despacho nº 139/ME/90 de 16 de Agosto, aprova a organização curricular dos programas do 1º CEB e apresenta a Educação Musical inserida na área de Expressão e Educação Artística de acordo com uma perspectiva integradora e democratizante. Meses depois, o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, vem estabelecer as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar, educação esta que reconhece como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”. Em conformidade com os artigos 3º e 4º, a educação artística processa-se de acordo com diferentes vias: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar.

A educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. Conforme previsto no nº 2 do artigo 9º, no 1º Ciclo, as Expressões Artísticas são parte integrante do currículo, e são asseguradas pelos docentes do ensino regular (artigo 10º, nº 2). “O decreto prevê a existência de componentes reforçadas de educação artística ministradas por docentes especializados, (...) dando assim continuidade ao previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Palheiros, 1993, p. 44). Por outro lado, a educação artística vocacional destina-se a um grupo de indivíduos com aptidões específicas (artigo 11º), é ministrada em escolas especializadas do ensino artístico, e é assegurada por professores especializados (artigo 14º, nº 1). Posteriormente, destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, surge, em 2006, o projecto *Escola a Tempo Inteiro* (programa que inclui as chamadas Actividades de Enriquecimento Curricular, doravante designadas por AEC), através do Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho, cuja lecionação fica, também, sob responsabilidade de docentes especializados.

Todo este percurso legislativo foi construído numa lógica de acumulação de ramos e percursos de ensino, em vez de numa lógica de articulação integradora. Como afirma Vieira (2009),

as sucessivas alterações no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. (p. 533)

Embora no programa curricular do 1º CEB a *Expressão e Educação Musical* esteja prevista, esta é pouco ou nada trabalhada, devido à falta de formação nesta área da maioria dos professores. “A questão do professor generalista/professor especialista não se põe em termos alternativos mas complementares. O professor e educador necessita do apoio do especialista sobretudo em áreas mais especializadas” (Valente, 1999, p. 78). A cooperação do professor generalista (que não deve assumir uma posição de mero observador) contribui para que a criança perspetive a Música como parte integrante do currículo e não como uma disciplina à margem, e independente da sua formação global. Por outro lado, o professor da turma pode fazer a ponte entre os conteúdos trabalhados pelo professor especialista e os conteúdos curriculares por si trabalhados: “O professor generalista e o professor especialista devem comunicar ou partilhar os seus conhecimentos, de forma a estar cientes da melhor maneira de desenvolver o ensino da música – tradução das autoras” (Vilarinho, 2001, p. 31).

Lessa (2006) recorda que no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, é clarificada a obrigatoriedade da presença das artes no currículo, nomeadamente da expressão musical no 1º CEB (p. 21). Na prática, muitas das vezes, esta temática não é abordada remetendo-a, erroneamente, para as AEC. Atualmente, o mais frequente no 1º CEB é a abordagem integrada das expressões artísticas. Os professores generalistas, não dominando a gramática específica de cada uma das expressões, assumem esta perspetiva, tornando difícil a distinção entre as diferentes áreas e as suas respetivas técnicas.

No que se refere à aprendizagem das artes, as exigências de especialização dos nossos tempos têm de ser consideradas. A integração das expressões não pode ser utilizada como panaceia para a carência de formação artística dominante no nosso sistema, um “cheirinho” de todas as artes que ao chegar à escola vai dar aquele ar dinâmico e criativo que nos deixa a todos muito felizes. (Valente, 1999, p. 78)

A expressão musical continua a ser uma disciplina encarada como um apoio às outras áreas do saber (são prova disso as canções infantis temáticas que abordam conteúdos de Estudo do Meio ou de Língua Portuguesa). Devido à inexistência de regime articulado no 1º CEB, a criança que pretenda aprender música terá de se inscrever numa escola própria, diferente da sua, o que poderá gerar dificuldades, sobretudo financeiras. Detendo o olhar na possibilidade de uma reforma eficaz ao nível do ensino da música, Wagner Diniz (2008) define como necessária a coexistência das duas vias de ensino, desde o 1º CEB: a via genérica, em todas as escolas públicas de ensino regular, do 1º ao 12º anos, e a via vocacional/especializada, também nos mesmos anos de escolaridade, em escolas de ensino vocacional. O mesmo autor defende que “a permeabilidade de passagem entre estes dois tipos de ensino deve ser permitida a qualquer nível desde que o aluno mostre aptidões para isso” (p. 17). Deste modo,

ao ensino genérico da música caberá um papel de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e jovens e uma sensibilização à música. Ao ensino especializado caberá um desenvolvimento dos mesmos já com o objectivo de se tornarem profissionais, (...) através de um trabalho mais intensivo do que o do ensino genérico. (Diniz, 2008, p. 17)

Presentemente, este ideal parece longe de ser alcançado e a efetivação da Música nas AEC acaba por gerar alguma confusão e controvérsia: as atividades, que deveriam ser um acréscimo curricular, assumem frequentemente os objetivos não cumpridos, previstos para a Educação Musical no 1º CEB. Por outro lado, como se conclui na tese de mestrado de Ferreira (2009), devido ao carácter facultativo das AEC, a aprendizagem da música não é uma realidade para a maioria das crianças; devido à pouca exigência oficial nas habilitações dos docentes, a qualidade da formação é questionável; devido ao carácter lúdico recomendado pelo despacho criador, a consistência e sequencialidade das aprendizagens são postas em causa (p. 185). Em suma, o ensino do canto (tal como a prática de outras atividades musicais na escola) está muito condicionado por uma organização curricular deficitária, pela ausência de recursos humanos habilitados e pela inconsistência dos percursos pedagógicos oferecidos.

O ENSINO DE CANTO EM IDADE INFANTIL: 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo Aguiar (2007), existem poucos documentos relativos ao modo como se tem vindo a praticar o ensino de Canto em Portugal. Encontram-se manuais de Canto em número elevado, mas quase nenhuns se detêm sobre o ensino de Canto nas faixas etárias infantil e juvenil (p. 51). Apesar desta lacuna, segundo Mena e González (1992), o papel do Canto na educação musical é bastante valorizado nas diversas pedagogias musicais do Século XX, nomeadamente com Orff, Kodály, Ward e Willems.

Todas as crianças nascem com uma disposição natural para a música e para o Canto que, de acordo com a sua estimulação, será desenvolvida, atenuada ou mesmo extinta (Gordon, 2000, pp. 65-67). Assim, desde cedo, a criança deverá experimentar a prática de Canto a solo ou em grupo, nomeadamente através da participação em grupos corais, mas sempre de forma orientada, com especial cuidado com a emissão vocal e a afinação. Segundo Pereira (2009), cantar é um ato alegadamente natural pelo que não necessita de ser ensinado; no entanto, embora a produção do som seja inata, a tomada de consciência desse gesto já o não é (p. 33). A criança necessita apenas de algumas noções breves e claras acerca do modo ideal de funcionamento do seu aparelho vocal, para que possa assimilar o correto mecanismo da voz cantada que, de um modo geral, é realizado inconscientemente.

Quando a criança inicia a escola e começa a aprender a ler, recitar, cantar, falar e dar as lições em voz alta, a sua voz, sem se dar conta, começa a adquirir a sua natureza prática, pelo que se deve dar muita importância à educação respiratória e vocal. A ausência de preocupação com estas matérias, que se tem verificado desde sempre, pode ser, ou ter sido, motivo de atraso pedagógico e falta de aproveitamento escolar – tradução das autoras. (Escudero, 1987, p. 6)

Desde pequenas as crianças utilizam a voz cantada de forma espontânea. Sendo este um meio privilegiado na sua expressão e comunicação, não seria de todo aceitável uma educação musical sem o recurso à atividade vocal. É um facto que “as crianças cantam cada vez menos e sem qualquer preparação” (Giga, 2004, p. 69). As solicitações que lhes são apresentadas, designadamente a televisão, o cinema, os jogos de *playstation* e o acesso à internet, bem como o exemplo dos adultos com quem convivem, tendem a afastá-las da vontade e do prazer de cantar.

Habitualmente, a voz, o corpo e os instrumentos são utilizados como um todo nos jogos de exploração. A insistência num ensino das expressões de forma integrada deprecia a importância de cada uma, e impede aprendizagens efetivas e de longo alcance, na medida em que as atividades propostas “distraem” o aluno do essencial; enquanto o aluno canta e se movimenta não se concentra na prática vocal. Esta exige método, prática e acompanhamento regular, sem focalizações paralelas noutras aprendizagens. Young (1998) sublinha este perigo da moda curricular de “aprender tudo ao mesmo tempo” e de tentar substituir o ato de inteligência relacional da criança por atividades empobrecedoras e limitativas desse estímulo ao pensamento da própria criança. “É importante que o movimento, o drama e a emoção não prejudiquem a qualidade do som. O papel do professor é concentrar a audição das crianças no trabalho vocal, debatendo com elas e levando-as a uma consciência crítica” - tradução das autoras (p. 113).

Segundo Lips (1996), a imitação de sons do dia-a-dia, assim como, por exemplo, do timbre específico das vozes de personagens de histórias infantis, contraria, ainda que de forma inconsciente, a sua utilização vocal correta e equilibrada. O problema agrava-se quando a criança está no meio de outras crianças, uma vez que a necessidade de se fazer ouvir leva ao uso indevido do aparelho vocal.

Sem querer, exageram a sua emissão da voz de peito, gritam, cantam canções infantis com uma voz dura e quase sempre demasiado forte e estridente. ... Com a escola abre-se um novo período na vida da criança e o professor torna-se então o exemplo a seguir. (Lips, 1996, p. 15)

São inúmeros os benefícios que o ensino vocal pode trazer; as vozes infantis necessitam ser orientadas com vista ao seu aperfeiçoamento, devendo ser trabalhadas independentemente das aparentes capacidades vocais dos alunos. Canuyt, citado numa edição do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (1978), sustenta que o ser humano é dotado de um instrumento vocal perfeito, o qual não sabe utilizar corretamente; “defende o cultivo da voz nas escolas desde a infância, a fim de que a criança aprenda a servir-se da voz falada e cantada, ao mesmo tempo que aprende a ler e escrever” (p. 35). Por sua vez, Lorente (1980) defende que a pedagogia musical deveria ser iniciada com o canto (p. 33).

Há um aspeto que nunca poderá ser esquecido: “A voz é o único instrumento que está sempre disponível a todos e em qualquer momento. Cantar apenas por divertimento é algo que nunca se deve perder na sala de aula – tradução das autoras” (Flash, 1998, p. 91). A base de todo o ensino de Canto deverá assentar numa abordagem lúdica dos conteúdos, brincando, jogando, criando laços de amizade, relações de afeto, de crença no imaginário infantil. O que não se deve, em momento algum, é perder o prazer de cantar; este nunca poderá ser hipotecado em nome do trabalho vocal ou da execução de um repertório pré-definido. Porém, não se deverá também empobrecer o repertório em busca de um pretensso carácter lúdico ou de pontes interdisciplinares limitativas da aprendizagem específica do canto e da música.

O ato de cantar é, efetivamente, uma realidade ao nível dos programas e orientações do ensino básico (e pré-escolar); o que se desconhece é o modo concreto como se ensina a cantar nas escolas do 1º CEB em Portugal. Hughes (2007), questiona o modo como o Canto é trabalhado nas escolas de Sydney no ensino genérico: serão as crianças ensinadas a cantar, ou apenas lhes são ensinadas canções? São tidos em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento vocal, consoante a idade das crianças? Haverá diferentes abordagens ao ensino de Canto? Estas questões poderão remeter para o ensino de Canto em Portugal, também ao nível das escolas de ensino genérico, sendo importante referir uma das observações realizadas por Matias e Abeledo (2008), relativamente aos dados recolhidos na sua investigação:

De uma forma geral a grande parte dos professores generalistas desenvolvem nas suas aulas a canção, um dos elementos do programa da expressão musical, mas que extrapolada do contexto musical estruturado, confirma a falta de formação em pedagogia musical, por parte dos docentes do 1º ciclo. (p. 13)

Na maioria dos casos, as crianças que chegam ao 1º CEB (dos 6 aos 10 anos) tiveram apenas um breve contacto com a música no ensino pré-escolar, frequentemente associado à aprendizagem da leitura, de vocabulário ou da matemática; os modelos vocais que têm são os que lhes são oferecidos pelos educadores generalistas, pelos CD e pela televisão, estes últimos tantas vezes desajustados à sua realidade nacional e local; as crianças não gostam de ficar de pé, sentem-se cansadas e, frequentemente, adotam posturas incorretas. Todo este panorama deve ser combatido de forma sistemática em contexto escolar. Deve proporcionar-se um ambiente lúdico e agradável em que, aos poucos, a criança consiga desinibir-se e responder às solicitações: num primeiro momento, e com todos os condicionalismos apresentados, nem sempre é fácil obter reação favorável ao pedido de cantar uma canção. O professor ou educador deve ser o primeiro a dar o exemplo. As canções interpretadas devem proporcionar à criança uma percepção da riqueza cultural do meio envolvente, sem descurar os seus elementos musicais. Como afirma Flash (1998):

[a]s canções proporcionam às crianças experiências de diferentes padrões rítmicos, recursos melódicos, possibilidades dinâmicas e qualidade vocal. Devem proporcionar também uma variedade de estilos musicais, e sentimentos que reflitam diferentes culturas e usos da voz cantada: numa canção infantil, num grito de rua, num contexto religioso ou numa linguagem pop - tradução das autoras. (p. 92)

Quando o professor inicia o trabalho vocal com os alunos necessita conhecer as suas vozes. Giga (2008) assume que “no processo educativo é a própria criança que descobre a sua ‘voz que canta’ e a vai construindo, pouco a pouco, com a ajuda do professor” (p. 74). Esta posição é partilhada por Castarède (1988) que afirma que “cada pessoa tem uma voz, a sua voz; o professor só pode ajudá-la a encontrar essa voz e, em seguida, o seu canto particular e profundo” (p. 113). O modelo ideal para a voz infantil é a própria voz infantil, individual ou em grupo, desde que saudável e bem formada. É importante que a criança consiga apreender a diferença entre a voz falada e a voz cantada, mas também entre a voz corretamente emitida e a voz emitida de forma imperfeita. Embora a audição interior do aluno seja um elemento vital neste processo, a orientação do professor é indispensável; a comparação com os pares num processo coletivo de aprendizagem do canto, como veremos adiante, é também fundamental para progredir no ato de cantar e adquirir ferramentas vocais e expressivas básicas.

Giga (2004) defende que “o desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspecto importantíssimo da educação vocal infantil” (p. 1); por sua vez, Pereira (2009) ressalta a declaração da Academia Americana de Professores de Canto: “ensinar quer crianças, quer jovens em muda vocal, a cantar, não é prejudicial desde que, naturalmente, seja este ensino realizado com base no conhecimento científico sobre a fisiologia da produção vocal na criança” (p. 33).

O CANTO NA ESCOLA: REALIDADES DIVERSAS

Conforme está consagrado no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, no final do 1º Ciclo o aluno deve ser capaz de cantar quer sozinho, quer em grupo, diferentes estilos de música, dotados de rigor ao nível técnico e artístico (Ministério da Educação, 2001, p. 173). No entanto, nem sempre o currículo legislado encontra eco no currículo praticado:

apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do Ensino Básico, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, e, apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos uma incongruência entre esta atribuição e a prática regida no 1º ciclo do Ensino Básico. (Matias & Abeledo, 2008, p. 1)

Detendo o olhar na realidade australiana, e centrando a questão na problemática do ensino de Canto no ensino genérico, considera-se o estudo da situação das escolas em Sydney, realizado por Diane Hughes. Sendo o ensino de Canto efetuado por professores generalistas, os quais, na maioria dos casos, nunca tiveram nem aulas de Canto, nem qualquer tipo de outras experiências nessa área, a autora questiona o modo como o Canto é trabalhado nas escolas primárias (Hughes, 2007).

Por outro lado, conscientes dos benefícios do Canto nas escolas do 1º Ciclo, e tendo em conta os obstáculos que dificultam a sua efetivação, foi desenvolvido na Bélgica um projeto designado por *Attakatamoeva: a project to promote singing in primary schools* (Smeets, 2004). (*Attakatamoeva: um projecto para a promoção do Canto nas Escolas Primárias* - tradução das autoras). Segundo Smeets (2004), ao longo do processo educativo da criança o Canto é negligenciado, se não mesmo ausente, considerando a existência de um triplice problema, situado ao nível da criança, dado que, na maioria dos casos, a criança considera os jogos de computador e o futebol mais atrativos do que o Canto; ao nível da escola, verificando-se que nas escolas primárias, grande parte dos professores não gosta de cantar, ou simplesmente não canta com os seus alunos; e ao nível social, por inadequação do currículo. Consequentemente, e apesar do facto de o Canto ser uma das faculdades naturais da criança, ele é rapidamente abandonado.

O projecto *Attakatamoeva*: propõe duas hipóteses de solução para o problema: a realização de cursos de formação de professores ou levar o Canto à escola, se necessário com ajuda profissional. Smeets (2004) não se mostra muito convicto acerca da eficácia da primeira iniciativa, à qual chama “top-bottom courses” (cursos topo-base), denotando maior empatia com a segunda solução, a qual designa por “bottom-up approach” (p. 9), isto é, aproximação base-topo.

Fazendo um paralelo com a situação portuguesa, atenda-se à indicação de Bago d’Uva (2009) que sugere que o ressurgir do Canto nas escolas deverá ter como suporte o incentivo do canto coral. Assim, “torna-se possível potenciar esta área, através de projectos escolares que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo” (p. 3). Esta ideia da implementação da modalidade de Canto Coral não é alheia ao contexto educacional português. Vasconcelos (2006), no documento *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*, incentiva a prática vocal, que considera como cerne da expressão musical no 1º Ciclo, nomeadamente através da criação de Coros Infantis, nos quais se privilegia a vivência musical em grupo, a par de um trabalho preventivo de patologias vocais. Não havendo professores generalistas com a necessária preparação para levar por diante projectos de Canto Coral, os professores especializados de música poderiam vir a colmatar essa lacuna, nomeadamente através das AEC (Bago d’Uva, 2009, p. 7).

Sobrevém, no entanto, uma questão levantada por Ferreira (2009, p. 17): sendo estas actividades de cariz facultativo, poderão não alcançar todo o universo de crianças do 1º CEB, uma vez que, pelos mais variados factores, nem todos os alunos ficam neste horário de prolongamento escolar. Contrariamente, se o Coro Infantil for uma realidade trabalhada na sala de aula, como parte integrante do currículo que prevê o desenvolvimento da literacia musical, todos os alunos usufruirão deste projecto, independentemente de ser trabalhado com o professor da classe ou com um professor coadjuvante. A prática do Canto em conjunto é uma das mais antigas formas de socialização. Diversos pesquisadores, estudados por Pereira e Vasconcelos (2007) confirmam “o canto coral, enquanto prática social e enquanto atividade educativa-musical (...) [e] enfatizam os aspetos relacionados aos benefícios desta atividade para o desenvolvimento de seus integrantes nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária (p. 100). Soares (2006), por sua vez, entende que “o canto coral, mesmo sendo uma realização musical em conjunto, está diretamente ligado à realização musical de sua unidade básica, o indivíduo, e atuará na sua ressingularização” (p. 71).

Embora o ensino de Canto, ou o ato de cantar, seja considerado essencial ao percurso educativo da criança, e apesar de estar prevista a sua concretização, são inúmeros os obstáculos que, na atualidade, se situam neste trajeto, como se pode observar na breve revisão de literatura desenvolvida neste artigo. Tal como noutros países, temos em Portugal um problema ao nível do Canto nas escolas do 1º CEB. Se não nos apressarmos a reavaliar o estado da educação vocal e a procurar soluções, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista da organização curricular, esta situação irá ter um impacto bastante severo no futuro das nossas crianças e no próprio perfil musical, artístico e cultural dos cidadãos nacionais. Aprender a cantar de forma correta e consistente, mais do que aprender canções pelos eventuais méritos dos seus textos, é também aceder a um mundo cultural e artístico, ao conhecimento de um repertório, ao desenvolvimento da autoestima, à capacidade de partilhar e fruir a prática vocal coletiva e ao desenvolvimento da sensibilidade estética. Ignorar estes aspetos no sistema educativo português pode conduzir... ao que tem conduzido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bago d'Uva, J. C. (2009). *Modalidade Artística de Canto Coral - Documento Orientador 2009/2010*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Barreiros, M. J. (1999). *A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Castarède, M.-F. (1988). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Diniz, A. W. (Julho a Dezembro de 2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 17-17.
- Escudero, M. P. (1987). *Educacion de la voz*, 2º. Madrid: Real Musical.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Flash, L. (1998). Music in the classroom at key stage 1. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school*, 2nd ed. (pp. 74-104). London: Cassel.
- Giga, I. G. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, pp. 69-80.
- Giga, I. G. (Janeiro a Junho de 2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 130, pp. 29-39.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hughes, D. (2007). *Teaching singing in Sydney government schools*. (Tese de Doutoramento). University of Western Sydney, Sydney.
- Lessa, E. (Maio a Agosto de 2006). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico - Ensino da Música. *Revista de Educação Musical*, 125, pp. 21-38.
- Lips, H. (1996). *Iniciação à Técnica Vocal - A voz da criança no canto e princípios de um trabalho vocal para os adultos*. Lleida: Orfeo Lleidatà.
- Lorente, R. (1980). *Expresion musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Matias, A. M., & Abeledo, E. J. (2008). *Documentos/Rede de Educação Artística*. Obtido em 2 de Outubro de 2009, de http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf
- Mena, O. A., & González, A. M. (1992). *Education Musical. Manual para el Profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Cultura. (1978). *O canto na escola de 1º grau - Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Pereira, A. L. (Janeiro a Junho de 2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical*, 132, pp. 33-45.
- Smeets, J. (2004). *Europacantat*. Obtido em 2 de Outubro de 2009, de http://www.europacantat.org/conpresso/_data/Attakatamoeva.pdf
- Soares, G. D. (2006). *Coro infantil: uma proposta ecológica*. Vitória: BIOS.

Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 75-80). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Vasconcelos, A. Â. (Maio a Agosto e Setembro a Dezembro de 2007). A música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 5-15.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.

Vilarinho, P. (2001). *Study of the role of the specialist music teacher in portuguese 1st cycle schools and its implications for the teaching and practice of music education*. (Tese de Mestrado não publicada). University of Surrey Roehampton, London.

Young, S. (1998). Music in the classroom at key stage 2. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school*, 2nd ed. (pp. 104-134). London: Cassell.

ENTRE CURRÍCULOS ESCOLARES E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM. UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA DO TOPO (S. JORGE, AÇORES)

Manuela Coutinho, Mafalda Mendes.

ABSTRACT: De acordo com as orientações da UNESCO (2005), dedicadas à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Década [2005-2014] dedicar-se-á à educação para um desenvolvimento sustentável em todas as partes do mundo, colocando em pé de igualdade os países em vias de desenvolvimento e os industrializados. Atentos a este relatório e conscientes de que cada sociedade dispõe das suas mais-valias experienciais, científicas e tecnológicas na produção do conhecimento, pareceu-nos oportuno analisar as dimensões expressas pelos currículos actuais de escolaridade, por considerarmos que serão eixos orientadores de estímulo ao desenvolvimento.

Para o efeito e, intencionalmente, fomos observar uma região de Portugal, o Topo, na lha de S. Jorge, Açores. As respostas que os alunos nos fizeram chegar, quando questionados sobre o que gostariam de aprender na escola para além do currículo estabelecido, pareceram-nos desafiar conceitos como o de sociedade aprendizagem e de currículo escolar. Marcadas pelo contexto geográfico e pelos impulsos culturais do seu quotidiano, parecem sugerir a existência de uma fractura que separa os sentidos de aprendizagem da ilha, especialmente condicionados pelas experiências de vida, dos sentidos de aprendizagem suportados por conhecimentos científicos e tecnológicos que se concentram em regiões mais industrializadas.

Através de um exercício de análise às respostas dos alunos, o estudo propõe linhas de reflexão que ajudem a responder às questões que nos acompanham: (1) quando se fala em currículos escolares, do que se fala? (2) Estará a sociedade da aprendizagem atenta às diferentes tipologias de aprendizagem? (3) Por onde passará o estabelecimento de “áreas comuns” que preservem e melhorem a diversidade, sem descurar o desenvolvimento?

KEYWORDS: sociedade da aprendizagem, culturas locais, currículos escolares, desenvolvimento.

Entre o tudo ou nada: Valores da educação nos discursos pedagógicos dos governos portugueses

Teresa Teixeira Lopo

ABSTRACT: No nosso estudo, procurámos identificar os valores da educação orientadores do processo de decisão sobre políticas educativas, que foram invocados nos discursos pedagógicos oficiais dos II, VI, IX, XI, XIII e XVII governos constitucionais.

Os resultados obtidos, que gostaríamos de expor nesta comunicação e debater, aglutinam-se em torno de três tendências.

Num primeiro período, correspondente aos governos que iniciaram os seus mandatos entre 1978 e 1983 (II, VI e IX Governos Constitucionais), os discursos pedagógicos organizaram-se em torno de um conjunto reduzido de valores, em que valores da educação delimitam o espaço de comunicação com os partidos políticos. A contestação dos partidos é simultaneamente sobre as crenças associadas ao impacto das acções programáticas/intenções pensadas pelos governos e, sobre quais os valores da educação, que devem predominar e orientar o processo de decisão.

Num segundo período, que corresponde ao dos governos que iniciaram os seus mandatos em 1987 e 1995 (XI e XIII Governos Constitucionais), os discursos pedagógicos oficiais, ocultando que a definição das políticas educativas implica sempre uma escolha, enchem-se de valores que tendem a valer o mesmo, perdendo assim valor, como referências que influenciam a selecção dos meios e dos fins da acção educativa, os valores da educação.

Finalmente, com o XVII Governo Constitucional, que inicia o seu mandato em 2005, a educação deixa de ter um projecto próprio. O discurso organizado em torno das entidades glorificadas da ciência e da tecnologia e das suas funções imperativas para o progresso humano, esvazia-se de valores da educação, determinando para os que remanescem uma finalidade instrumental – qualificar para o trabalho e a competitividade económica, numa relação de subordinação que se estreitou ao longo do tempo e que parece ter esquecido o homem livre que a Lei de Bases do Sistema Educativo modeliza e coloca no centro do projecto educativo.

KEYWORDS: Valores da educação, Discurso pedagógico oficial, Crenças.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PORTUGUESE SCHOOL PROGRAMMES AND TEXTBOOKS IN TWO PERIODS: 1991-2000 AND 2001–2006.

Tracana, R.B.¹, Ferreira, M.E.¹ & Carvalho, G.S.²

1. Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (rtracana@ipg.pt) 2. CIED

ABSTRACT

Environmental education (EE) is seen as a key instrument contributing for changing values, mentality and attitudes. This study intends to examine how EE addresses environmental education in the Portuguese school programmes in two periods, Time I: 1991/1992 – 1999/2000 and Time II: 2000/2001 – 2005/2006. We used the grids of analysis constructed within the BIOHEAD-CITIZEN project (CIT2-2004-506015). The analysis covered the national programmes and textbooks since the 1st grade (5/6 years-old pupils) up to the 12th grade (17/18 years-old pupils) by looking at the four pre-selected sub-topics: *Pollution, Use of Resources, Ecosystems and Biodiversity and Cycles*. Biodiversity is the sub-topic that had little presence in Time I but is nowadays (Time II) more present all along the school levels. In earlier years (ICBE) the textbooks follow the national programme very tightly. Major differences between the national programmes and the textbooks examined were found in the Secondary school (10th, 11th and 12th grade).

1. Introduction

The concept of Environmental Education (EE) has had a remarkable evolution in meaning over time. In the beginning the concept of Environmental Education assumed a naturalist concept whereas currently it means a balance between the natural and man, with a view of building a future of sustainable development. Thus, environmental education should be seen as a key instrument contributing for changing values, mentality and attitudes to create a deep and abiding awareness in society of the problems associated with environmental issues (Morgado *et al.*, 2000). According to Raposo (referre by Palma, 1997), In Portugal, only in 1986, with the entry into force of the Law of the Education System (Law n°46/86), were established school programmes for the implementation of environmental education in schools. Since then, some environmental education practices and consequent development of school projects were implemented: the School Area (allowed to carry out school overall projects), the Complementary Activities (gave the possibility to create clubs where pupils could experience the development of cross-curricular activities) and the discipline of Personal and Social Development.

The Law n°46/86 states that students' literacy skills must be analysed at the end of Basic Education (2001) and it focuses on the knowledge, reasoning, communication and attitudes. For the development of these skills science teaching was organized in the three cycles of basic education (Law n°46/86), around four organizing themes: (i) *Earth in space*, (ii) *Land in transformation*, (iii) *Sustainability on Earth* and (iv) *Live better on earth*. From these four themes, it is *Sustainability on Earth* and *Live better on earth* those that skills on environmental education in formal education are better expressed. Although the Portuguese school programmes address the skills development for the Environmental Education (EE), its implementation often collides with the dominant traditional curriculum. Some authors Stevenson (1987), Robottom (1987) and Bowers (2001) (referred in Adams, 2007:22) have described several reasons for the schools difficulties in developing pupils' skills towards the environment:

- EE is supposed to be a holistic and cooperative learning, while school curricula tend to be atomistic;
- EE emphasizes the analysis of real problems, whereas traditional curricula emphasizes the abstract problems and pre-determined issues;
- EE aims at mobilizing knowledge for immediate implementation, which contrasts with the idea of knowledge for future use implicit in traditional curriculum;
- EE involves working methods and develop skills that require time, which makes it difficult to reconcile with the need for rapid acquisition of knowledge standard to be tested;

- *EE tend to conduct activities outside school, which is difficult to reconcile with the regular and financial constraints of schools as well as traditional teaching;*
- *EE proposes a model of school open to the community, creating partnerships, which is often discarded by the traditional school;*
- *EE seeks to alter the dominant values in society, while the purpose of schools is to maintain the existing social order.*

These issues raise the problem regarding the implementation of EE in the curricula of schools not only in Portugal, but also in other countries, although the schools try to overcome these and other difficulties they face. The aim of the present study is to examine how EE addresses environmental education in the school programmes and textbooks in two different periods, **Time I:** 1991/1992 – 1999/2000 and **Time II:** 2000/2001 – 2005/2006, separated by a national program reform occurred in 2000/2001.

2. Methodology

This study took place under the research Project European BIOHEAD-CITIZEN (*STREP, priority 7 of FP6: Knowledge-based Economy and Society, CIT2-2004-506015*) entitled "*Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship*" attended by the following 18 countries: five from the "old" EU (Portugal, France, Germany, Italy, Finland), who recently joined seven (Cyprus, Estonia, Hungary, Lithuania, Malta, Poland and Romania) and six countries of the International co-operation (INCO) (Lebanon, Tunisia, Algeria, Morocco, Mozambique and Senegal). In the case of this investigation we focus on the results of the analysis of Portuguese textbooks which was performed by content analysis, through the use of grid constructed within the BIOHEAD-CITIZEN project. The initial grids were tested earlier in the participating countries, thereby verifying the difficulties that entailed. After application and further discussion, these grids were modified to create an improved grid, which was tested in at least one of the manuals for each level of education. The final EE grid was divided into four sub-topics, allowing carrying out extensive analysis (Caravita *et al*, 2007). These four topics are *Pollution, Use of Resources, Ecosystems and Cycles, and Biodiversity*. Each grid has two main parts:

Part A is a cross-grid, similar to all BIOHEAD-CITIZEN grids of textbook analysis, covering the general characteristics of the textbooks;

Part B encompasses the four axes of analysis – “linear vs. Complex”, “global vs. local”, “individual responsibility vs. social responsibility”, “humans as owners vs. human as guests” - which are specific for each sub-topics discussed.

Initially, this study focused on the content of school national programs to identify which school years treat the sub-topics of Environmental Education in both primary and secondary levels (5/6 years-old pupils up to 17/18 years-old pupils). The four sub-topics of EE were identified in each school level. They could be found in several disciplines such as Environmental Studies, Natural Sciences, Biology and Geography. For the selection of textbooks to be analysed, the Project-CITIZEN BIOHEAD had stipulated that in countries where there is no single book, as in Portugal, the choice of textbooks should comply with the criterion of "most used" in each school year in which each the sub-topic is taught. For this, the list with the books more used in the years 1991/2000 and 2000/2006 was asked to the Ministry of Education. Apart from the textbooks during the ongoing development of this study (2003/2006) we also looked for previous textbooks to have an historical approach. Since there was a curriculum change in 2001, we divide the historical analysis in two phases: **Time I:** 1991/1992 - 1999/2000 and **Time II:** 2000/2001 - 2005/2006.

Table 2.1: Portuguese textbooks analyzed in the Time I (1991/1992 - 1999/2000).

Environmental Education						
School year	Students year	Discipline	Editors	Textbook	Author	Year
1º	6/7	Environment Studies	Porto Editora	Bambi 1	Pinto, A. M. & Carneiro, A.	1995
2º	7/8	Environment Studies	Porto Editora	Bambi 2	Pinto, A. M. & Carneiro, A.	1997

3°	8/9	Environment Studies	Porto Editora	O Bambi 3	Pinto, A. & Carneiro, M.	1996
4°	9/10	Environment Studies	Porto Editora	Pequenos Curiosos	Marques, C. & Timóteo, N.	1999
5°	10/11	Natural Sciences	Porto Editora	Bioterra	Motta, M., Viana, M.A. & Isaías, E.	1996
6°	11/12	Natural Sciences	Porto Editora	Vida Mágica	Peralta, C.R. & Calhau, M.B.	1996
7°	12/13	Natural Sciences	Porto Editora	Planeta Vivo – Ciências Naturais	Silva, A.D., Gramaxo, F., Mesquita, J., Santos, M.E. & Cruz, O.	1996
7°	12/13	Geography	Lisboa Editora	A Europa	Lemos, E.S., Pedrão, M.A. & Pinheiro, M.C.	1995
9°	14/15	Geography	Areal Editores	O Mundo em Contraste	Ribeiro, I.J., Costa, M. & Carrapa, M.E.	1997
10°	15/16	Earth and life Sciences	Porto Editora	Terra, Universo de Vida	Silva, A., Gramaxo, F., Santos, M. & Mesquita, J.	1993
10/11°	16/17	Geography	Porto Editora	Geografia 10º Ano	Pimentel, M.A. & Almeida, C.R.	1996
12°	17/18	Biology	Porto Editora	Terra, Universo de Vida (Biologia) – 2ª parte	Silva, A.D., Gramaxo, F., Santos, M.E., Mesquita, A.F. & Baldaia, L.	1996
12°	17/18	Geography	Lisboa Editora	Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social	Lemos, E.S., Gonçalves, F., Costa, I.A., Silvestre, M.M. Moinhos, M.R.	1995

Table 2.2: Portuguese textbooks analyzed in Time II (2000/2001 - 2005/2006).

Environmental Education						
School year	Students age	Discipline	Editors	Textbooks	Author	Year
1°	6/7	Environment Studies	Porto Editora	Eu e o Bambi	Pinto, A. M. & Carneiro, A.	2003
2°	7/8	Environment Studies	Porto Editora	Eu e o Bambi	Pinto, A. M. & Carneiro, A.	2005
3°	8/9	Environment Studies	Porto Editora	Bambi 3	Pinto, A. & Carneiro, M.	2003
4°	9/19	Environment Studies	Gailivro	Estudo do Meio do João	Monteiro, J. & Paiva, M.	2004
5°	10/11	Natural Sciences	Porto Editora	Magia da Terra	Peralta, C., Calhau, M. & Sousa, M.	2004
7°	12/13	Geography	Texto Editores	Novas Viagens: Atividades Económicas	Rodrigues, A.	2005
8°	13/14	Natural Sciences	Porto Editora	Bioterra: Sustentabilidade na Terra	Motta, L. & Viana, M.	2005
9°	14/15	Geography	Texto Editores	Novas Viagens: Ambiente e Sociedade	Rodrigues, A.	2003
10°	15/16	Biology	Porto Editora	Terra, Universo de Vida – 2ª Parte	Silva, A., Gramaxo, F., Santos, M. & Mesquita, A.	2004
10/11°	16/17	Geography	Texto Editores	Geografia A	Rodrigues, A. & Barata, I.	2003
12°	17/18	Biology	Porto Editora	Terra, Universo de Vida	Silva, A., Gramaxo, F., Santos, M., Mesquita, A., Baldaia, L. & Félix, J.	2005

3. Results

The analysis of documents related to the national programmes of basic and secondary education showed that Environmental Education (EE) runs through the Portuguese education system, since the 1st grade (5/6 years-old pupils) throughout the 12th grade (17/18 years-old pupils). The Educational system is divided into the Basic Education and the Secondary School. The former is composed of three cycles: the 1st Cycle of Basic Education (1CBE), including the initial four grades; the 2nd Cycle of Basic Education (2CBE), including the 5th and 6th grades; and the 3rd Cycle of Basic Education (3CBE), including the 7th, 8th and 9th grades. The Secondary School (SS) has three grades: 10th, 11th and 12th grade.

3.1 Distribution of the four topics in the programs of the Elementary and Secondary Education

In a first approach we examine, in the school program of the Ministry of Education in which years of schooling are considered, four pre-selected sub-topics: *Pollution*, *Use of Resources*, *Ecosystems and Biodiversity* and *Cycles*. This was performed taking into account the two-period study, Time I (1991/1992 - 1999/2000) and Time II (2000/2001 - 2005/2006) as shown in Table 3.1.

Table 3.1: Addressing the four sub-topics in the programs of basic and secondary education at Time I (1991-2000) and Time II (2000-2006).

A: Relation between the sub-topic <i>POLLUTION</i> and years of schooling, at Time I and II.												
Time	1 ^o CEB				2CEB		3CEB			Secondary School		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o	10 ^o	10 ^o /11 ^o	12 ^o
T. I			X	X	X	X	X (G; S)		X (G)		X (G)	X (C;DES)
T. II			X	X	X		X (G)	X	X (G)	X	X (G)	X
B: Relation between the sub-topic <i>USE OF RESOURCES</i> and years of schooling at Time I and II												
T. I							X (S)		X (G)		X (G)	X (C;DES)
T. II			X				X (G)	X	X (G)	X	X (G)	
C: Relation between the sub-topic <i>ECOSYSTEMS AND CYCLES</i> and years of schooling at Time I and II												
T. I			X		X		X			X		X
T. II			X		X			X		X		
D: Relation between the sub-topic <i>BIODIVERSITY</i> and years of schooling at Time I and II.												
T. I	X	X	X									X
T. II	X	X	X					X	X	X		X

Note: S= Science; G= Geography; ESD= Introduction to the Economic and Social Development

Table 3.1 shows that the sub-topic most frequently mentioned in both times is the *Pollution*, followed by the *Use of Resources*, *Ecosystems and Cycles*, and eventually emerges *Biodiversity*. At the level of the **1^oCEB** (primary school), *Pollution* appears in textbooks of the 3rd and 4th years for both Time (I and II). The sub-topic *Use of Resources* is not present in any textbook of the primary school of Time I (T.I) but it appears in textbook of the 3rd year in Time II (T.II). *Ecosystems and cycles* only appears in the 3rd year (in both T.I and T.II), and *Biodiversity* in the first three years of schooling (T.I and T.II), as shown in Table 3.1 (A, B, C and D). In **2^oCEB**, only appear two sub-topics: *Pollution* and *Ecosystems and Cycles* appear in the textbooks. At the 6th grade *Pollution* is the only sub-topic that appears in textbooks from Time I, as it is shown in table 3.1 (A, B, C e D). In **3^oCEB**, *Pollution* and *Use of Resources* are the sub-topics that appear in the three years of this Cycle of studies, except in the 8th grade of Time I where none of the topics appear (Table 3.1-C). The sub-topic *Ecosystems and cycles* only appears in textbooks of 7th grade (T. I) and 8th grade (T. II). Finally, *Biodiversity* is not present in any year of schooling in Time I, however it appears in the 8th and 9th grade of Time II. In the **Secondary School** all the sub-topics appear in the textbooks analyzed. *Pollution* appear in the textbooks of all the grades except in the 10th grade of Time I (Table 3.1-A). The *Use of Resources* does not appear in the textbooks of grade 10th of Time I, or in the 12th grade, Time II (Table 3.1-B). However, *Ecosystems and Cycles* and *Biodiversity* are absent in the textbooks of 10/11th grade (Table 3.1-C e D). At 12th grade, at Time II, the discipline called Geography, was called Introduction to the Economic and Social Development - ESD, in Time I (1991/1992 - 1999/2000). In the Geography textbooks the sub-topics referred are only *Pollution* and *Use of Resources*, which are present in 3^oCEB and Secondary School in both Time I and Time II.

3.2 Analysis of the school programmes and textbooks of Basic Education and Secondary School

1st Cycle of Basic Education (1CBE)

Confronting the school programmes with the analysed textbooks, we found that, in general, there is conformity between what appears in the current programme of primary education (1CBE) and what appears in the current corresponding textbooks. Comparing the Time I (1991-2000) with Time II (2000-2006) we found that both sub-topics *Pollution* and *Ecosystems and Cycles* appear in both periods, at 3th and 4th grade. However, the sub-topics and *Biodiversity* and *Use of Resources* only arises in Time II (Table 3.1-B and -D), indicating the intention now (Time II) of treating these topics earlier in the education system than before (Time I).

2nd Cycle of Basic Education (2CBE)

The analysis of national programmes of 2CBE showed that the programmes of the 5th grade (Time I) refer the three sub-topics: *Pollution*, *Ecosystems and cycle*, and *Use of Resources*. However, the *Use of Resources* does not appear in the analysed textbooks, showing a discrepancy in relation to the national program. In contrast, *Pollution* as well as *Ecosystems and Cycles* appear in the textbooks in a tight association to what is prescribed in the national programmes.

3rd Cycle of Basic Education (3CBE)

Some discrepancy was found between the national programmes and the textbooks for the 3CBE of studies (7th, 8th and 9th grade) in Time I. This discrepancy was detected at the 7th grade, where there was no reference to the *Biodiversity* sub-topic in the textbook, but it is referred in the programme for this school level. Today (Time II) the syllabus of the 8th grade, deals with environmental issues only, therefore the entire textbook is dedicated to the four sub-topics mentioned above (Table 3.1).

Secondary School (SS)

Major differences between the national programmes and the examined textbooks were found in the SS, particularly in Time I (1991-2000): (i) Although the 12th grade programme does not refer *Pollution*, it appears in the analysed textbook; (ii) in the 12th grade Science textbook the two sub-topics *Biodiversity* and *Use of Resources* appear but they are not mentioned in the programme; and (iii) the 10th grade Geography textbook refers *Pollution* but it is not mentioned in the programme. For the Time II there is agreement between the syllabus and the analysed textbooks. The four sub-topics are treated in the secondary school textbooks (Table 3.1).

4. Discussion/Conclusion

Environmental education should be mainly driven by and for the promotion of values, the environmental ethics. Should have an inter-and transdisciplinary approach to promote critical thinking and developing skills that allow teachers to decision making in order to have an equilibrium with the environment in which the individual falls is. In Portugal, it was only in post-revolutionary period of 1974 that EE was introduced in the curriculum of the 1st cycle of basic education, the area of Physical and Social Environment with the aim of encouraging the development of responsible attitudes to create respect for life and for the conservation, protection and improvement of the environment (Teixeira, 2003). Our study shows that EE is currently addressed throughout schooling, from the 1st year up to the 12th years, over the areas of Physical and Social Environment (1CBE), Natural Sciences (2CBE), Natural Sciences (3CBE), Biology and Geography (SS). This study also showed that the national programme makes the external didactic transposition (Clément, 2006) along the Time I and Time II periods. Thus, through the efforts of the National Environmental Commission and the publication of the Law of the Education System in 1986, EE was recognized to be a school matter with the new goals of training students at all levels of education. The national guidelines and teachers' training have been better assured, and the institutionalization of the 'School Area' and 'Complementary Activities', became spaces for opportunity used by teachers to implement EE in actual living experiences of school communities (Teixeira, 2003). We may say that we went from a preoccupation with the natural systems for a work focused, for example, to food security, urban quality, climate change, desertification, green consumption, biodiversity and environmental ethics (Teixeira, 2003). These situations are reflected in the syllabus studied and textbooks for the periods 1991-2000 (T.I) and 2000-2006 (T.II) where, as we found in this study, it gives a greater emphasis on *Pollution*, followed by the *Use of Resources*, *Ecosystems and Cycles* and finally *Biodiversity*. We noted also that the topic of *Biodiversity* is addressed in most textbooks of T.II. In fact, the 2000/2001 reform met the growing concern for biodiversity conservation of our planet, thereby helping to pay attention to resource use and sustainable development, which Teixeira (2003:66) expressed as follows: "... everyone should take responsibility for their impact on natural systems, not affecting the biodiversity or ecological processes or over-exploiting renewable resources." An interesting aspect when analyzing the subject of EE in all the textbooks in our study is that there is an over-identification between EE and the Natural Sciences or between EE and Ecology which is in agreement with those found by Almeida (2007) in their studies. Dias (1998) in turn, argues that we should distinguish between EE and Ecology, considering that the latter was initiated at an earlier stage, when there was an overlap between EE and nature conservation, an idea that Dias (1998:23) considers passed out, stating that: "[However] the textbooks continue torturing the teachers and students with the tedious and inefficient approach to the biological sciences related to Ecology." In this sense, the EE cannot be limited to addressing the content of Sciences, or ecological knowledge it is needed to improve the knowledge of Economics,

Sociology and Psychology to help us understand the causes of the environmental crisis, as well as to develop individuals' and companies' attitudes and behaviours (Almeida, 2007). The school curriculum does not simply make a selection from available content in a particular historical period, should also make them actually transmitted, so converting them into subject teaching. In addition to textbooks and other educational resources, it should be emphasized the importance of teachers' work in the classroom, making the process of internal didactic transposition (Gazzinelli, 2002). One aspect that has marked the Portuguese education system is the several curriculum changes that have occurred over the years. The latter curriculum revision led to the establishment of three new curricular areas - *project area*, *study skills* and *civic education*. The reorganization of the curriculum in the 1st Cycle of Basic Education focused on skills known as "knowledge in action" and was intended (DEB, 2001:15): *"to build an identity and awareness of personal and social participation free, responsible, critical solidarity and civic life, respect and appreciation of diversity of individual and group (...), construction of an ecological awareness which leads to the appreciation and preservation of natural and cultural heritage, the enhancement of relational dimensions and ethical principles that govern the relationship with others."* Environmental education is seen as cutting across all disciplines and with the globalizing features of the entire school, as advocated by Menezes (2003:146): *"the effectiveness of an environmental education project depends on the involvement of the whole school as an area where acquisitions in terms of knowledge, attitudes and skills can be put into practice, contextualized and reinforced by all players in the educational process."* This curriculum reorganization, which occurred in 2001 and 2002, assumes a more active role of the student in the classroom and a different teaching way, where the teacher acts as a facilitator of learning and not only as a transmitter of knowledge (Freire, 2005). One of the inconsistencies that we found in our study was the discrepancy between what is advocated in the program and what is stated in textbooks analyzed in some disciplines, with respect to the Time I (1991-2000), but not at Time II (2000-2006). It is important that textbooks meet the goals and objectives, but with no need of being restricted to the national programmes. Rather, the way they are and develop the content and activities, the textbook provides the acquisition of basic knowledge and skills, exceeding the programmes. They are also important means of strengthening, deepening and integration of several acquisitions as well as pupils' personal development, social and cultural development (Bárrios *et al.*, 2000). Textbooks are still the dominant teaching tool in the classroom, and teachers are usually very dependent on them (Duarte, 1999). Indeed, textbooks, as the main reference in the classroom, represent the current curriculum since they determine the selection and sequence of topics to be taught and help teachers to implement the several subjects.

5. References

- Almeida, A. (2007). Que papel para as Ciências da Natureza em Educação Ambiental? Discussão de ideias a partir de resultados de uma investigação. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 6, Nº 3, pp. 522-537.
- Caravita, S., Valente, A., Luzi, D., Pace, P., Khali, I., Youssef, R., Valanides, N., Nisiforou, O., Berthou, G., Kozan-Naumescu, A., Clément, P. & Sarapu, T. (2007). Construction and validation of textbook analysis grids for ecology and environmental education. In Proceedings of IOSTE Conference "Critical analysis of school sciences textbooks", Tunisia, 7-10 Fevereiro.
- Clément P. (2006). Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific knowledge, Values and Social Practices, *ESERA Summer School*. IEC Univ. Of Minho, Braga (Portugal), pp. 9-18.
- Decreto-lei 47/2006, de 28 de Agosto – Define o regime de avaliação, certificação e adopção de manuais escolares do Ensino Básico e Secundário.
- Dias, G.F. (1998). *Educação ambiental. Princípios e práticas*. (5ª Edição). São Paulo: Editora Gaia.
- Duarte, M.C. (1999). Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), pp. 227-248.
- Freire, A.M. (2005). Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. Texto apresentado no *III EPEA*, Ribeirão Preto, Brasil.
- Gazzinelli, M.F. (2002). Representações o professor e implementação de currículo de educação ambiental. *Cadernos de pesquisa*, nº 115, pp. 173-194.
- Menezes, I. (2003). Ambiente e transversalização curricular : potencialidades e limites da educação ambiental na escola. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, Educação e Ambiente, Temas Transversais. CIIIE.
- Ministério da Educação (2001). *Curriculum Nacional do ensino básico -Competências essenciais*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Morgado, F., Pinho, R., Leão, F. (2000). *Educação Ambiental. Para um ensino interdisciplinar e experimental da Educação Ambiental*. Plátano Edições Técnicas.
- Palma, I. (2005). *Educação Ambiental: a Formal e não Formal. Contributos dos Centros de Recursos de Ambiental para a Formação das Crianças do 1º Ciclo do ensino Básico*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, F.(2003). *Educação Ambiental em Portugal – Etapas, Protagonistas e Referências Básicas*. LPN – Liga para a Protecção da Natureza.

ESTIMULANDO A INTERATIVIDADE NA SALA DE AULA COM RECURSO À TECNOLOGIA BLUETOOTH DOS TELEMÓVEIS: UM ESTUDO DE CASO

STIMULATING STUDENT'S INTERACTIVITY ON CLASSROOM USING BLUETOOTH TECHNOLOGY FOR MOBILE PHONES: A CASE STUDY

Jorge Fonseca e Trindade
Escola Superior de Tecnologia e Gestão - Instituto Politécnico da Guarda
e
Centro de Física Computacional – Universidade de Coimbra
jtrindade@ipg.pt

RESUMO

A interatividade é uma peça essencial no processo de ensino-aprendizagem, abrangendo, no sentido mais lato, a não-linearidade, a cooperação, a predisposição do sujeito a falar, ouvir, argumentar e a disponibilizar-se conscientemente para mais comunicação. Para a sua incrementação na sala de aula, é necessário trabalhar num contexto criativo, aberto e dinâmico, disponibilizando múltiplas conexões e permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Neste contexto estrutura-se uma nova relação pedagógica e exige-se uma nova plataforma de trabalho, uma nova competência técnica e política dos professores.

As tecnologias, quando incorporadas no ensino para apoiarem os processos cognitivos e sociais da aprendizagem, podem fornecer oportunidades únicas. É o caso apresentado neste trabalho, em que foi aproveitada a tecnologia *Bluetooth*, disponível na maioria dos telemóveis, para com ela incrementar a interatividade na sala de aula. A amostra do estudo consistiu em 26 alunos do 1º ano do ensino superior. Os resultados mostraram ganhos de interatividade estatisticamente significativos quer a nível individual (alunos) quer a nível global (turma).

ABSTRACT

Interactivity is an essential part in the teaching-learning process, covering the nonlinearity, cooperation, the subject's willingness to talk, listen, argue and provide for more self-conscious communication. For its increment in the classroom, it is necessary to work in a creative, open and dynamic context, providing multiple connections and allowing the student to do well for yourself. In this context a new pedagogical relationship appears and requires a new framework, a new technical and political competence of teachers.

The new technologies, if incorporated in teaching to support the cognitive and social processes of learning, can provide unique opportunities. This is the case presented in this work, which was used the *Bluetooth* technology, available on most mobile phones, to enhance the interactivity in the classroom. The study sample consisted of 26 students in the 1st year of university. The results showed statistically significant gains in interactivity both at individual (students) and global level (class).

INTRODUÇÃO

A interatividade entre professor e aluno é uma componente muito importante do processo de ensino e aprendizagem, apesar da dificuldade de a implementar em sala de aula (Fulford & Zhang, 1993, Chou, 2003). É opinião de vários autores que a sua incrementação neste contexto pode levar a uma melhor e mais eficaz aprendizagem (Evans & Sabry 2003). Com efeito, o uso de pedagogias interativas que sejam capazes de envolver os alunos em discussões de ideias e atividades, orientadas pelo professor, podem resultar em resultados de aprendizagem efetivos (Mazur, 1998), contribuindo para uma melhor motivação dos alunos (McConnell et al., 2006).

A forma mais comum de promover a interação em ambiente de aprendizagem é através da formulação de perguntas, durante a exposição, requerendo que se levante o braço (Liu et al., 2002). Contudo, isto apresenta sérios óbices: dificuldades em obter uma participação de todos os alunos em turmas grandes e de forma igualitária; dificuldade do docente em responder a todas as questões e

dúvidas formuladas pelos alunos; etc. Como compensação destas limitações, os alunos são convidados a esclarecer as suas dúvidas nas horas de atendimento disponibilizadas pelos docentes. No entanto, o espaço de tempo entre o momento em que as dúvidas surgem e a oportunidade para as esclarecer pode ser determinante para o aluno e para a sua motivação.

Para minorar este problema, algumas instituições têm utilizado sistemas de *feedback* em sala de aula, conhecidos por *Classroom Feedback Systems* (CFS) ou mais vulgarmente por *clickers*. A sua utilização em contexto escolar iniciou-se nos anos 60 do séc. XX e alguns trabalhos têm evidenciado resultados bastante bons (Penuel, Roschelle, & Abrahamson, 2005). Os aparelhos mais sofisticados permitem respostas a uma grande variedade de questões, desde as mais simples, SIM e NÃO ou VERDADEIRO e FALSO, até às respostas livres. No entanto, o custo desta tecnologia e as exigências técnicas de implementação podem dificultar a sua utilização.

Todavia, nos últimos anos a rápida proliferação de aparelhos de comunicações móveis, particularmente telemóveis, e o seu baixo custo, contribuíram para o modo como os alunos acedem à informação e constituem uma possibilidade de enorme potencial para desenvolver formas de interação mais eficazes (Scornavacca & Marshall, 2007), surgindo como uma séria alternativa à utilização dos CFS.

Neste trabalho, apresentam-se alguns resultados preliminares de um estudo efetuado com alunos de engenharia do primeiro ano do ensino superior, sobre a utilização de telemóveis em sala de aula, como promotores da interação professor-aluno, no contexto do ensino-aprendizagem.

IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA

Amostra e condições de implementação

O sistema foi implementado e utilizado numa turma de 26 alunos de engenharia do primeiro ano do ensino superior, que frequentaram a unidade curricular de Física durante 15 semanas e que voluntariamente decidiram participar no estudo. As aulas decorreram segundo o modelo como eram habitualmente lecionadas (do tipo expositivo) apenas com uma diferença: em momentos previamente planeados, durante a exposição da matéria, eram apresentadas questões de compreensão para as quais os alunos eram solicitados a responderem enviando as respostas através do telemóvel utilizando a rede de comunicações *Bluetooth*. Antes da utilização deste sistema o método habitual para estimular a interatividade com os alunos era o tradicional, através da formulação de perguntas, durante a exposição, requerendo que os alunos levantassem o braço para participar.

Questão pedagógica

A interatividade na sala de aula é normalmente limitada pelas vários motivos, tais como: 1) o tempo de aula é limitado; 2) nas perguntas e respostas orais apenas um aluno (ou o docente) pode falar limitando a participação dos restantes; 3) os alunos podem não se sentir à vontade para expressar suas opiniões em frente dos restantes colegas, com receio de que possam embaraçar-se ao dizer algo incorreto; 4) não estão acessíveis mecanismos que permitam ao docente aferir se os alunos estão a acompanhar a exposição das matérias e se existe alguma necessidade de ajustar o ritmo de exposição.

Para contribuir para estas questões implementou-se um sistema de *feedback* em sala de aula com o objetivo de melhorar a interatividade entre docente e alunos durante a exposição da matéria.

Metodologia utilizada

A utilização de telemóveis com tecnologia *Bluetooth* foi o sistema de respostas adotado. Trata-se de uma tecnologia barata, que não requer infraestruturas nem equipamentos adicionais e que se pode adaptar ao ambiente de aprendizagem para melhorar a interatividade na sala de aula através da recolha, agregação e amostragem de respostas dos alunos em tempo real. As respostas dos alunos são captadas por um ponto de acesso *Bluetooth* incorporado num computador (que servia como servidor), que as compilava em tempo real e disponibilizava, evidenciando o número total de respostas, a percentagem de acertos, bem como os alunos com respostas erradas. Este *feedback* permitia ter uma perceção da compreensão do tema em estudo e uma alteração na abordagem do assunto, caso se mostrasse necessário. Ao mesmo tempo permitia que os alunos fizessem um acompanhamento direto da matéria. No final da aula, os alunos tinham acesso à sua performance no decurso da aula sobre o tema em estudo e permitia ao docente preparar e adaptar um conjunto de questões complementares para depois das aulas e

para melhor as adequar às dificuldades dos alunos. Face aos resultados obtidos, o professor, poderia progredir para o tópico seguinte ou fazer nova abordagem aos tópicos lecionados.

As questões eram do tipo *quizzes*, sendo disponibilizadas em *Powerpoint* ou enviadas para os telemóveis, na forma de *Applets Java*, a mesma linguagem utilizada pelos jogos para telemóveis. Neste caso, os *quizzes* foram criados através do *Mobile Study* ("Mobile Study", 2011), um *software online* de utilização gratuita disponibilizado por uma universidade australiana. Estes arquivos ficavam armazenados no telemóvel dos alunos, que acedem quando podem e quantas vezes quiserem. Os alunos respondiam às perguntas, pressionando os botões respetivos nos telemóveis e de acordo com as opções disponíveis nas questões.

Para a formulação das questões levaram-se em consideração os seguintes aspetos:

- Nas questões de escolha múltipla o número de opções estava limitado a 5.
- As questões eram o mais simples possível.
- Era dado tempo suficiente para os alunos responderem, considerando algum tempo para discussão antes de responderem e encorajando-se a troca de ideias e pontos de vista sobre o tema em estudo.
- Cada questão era acompanhada de contagem de tempo regressiva para indicar o período de resposta disponível.
- As questões eram criteriosamente selecionadas, tendo em vista o tema em estudo, para evitar uma sobrecarga.
- As questões estavam equilibradamente distribuídas durante a apresentação.
- Antes do início da aula o sistema era previamente testado para identificar possíveis problemas.

Avaliação do projeto

Para avaliar a utilização do sistema foram utilizados baterias de testes antes (pré-teste) e após (pós-teste) a sua implementação assim distribuídos:

- Pré-teste: a meio do semestre (8ª semana), antes da implementação do sistema, cada aluno recebeu um questionário para avaliar os seus níveis de interatividade em sala de aula e a interatividade global da turma.
- Implementação do sistema: o sistema apenas foi implementado na sala de aula após o pré-teste, que ocorreu a meio do semestre (entre a 9ª e a 14ª semanas). Desta forma, a primeira metade do semestre (entre a 2ª e a 7ª semanas) decorreu da maneira tradicional.
- Pós-teste: Após a implementação do sistema de resposta na sala de aula durante seis semanas foi realizado um pós-teste aos alunos (na 15ª semana) para avaliar a perceção sobre a interatividade de cada aluno e a interatividade global na sala de aula. A perceção sobre a utilidade e a facilidade do uso da tecnologia também foram avaliadas no questionário a partir do Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM) (Davis et al., 1989). A utilidade percebida é o grau em que uma pessoa acredita que o uso de uma determinada tecnologia irá melhorar o seu desempenho, e, portanto, é um indicador da motivação extrínseca do indivíduo para usar uma tecnologia, enquanto a facilidade de utilização percebida é um indicador da motivação intrínseca de um indivíduo para utilizar uma tecnologia (Davis et al., 1989).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estatística efetuada com base nos inquéritos realizados indicam claramente que a interatividade na sala de aula aumentou, tanto a nível individual como global, com a utilização do sistema de resposta em sala de aula. Antes da sua implementação o nível médio de interatividade de cada aluno era de 6,1 e da interatividade global era de 6,3. Com o sistema de resposta o nível médio de interatividade individual aumentou para 6,8 e a interatividade global aumentou para 7,1. Para avaliar o nível de significância estatística associado a estas alterações utilizou-se o *T-test* emparelhado. Para a interatividade individual o *T-test* mostrou que o ganho foi estatisticamente significativo ($t=3,537$; $p=0,002$), o mesmo acontecendo para a interatividade global ($t=4,378$; $p=0,000$). Os resultados do *T-test* sugerem ainda que o sistema contribui para aumentar significativamente a interatividade em sala de aula, tanto a nível individual como coletivo.

A confiança dos instrumentos de interatividade também foi avaliada com base no pré-teste e no pós-teste. No primeiro, o coeficiente alfa de Cronbach para a interatividade individual foi de 0,86 e para a interatividade global foi de 0,90. No pós-teste, o coeficiente alfa de Cronbach para interatividade individual foi de 0,91 e a interatividade global foi de 0,94. Os coeficientes alfa de

Cronbach altos indicam que os instrumentos são confiáveis. A média de utilidade percebida foi 7,35 (em 9), e a média para facilidade de uso foi 7,74 (de um total de 9). As médias relativamente elevadas sugerem que os alunos perceberam que a utilização do sistema não oferecia dificuldades e que eles acreditavam que o seu uso tornava mais fácil a interação na sala de aula. Os testes mostram que o coeficiente alfa de Cronbach para a utilidade percebida foi de 0,96 e que para facilidade de uso foi de 0,73. Ambos estão acima do limite de 0,70 (Nunnally, 1978).

CONCLUSÃO

O avanço da tecnologia móvel e sem fios é considerada estratégica para muitas organizações e atividades e tem ajudado a melhorar o comércio, os serviços entre muitos outros setores da atividade. A educação não é exceção e a implementação de um sistema de feedback em sala de aula, apoiada pelo uso da tecnologia de comunicação *Bluetooth*, disponível em larga escala nos telemóveis, tem o potencial para melhorar o processo de ensino-aprendizagem incrementando a interatividade na sala de aula. Este trabalho é um estudo empírico que pretende avaliar o efeito daquele sistema no contexto da sala de aula. Os resultados mostram que o sistema de resposta pode efetivamente melhorar a interatividade, permitindo aos alunos participar mais, contribuindo com opiniões às perguntas do professor, receberem *feedback* durante a aula sobre a sua compreensão da matéria em estudo, inferir se os alunos estão a fazer o acompanhamento adequado e avaliar a sua compreensão do material do curso. Em outras palavras, os alunos estão mais atentos e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *Br. J. Educ. Technol.*, 34(3), 265–279.
- Davis, F., Bagozzi, R. and Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Manage.Sci.*, 35(8), 982–1003.
- Evans, C. & Sabry, K. (2003). Evaluation of the interactivity of Web-based learning systems: Principles and process. *J. Innovations Educ. Teaching Int.*, 40(1), 89–99.
- Fulford, C., & Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. *Amer. J. Distance Educ.*, 7 (3), 8–21.
- Mazur, E. (1998). *Learning and Behavior* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- McConnell, A., Steer, N., Owens, D., Knott, R., Van Horn, S., Borowski, W., et al. (2006). Using Concept tests to Assess and Improve Student Conceptual Understanding in Introductory Geoscience Courses. *Journal of Geoscience Education* 54, 61-68.
- Mobile Study (2011). (<http://www.mobilestudy.org/>)
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Liu, T., Liang, J., Wang, H., Chan, T. & Wei, L. (2002). Embedding educlick in classroom to enhance interaction. In *Proc. Int. Conf. Computers in Education (ICCE)*, Hong Kong, China, pp. 117–125.
- Penuel, R., Roschelle, J., & Abrahamson, L. (2005). Research on Classroom Networks for Whole-Class Activities. *IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'05)*, 222-229.
- Scornavacca, E. & Marshall, S. (2007). txt-2-lrn: improving students' learning experience in the classroom through interactive sms. *40th hawaiian international conference on system sciences*. Hawaii. January.

ETHNOMATHEMATIC ESSAY ON ORNAMENTS OF SOUTH-WESTERN ANGOLA NYANEKA-NKHUMBI WOMEN

Domingos Dias

MBA student from Mathematics Department of the Faculty of Sciences from Porto University, Porto, Portugal

pombadias@hotmail.com

Cecília Costa

Mathematics Department of Sciences and Technology School of Trás-os-Montes e Alto Douro University, Vila Real, Portugal and CDIMA-Centre of Mathematics and Applications Research and Development of Aveiro University.

mcosta@utad.pt

ABSTRACT

The ethnic group *Nyaneka-nkhumbi* from south-western Angola possesses a culture plentiful of knowledge and know-how, much of which unprecedented till today, in the context of Mathematics teaching, locally, and a fortiori, globally. For this matter and for defending, that the knowledge of activities in diverse cultural contexts (with mathematics focus) can be integrated in the Mathematics teaching, with great advantage. We have identified cultural aspects of this group with potential to create tasks within the bounds of Geometry teaching. These activities allow creating diversified teaching environments which are meaningful to all the students. In this study we characterize briefly the ethnic group, show pictures of the ornaments made and worn by the women's group and we present diverse examples of topics that can be developed in the Mathematics classroom, either in Angola, or in other countries, namely Portugal, where a significant Angolan community lives.

INTRODUCTION

Nowadays, many teachers have to face difficulties in the teaching/learning process of the curriculum contents, both from Mathematics and from other subjects. Many researchers have been wondering about the causes behind such process. Among other identified causes, point to multicultural factors, the fact that daily life experiences from different cultures and having to be submitted to a unique form of curriculum.

It is a necessity to investigate the communities' practice to try to understand the Mathematics which is "hidden" or "frozen" (Gerdes, 1991) in such practice and to incorporate it in the formal curriculum in order to interact the students' knowledge with the educated Mathematics.

We are aware that there are discordant voices from this one, but bearing in mind that our main aim is to contribute to a more significant learning process of Mathematics to all the students, we defend Gerdes's proposal.

Angola is one of the sub-Saharan African countries, composed by several ethnic groups among which are the *Nyaneka-nkhumbi*. It is delightful to see the *Nyaneka*

braids, waist, arms and legs. It is known that the academic world and beyond, scholars and researchers as Liblik (2000, p. 343), in Knijnik and Wanderer (2004, pp. 20-21) defend that “the most relevant of the work was to “discover how much mathematics can be learnt respecting the different cultural traditions and the different ways of understanding the world.”

It is our pretension to identify the Mathematics involved in the *Nyaneka-nkhumbi* women’s ornaments and to present some proposals in the classroom’s context. According to Palhares (2008) “the students’ authorship in the contextualization of local mathematics is crucial to provide meaning and usefulness to mathematic behaviours inside and outside the classroom and to solve an imaginary where Mathematics will be present.”(p. 61) Examples are referred to concerning the Perimeter of polygons and Transformations of plane and Frieze patterns.

***Nyaneka-nkhumbi* ethnic group**

The ethnic group designated *Nyaneka-nkhumbi*, mostly located in the provinces of Huíla and of Cunene in the south-western Angola, in 1960, was a major population assemblage (Estermann, 1960, p. 13). As the armed conflicts developed in Angola since the sixties of the past century to 2002, some elements of this group moved to safer areas, not only in Angolan territory but also abroad where they settled till today.

The others continued to settle in their original areas; however, they were unable to escape the invasion of the civilizations of the dominant cultures and consequently lost some of their traditional rituals and habits of their culture. Despite these transformations, exist nowadays notable limelight of the *Nyaneka-nkhumbi* tradition, in places such as Humpata, Chibia, Gambos, Quipungo and Lubango, where the practice of traditional rituals related to family, working, social and religious life is still predominant. For instance, they continue to maintain the same type of houses identical to the ones represented in picture 1.



Picture 1 – Houses still used by *Nyaneka-nkhumbi* people

The admission festivity for the young is also one of the evidences of the traditionalism conservation.

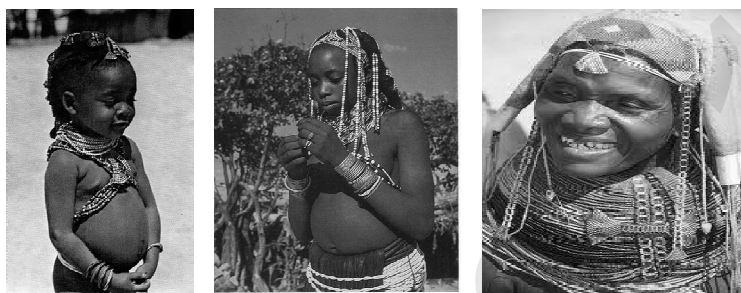
Another illustration is the type of peculiar braids worn by muílas women and its ornaments, to which mathematic aspects we emphasize in this paper.

The *Nyaneka-nkhumbi* people dedicate themselves mainly to agriculture and livestock farming (*ovi-pako*). The ox is the main wealth through which they can develop subsistence agriculture. Apart from these activities, they also practice secondary ones like traditional fishing, hairdressing, blacksmith and craft. The work among the *Nyaneka-nkhumbi* is divided in gender.

The most appreciated work is the blacksmith who produces arrowheads, axes, hoes, nozzles ploughs, women’s ornaments, especially bracelets with geometrical figures. Another male craft was the manufacture of guitars, wooden pillows, wooden milk buckets (*omaholo*), pestle (*omufi*), mortar (*otyini*), clubs (*ononkhunya* or *onombweti*), sticks, snuffbox (*ombutesa*), arcs, bracelets, milk funnels, drummers or African drums, beer glasses, meat platter, sheaths of swords, bowls, water-pots, etc.

The women manufactured hampers, sieves, clay pots, etc. Estermann making reference to the tools and objects wrote: “*these tools are always ornamented with pyrogravure (...). On the other hand, the objects manufactured by the blacksmith are ornamented with geometrical engraving.*” (1960, pp. 194-196).

The practice of pottery for the manufacture of domestic tools with geometrical drawings is still one of this ethnic group’s activities, as well as weaving for the ornaments that embellish *Nyaneka-nkhumbi* women. Estermann makes reference to the notable creativity of these women as follows: “*(...) about artistic expressions, women hairstyles cannot be forgotten, so varied as elaborate, which have to be undoubtedly recognized as having a certain artistic nature.*” (1960, p. 206). Those who know the *Nyaneka-nkhumbi* tradition can acknowledge the age phases of each woman through their braids or through the glass beads ornaments around their heads, waists, legs and arms. Such ornaments transmit a significant mute language. For instance, the ornaments of each woman in the picture below express a different meaning.



Picture 2 – *Nyaneka-nkhumbi* women: child (on the left), youth (at the centre) and married (on the right).

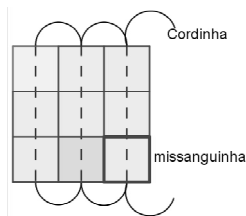
The style and traditional artistic beauty prevail till present days and can be appointed as relevant elements for the introduction and development of mathematic topics in the classroom. This is what we demonstrate next.

***Nyaneka-nkhumbi* Women Typical Ornaments**

Aiming to identify acknowledge, explore and value the mathematic knowledge of the *Nyaneka-nkhumbi* ethnic group, we observed the geometrical drawings present in the *muilas*, *handas*, *quilengues-humbes* and *quipungos* women’s ornaments, cloth with glass beads and threads, as well as necklaces made with the interlaced of a fibrous plant and metal bracelets.

The weavers of the interlaced ornaments in the *Nyaneka-nkhumbi* women’s braids are obviously from the same ethnic group. The ornaments are made according to the needs of each woman respecting each preference, and especially their age. Nowadays many of them choose the ornaments to enhance their beauty without taking rigorously into account the original rules of their ancestors. Formerly, the weavers’ work was not for commercial purposes but simply a daily activity among friendly or related communities.

The weaving method varies from ornament to ornament. The strings used were made out of bark of roots of certain plants. Nowadays, apart from these, fine silk thread is also used. The string used to knit the glass beads is monolinear and in each column the two ends of the string are crossed inside the glass beads as it shown in picture 3.



Picture 3 – Schematic illustration of stringing the glass beads in only one thread

When we observe the geometric drawings in the ribbons' heads of the *Nyaneka-nkhumbi* women, we verify the common symmetry, coincident with *"the tattoos of the Yao and of the Makonde from north Mozambique which are bilaterally symmetric."* (Gerdes, 1991, p. 89).

The thought manifestations to manufacture the ribbons' heads of the woman, the geometric figures for pyrograving utensils, either for men or for women, transmit several ideas in the science field, although other cultures do not accept openly the technical abilities applied in these activities as being mathematics. In this matter, our opinion agrees with Paulus Gerdes when stating:

"Looking at the forms and geometric patterns of traditional objects such as baskets, mats, pots, houses, fishing traps (...) the traditional way reflects experience and wisdom accumulated. It constitutes not only biological and physical knowledge of the materials used, but also mathematic knowledge. Knowledge about the proprieties and relations of the circles, angles, rectangles, squares, pentagons and regular hexagons, cones, pyramids, cylinders, etc." (Gerdes, 1991a, p. 63)

This statement, result of profound studies, defends that there is a mathematic in these activities and it transmit throughout the generations in the circle of each culture. Relativizing the undisclosed, frozen or hidden mathematic knowledge, they are seen nowadays as informal by the dominant cultures. But in fact, in the local cultures they are not acknowledge as informal, such forms and patterns are legitimated, taught and learnt from generation to generation to keep their survival and continuity.

In the view of today's academic world, little by little the popular (mathematic) practices have been included in the curriculum of the scholar and globalised mathematics. D'Ambrosio (1985, p. 45 in Gerdes 1991 a, p. 68) exhorts the necessity to broaden the understanding of what mathematics is, due to the fact that there still exists the tendency of some mathematicians to underestimate the so-called informal or implicit mathematics. It is acceptable to think that, without the influence of the colonizers, these people could have developed their knowledge and perhaps achieve considerable levels comparing to the dominant cultures. To this concern, Gerdes inscribed the following: *"The students rediscover by themselves this important theorem (Pythagoras) and are able to prove it. One of the students points out: "Hadn't Pythagoras – or someone else before him – discovered this theorem, we would have done it ourselves..."* (1991 a, p. 73).

In order to contribute to the creation of an inheritance of culturally contextualized activities, three tables are then presented, which are usually approached in mathematics at school for three topics – Perimeter of polygons, Transformations of plan and Frieze patterns – and synthesize the objectives to reach and the proposals to develop in the classroom using the *Nyaneka-nkhumbi* women's ornaments. We have recourse to the mathematics curriculum for basic compulsory education in Portugal (ME, 2007) just as a guide, even though it makes sense to use these suggestions in some Portuguese schools, as in Portugal lives a significant Angolan community.

Table 1 refers to the topic of Perimeter of polygons. It is formed by four columns, in which the cycle of teaching and the school year (students' age) is advised, the specific objectives, a summary of the proposals to implement in the classroom and pictures illustrating the *Nyaneka-nkhumbi* women's ornaments to use.

Table 1 - Perimeter of polygons




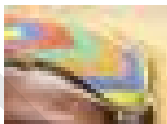

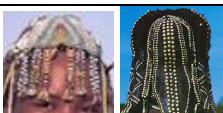
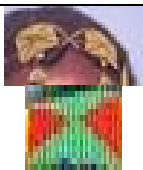


Cycle/Year	Specific Objectives	Proposals	Pictures' details
1 st /1 st and 2 nd (6-7 years)	Determine the perimeter of the figure.	Measure the perimeter of the elementary figures of the ribbons, glass beads can be considered as units and work similarly to the geoplan	
1 st /3 rd and 4 th (8-9 years)	Calculate the perimeter of the polygon and determine de experiment mode, the perimeter of the circular base of an object.	With a tape-measure (or with a thread) measure the circumferences of the metal bracelet ring, determining this way the perimeter of the circumferences.	
2 nd / (10-11 years)	Determine the perimeter of the regular and irregular polygons.	For example, calculate the perimeter of the non -regular hexagon that appears in the ribbon's figure on the right. 	
	Determine an approximate value of π .	Measure approximately the radius and the perimeter of several bracelets. Carry out the quotient between the value of the perimeter and the double of the radius and verify that it is constant and, approximately, the value of π .	

Table 2 refers to the topic of Transformations of the plan and is built similarly to Table 1.

Table 2 - Transformations of the plan

Cycle/Year	Specific Objectives	Proposals	Pictures' details
1 st /1 st and 2 nd (6-7 years)	Identify in a plan symmetric figures in relation to an axis.	In the ornaments presented in the picture it is recognizable a symmetry of vertical axis.	
(Reflection)	Draw in the plan symmetric figures related to a vertical or horizontal axis.	Based on the ornaments on the side, we can draw a square on a paper and cut it. Folding it we obtain a vertical or horizontal symmetry.	
1 st /3 rd and 4 th (8-9 years)	Draw in the plan symmetric figures related to a vertical or horizontal axis.	On the ornament on the side we can see triangles and squares. With the triangle, we can reflex the horizontal axis and with the square two, one of horizontal axis and the other of vertical axis.	
	Identify the symmetries of the frieze pattern	The visible triangles on the ornaments on the right side can be obtained by rotation with the point on the centre of the figure.	


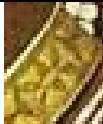

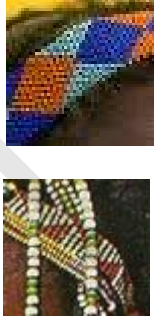

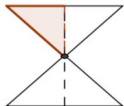






<p>2nd/ (10-11 years)</p> <p>(Reflection, rotation and translation)</p>		<p>If we notice the dark triangles or the white on the side, they make a sliding reflection with the horizontal axis.</p>	
		<p>On this ornament it is recognizable the possibility to do a half-round, as well as reflections of the vertical or horizontal axis.</p>	
		<p>If we consider the bar of this bracelet as a motif of a frieze pattern, then we have a translation.</p>	
<p>3rd/ (12-14 years)</p> <p>(Similarity of Triangles)</p> <p>(Translation associated to a vector)</p>	<p>Identify similar figures.</p> <p>Understand the notions of vector and of translation and identify and carry out translations.</p>	<p>The triangles on the side are similar; one can be transformed into the other through a vector, or simply by superposition. We can observe on the picture on the right, a translation of the dark triangle.</p>	

Table 3 refers to the topic of friezes patterns. This topic can be approached on longitudinal mode to the school year. The table is formed by three columns: on the first, the pictures of the *Nyaneka-nkhumbi* women are presented, being highlighted the ribbons and by observation of these ribbons the motif which is repeated can be identified as well as the minimal motif that leads to the previous which is on the second column and on the last column the isometries existent in the friezes patterns (associated to the ribbon) are identified.

Table 3 Friezes patterns

Pictures	Scheme with the identification of the minimum element	Isometries present in the frieze pattern
		<p>Translation</p> <p>Half-round (rotation of 180°)</p> <p>Horizontal reflection</p>
		<p>Translation</p> <p>Vertical reflection</p>
		<p>Translation</p> <p>Half-round (rotation of 180°)</p> <p>Vertical reflection</p>
		<p>Translation</p> <p>Horizontal reflection</p>

Final Remarks

As Gerdes affirms several times, the teachers stick to the curricula without taking profit of the mathematic knowledge existent outside school, “the way of presenting the subjects can be so strange to the children’s world that she can become confused, and even lose certain knowledge and abilities.” (2007, p. 157)

It would be desirable that the teacher took into account the realities to each cultural context. At schools, (in particular, in the Portuguese ones), each time, there are more students from different cultures, and sometimes it is complicated to the teacher to manage this situation. We agree with Gerdes when he suggests that:

“In case (...) it is intended to introduce the students to mathematic activities and reasoning, the teachers can find appropriate activities in the diverse cultural contexts and analyze how they can be integrated in the teaching process to create a truly stimulant and enriching environment so that all the students can develop their potential entirely.” (2007, p. 154).

With this study we intend to make a small contribution to the creation of assets of tasks/ activities contextualized in the diversified cultures that can be used by teachers in any part of the world, whenever considered appropriate, carrying out what is defended by Palhares and subscribed by us “(...) *It must be brought into schools contexts and representations of the several cultural groups, so that everyone feels accepted, respected and valued.*” (2008, p. 53).

The ethno mathematic essay of the *Nyaneka-nkhumbi* group that we proposed ourselves to present, specifically exploration of the *Nyaneka-nkhumbi* women’s ornaments in the classroom context, makes us confident that the present work will allow an interaction between the mathematics practised by the students and the mathematics thought in modern schools. In particular, it will contribute to the teaching and learning process in Angola and in general to the whole world.

References

- Estermann, Carlos (1960). *Etnografia do sudoeste de Angola*, Volume 2, 2.^a edição. Lisboa: Tipografia Minerva.
- Gerdes, P. (1991). *Etnomatemática: cultura, matemática, educação*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico.
- Gerdes, Paulus (1991a). *Cultura e o despertar do pensamento geométrico*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico.
- Gerdes, Paulus (2007). *Etnomatemática – Reflexões sobre matemática e diversidade cultural*. Ribeirão: Edições Húmus.
- Knijnik, G. and Wanderer, F. (2004). Educação matemática e fruição da arte: uma análise da cultura dos azulejos portugueses em suas viagens nos tempos coloniais. *Horizontes* 22(1),17-28.
- ME (2007). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Palhares, Pedro (Coord) (2008). *Etnomatemática – Um Olhar sobre a Diversidade Cultural e a Aprendizagem Matemática*. Ribeirão: Edições Húmus.

Photos references

<http://demandadodragao.blogspot.com/2006/03/memrias-malhas-que-o-imprio-tece.html> (17/05/11, 16h30)
http://4.bp.blogspot.com/_yEum_8cpb_s/SnWWyxOBqfI/AAAAAAAAAGIw/vvPdjkvwvXB8/s1600-h/muil+nhan+e.jpg (08/04/11, 13h37)
<http://tudosobreangola.blogspot.com/2010/01/sul-de-angola-o-gado-sagrado-entre-os.html> (08/04/11, 14h05)
<http://www.google.pt/search?q=muila&hl=pt-PT&lr=&tbn=isch&source=og&sa=N&tab=si&biw=1253&bih=514> (17/05/11, 17h00)
<http://www.google.pt/search?um=1&hl=pt-PT&gbv=2&biw=1253&bih=550&tbn=isch&sa=1&q=mulher+kipungu&aq=f&aqi=&aql=&oq=> (17/05/11, 16h45)
(Estermann, 1960)
Originals taken by Evaristo M. J. Tavares

Acknowledgments

The authors thank to Prof. Dr J. Esteves Rei and to Paula Catarino, from UTAD, that created the opportunity for the two authors develop this research study together and to Evaristo M. J. Tavares (brother of the first author) for the photographs taken in Lubango - Angola.

EVALUATION OF BUSINESS MANAGEMENT ASSOCIATE DEGREE PROGRAM GUIDELINES IN TERMS OF ADEQUACY OF CURRENT ECONOMIC INFORMATION: THE CASE OF TURKEY

Adnan SÖYLEMEZ,
soylemezadnan@gmail.com*

*Neriman ÇELİK***

n.celik34@gmail.com

()Ç.S.G.B., ANKARA, TÜRKİYE*

*(**) Selçuk Üniversitesi, KONYA, TÜRKİYE*

ABSTRACT

‘Business Management’ Departments are Associate Degree Programs which continues to train qualified staff for private or public sectors. With these programs it is targeted to make businesses to realize the managements of itself and surrounding areas in their work areas, to improve the decision-making skills in businesses, to get to the root of the problems and to improve the development of solution-oriented strategies. Graduate students of these programs are eligible to be Professional Staff. Graduate students may work in Management, Production and Marketing sectors. In these programs besides the Management and Organization sciences, Economics and Law courses are suggested in the guidelines. Especially for ‘Business Management’ department graduates who will take professional part in departments such as Finance and Banking it is necessary to make them aware of current economic information. Therefore in this study it is focused on the necessity of supplying students with current economic information and also some suggestions of how will the results of the implementation of guidelines mainly about economy are made.

Keywords: *business management, course guideline, current economy*

INTRODUCTION

There are 176 programs in Business Administration departments in graduate schools of Turkish Universities. Thanks to their low cost, that the graduated students from this department can find a job in every sector both increases the number of graduate students and makes the opening of this department in many universities continuous.

Courses related to economy are studied in addition to administration science intensive courses by this department students. These courses are based on theoretical sides of economy science and it makes difficult for students who go into business life after graduation to understand economical events around them. For this reason, it will make easy for students to understand their own world's economy thanks to the courses and syllabus which can be given to students about both current economical knowledge and historical process of the world economy. On this research, the syllabus developed in consequence of projects about uniting of syllabus in graduate schools by Ministry of National Education and Board of Higher Education and improving the human resources of graduated students from graduate schools, and the courses related to economy will be discussed. Then suggestions will be made by evaluating how can the knowledge level of the students about current economy be improved according to which courses are given.

1. ON CONCEPT OF THE ECONOMY AND CURRENT ECONOMY

Economy term, which has two different meanings in English as *economy* and *economics*, emerges from union of the words *oiki* meaning house and *nomos* meaning rule in Greek. Economy is defined in Turkish Dictionary of Turkish Linguistic Institution (Türkçe Sözlük, 1984:264) as “the whole facts related to the condition of production, distribution and consumption of the resources in a country or society” and there are two meanings of economy as *economy* and *economics* in English in the Economy Dictionary (Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü, 1995:85).

Science of economy has proved that it is a science field with its theories, hypothesis and rules which it has among the social science. Its main subject is that scarce resources are reserved satisfactorily (Eğilmez ve Kumcu, 2005:53).

2. STUDIES RELATED TO BUSINESS ADMINISTRATION ASSOCIATE DEGREE PROGRAM AND EXPECTED RESULTS

Barkan and Eroglu state that traditional structures in the education field are inadequate and deficient to solve the problems such as meeting the changing needs of youth, serving adults adequately, eradicating inequality, providing necessary conditions to correlate the theory and practice (Dincer 2007:1-2). Different projects have been developed in order to overcome especially those deficiencies in Ministry of National Education and Higher Education Board.

Changes have been made in 4702 numbered law which have the characteristics of high margin, Higher education law, Apprenticeship and National Education Law, the Law of the Organization and Functions of National Education, Octennial Education Law and 3418 numbered Law.

Without any exam, students who graduated/will graduate from vocational and technical high education will be able to start to the vocational schools in their vocational and technical education region or outside that region or the open university associate degree program which is a follow-up of the program they graduated or the most similar program is applied in accordance with the law numbered 4702 if they desire.

In accordance with that law, because of the fact that accepting students without exam from vocational and technical high schools was approved, vocational high schools are developing their education program in order to provide consistency and continuity of this open admission in terms of program, in the way that will allow to pass modular system and to meet the needs of employment section.

2.1. MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION – HIGHER EDUCATION INSTITUTE VOCATIONAL SCHOOLS PROGRAM DEVELOPMENT PROJECT

The aim of this program is that departments, which is most common and having the highest students (Computer Programming, Industrial Electronic, Electronic Communication, Electricity, Control Systems Technology, Machine, Air-conditioning, Cooling, Construction, Automotive, Textile, Business Administration, Computerized Accounting and Data Application, Tourism and Hotel Management, Office Management and Secretaryship, Marketing), develop their programs according to the needs of sectors employing those students, search and advise the source book and course notes which will be studied in the programs.

It is intended that education programs developed in the Project provide thought skills like thinking creatively, deciding communicating rightly, problem solving, imaging, knowing how to learn, reasoning, and personal qualifications like responsibility, self-esteem, sociality, managing himself, honesty in addition to basic skills such as especially proficiency, reading, writing, mathematical computing, listening, speaking.

2.2. PROJECT OF DEVELOPMENT OF HUMAN SOURCES AS A MEANS OF VOCATIONAL EDUCATION

Project of development of human sources as a means of vocational education is biennial and related to Ministry of National Education and Higher Education Institute and its total budget is 15.4 million euro (<http://ikmep.yok.gov.tr>, 28.05.2011).

One of the purposes of this Project, in life-long learning point of view, is to work on modernization and increasing the quality of vocational education and make a contribution to development of human resources through providing the unity employment between employment market, vocational and technical high schools (<http://ikmep.yok.gov.tr>, 28.05.2011).

2.3. SOME VOCATIONAL SCHOOL PROGRAMS AND THEIR PURPOSES

When we look into

The main purpose of Business Administration in Social Science Vocational School in Akdeniz University is to raise the qualified labour force which is skillful, experienced, educated and is needed for companies to take part in certain markets. Besides, “to inform students about state institutions and organizations and private sector”, “to inform students how resources they need in business life are supplied, planned and controlled” are regarded among the purposes of the department (<http://sosyal.akdeniz.edu.tr/programlar> , 27.05.2011).

When we look into the course syllabus of Akşehir Vocational School in Selçuk University, the purpose of the program is “to raise qualified labour force having knowledge, skill and education which local, regional, national and international companies in various capacity need (<http://sosyal.akdeniz.edu.tr/programlar> , 27.05.2011). For that purpose, it is stated that current occupational applications which reinforce theoretical knowledge are performed in that education institute. When we look into the courses related to economy, “Money and Bank”, “Business Capital Management”, “Turkish Tax System” are given and besides it is aimed to get over the adaptation process to business life in the title of prescriptive working activities regarding practice in the third and fourth academic terms (http://www.akmyo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=95, 27.05.2011).

3. A GENERAL OVERVIEW ON SYLLABUS OF BUSINESS ADMINISTRATION COURSE

3.1. GENERAL EVALUATION OF COURSES RELATED TO ECONOMY

Many different courses are studied in Business Administration Program as compulsory and selective within four years. Especially while administration and organization intensive courses are being performed, purposes expected from these courses and contents of these courses are discussed by working on courses related to economics.

Introduction to Economics

Subject, scope, definition, administration and basic concepts, of the economics science, producer (cost) and consumer (benefit) theory, price theory, basic concepts of supply and demand, general balance, market equilibrium, imperfect markets, oligopoly market, monopolistically competitive market, margin which production resources gain from income and general balance, market failure and its results.

3.1.1. Macro Economics

Sub-branch which deals with global powers of economy science is understood when macro economics is discussed (Eğilmez and Kumcu, 2005:23). For instance, subjects regarding the whole economy such as national income, production, savings, investments, public expenditures , monetary systems and monetary policies, their types, effects, policies of inflation, employment, unemployment and their types, effects, employment policy, development, growth and income are parts of macro economics.

Basic concepts related to macro economics.

3.1.2. Microeconomics

Microeconomics is a sub-branch which deals with economic problems of individuals consisting the society and companies (Eğilmez ve Kumcu, 2005:23). Subjects which is a part of microeconomics field are Consumption Theory, Benefit Function/Utility-maximizing/demand function/ utility-maximizing in time. Production theory: Production Theory/Cost Function/Supply Function/. Market equilibrium (Partial equilibrium): market equilibrium in atomistic economy/ market equilibrium in imperfect market economy/ Input markets and Input employment. General equilibrium: traditional analysis of of general equilibrium, pareto optimality.

3.1.3. Monetary Policy / Money and Capital Market

We encounter with the sub-branches such as money supply policy, exchange rate policy, counterparts policy, easy-money policy when monetary policy is discussed. Besides, money and capital markets courses contain the importance of money and capital markets in a national economy, functioning of financial markets, differences between money markets and capital markets, intermediary institutions and their means in money and capital markets, primary and secondary capital market transactions, technins of creating a portfolio.

3.1.4. Fiscal Policy / Turkish Tax System

While fiscal policiy deals with tax policy, incentive policy, borrowing and spending policy of the state, Turkish tax system deals with basic concepts of Turkish tax system, solvency indicators and analysis of taxation structure based on these indicators.

CONCLUSION

Vocational High Schools should aim that individuals who has started those schools after going through an exam or open admissions can go into their career as very qualified after they graduate from here.

In these departments, students should be given informations like “a pill” which they can use it in daily life instead of informations which leads students to think and research as in the undergraduate education. The difference between school education and the practice in business life can cause many occupational adaptation problems for students. These problems may be the reason of increasing the number of young unemployed people.

Adding “Turkish Economy”, “Economic Thoughts History” to the elective courses such as Electronic Commerce, International Financing, Bank Accounting, Entrepreneurship and Administratorship of Small Business, Desktop Publishing, Sales Management, Entertainment and Vacation Administration can illimunate students about what kind of counterparts of Introduction to Economics and the courses in Macro Economics in the daily life they will encounter. It can function as a lighthouse for students who do not know their own country’s economy on the subject of what kind of incompetence they will confront in business life.

Students can realize the change in the economy of the country from the foundation of the Republic to nowadays, especially, with a class added to the syllabus in the last session in the title “Economy of Turkey” and can be informed of emerging process and the reasons of global, regional and local crisis, politics developed for solution, within last 20 years. Determining a road map thanks to the past economic experiences can be a guide for students who are in business life after graduation.

KAYNAKÇA

- TÜRK DİL KURUMU (1981), Türkçe Sözlük, Gözden geçirilmiş 6. Baskı, Ankara, s.260.
- ANSİKLOPEDİK EKONOMİ SÖZLÜĞÜ (1995), Dünya Süper Veb Ofset A.Ş., İstanbul, s.85.
- EĞİLMEZ, Mahfi ve Kumcu Ercan (2005), Ekonomi Politikası(Teori ve Türkiye Uygulaması, Remzi Kitabevi, İstanbul,s.23
- MEB, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi <<http://ikmep.yok.gov.tr> > (Erişim Tarihi:28.05.2011)
- DİNÇER, Kübra (2007), *Türkiye’deki İnternete Dayalı Önlisans Programlarının Yapıcı Öğrenme Ortamları Tasarımı Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Deneme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir , Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.1-2.
- AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU,<<http://sosyal.akdeniz.edu.tr/programlar> > (Erişim Tarihi:27.05.2011)
- SELÇUK ÜNİVERSİTESİ AKŞEHİR MESLEK YÜKSEKOKULU,
<http://www.akmyo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=95 >
(Erişim Tarihi:27.05.2011)

EVALUATION OF ENGLISH LEVEL IMPROVEMENT APPLYING CLIL APPROACH IN PRIMARY EDUCATION MAYOR STUDENTS USING DIALANG

Myriam Cherro

ABSTRACT: The goal of this paper is to present a research project that will be carried out at the University of Alicante during the academic year 2011-2012. With this research we will obtain results which will explain how the use of the CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning) affects the communicative competence in English of students in “Didactics of English Language” course in the Primary Education Teacher Major . DIALANG is the proposed method, which is an online diagnostic language assessment system created to determine the level of proficiency in 14 European languages based on the Common European Framework of Reference for languages (CEFRL). DIALANG assesses the user’s level in 5 language skills: listening, writing, reading, vocabulary and grammar, providing instant feedback on the user’s answers. This system will be used as pre-test and post-test before and after taking the course to measure the students’ level in English. The results obtained will be of future analysis and further research will be carried out on other Majors.

KEYWORDS: DIALANG, CLIL, on line assessment.

EVALUATION OF VOCATIONAL SCHOOL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENT PERCEPTION: A FIELD RESEARCH

***Dr. M. Erhan SUMMAK**

ABSTRACT

In Turkey and in the world vocational schools are higher education institutions that are educating qualified labor force to different industries. One of the problems stated in the global competition environment is the need for good educated and qualified labor force. With this respect vocational schools are gaining importance more and more due to meeting the functional personnel needs of industries. In order to ensure the efficient functioning of the personnel relating to assigned tasks there is a need for a good education system which develops the professional information of the students and contributes to their understanding, life, behaviors, attitudes, customs, rational decision making and thinking.

Regarding to the importance of this subject a research is managed on the students of Social Sciences Vocational School of Selcuk University (Turkey) in order to evaluate the perception of current education. A questionnaire is constituted and applied to 1000 students from different programs. Data gathered is analyzed by means of SPSS 1,70 software. Frequency distributions, arithmetic means and standard deviations are used in analysis.

Keywords: Vocational School of Higher education, Education, Functional personnel

* Lecturer, Selcuk University, Vocational School of Social Sciences, Konya./TURKEY
e mail: summak@selcuk.edu.tr

INTRODUCTION

The world economy is in a process that is expanding and globalizing day by day. Turkish economy also has a swift development within this process and is in an effort to gain a seat in this globalizing world. One of the most determining elements of this huge world market, competition is primarily the most important. It is only possible when it is able to compete with other developed countries and has a human source; that is well educated vocationally and technically in their fields, internalized this technology and accepted it to be a lifestyle. The more well educated and qualified human source, the more Turkish Industry can compete and the more shares it may have in the world market.

In the light of this reality, the primary objective of Vocational Higher Schools is to raise qualified human source necessitated by the economy in accordance with the requirements of our age and technology. The expectation of the institutions in this sector is that the human power to be employed may be able to transfer their vocational knowledge and capabilities acquired theoretically and practically to their business life without having any compliance problem. To realize this condition, it is important that students have an efficient process of education and this efficiency is transformed into an efficient activity by them in their business life. Moreover, another important point is that cooperation between vocational high schools and the sector involving the whole process of education and its continuance must be constituted.

VOCATIONAL HIGHER SCHOOLS IN TURKEY AND THEIR PURPOSES OF FOUNDATION

A vocational higher school is defined in the 3rd Article of Higher Education Law numbered 2547 as “a higher education institution which aims to raise qualified intermediary human power for certain occupations in four semesters” (YÖK, 2004:9). It is indicated in this definition that vocational higher schools are involved within higher education institutions and aim to raise qualified intermediary human power. In our country, it is an affirmative improvement in terms of the development and vision of vocational higher schools that they are the highest level of vocational and technical education and also involved in university systems (Eşme, 2007:17). It is also an important element that expectations of the sector are provided by vocational instruction on university basis.

Two-year Vocational Higher Schools are actually the ones raising staff for employment in a certain occupation among high school graduates and four-year bachelors and also the higher education units open to higher education on an advanced level via vertical transfer to graduate as a bachelor at the same time (Çiftçi, 2008:1). That these units are offering such opportunities for the students affect their preferences positively and encourage them to decide whether to keep on their higher education or not.

It is observed in foundation laws of universities that they are not only established for education. Universities also undertake the responsibility of finding underground and above ground resources, running them economically, educating the people and being a leader in health problems within the surrounding areas. And this is only possible if the university cooperates with the industrial sector. Vocational higher schools have a more different formation. It is very crucial for vocational higher school students to be raised as an intermediary staff to have practical skills. Besides the theoretical courses, practical courses must be in focus. If a student who is graduated from a vocational higher school does not have practical skills in his own field, it is less chance to find a proper job. Therefore, all opportunities must be prepared to raise proficient students in vocational higher schools both in terms of theoretical and practical courses (Gürpınar, 2001:23). A theory based curriculum will result in a lacking instruction and will not meet the expectations of the sector.

Another objective of vocational higher schools is to raise staff that can follow the developments in business life closely in order to find a suitable job and to advance and also who can adapt himself into this business life (Korkmaz, 2002:2). Hence, vocational higher schools must present a vision for its students.

The expectations of people from the universities are to instruct a larger group of students, to have comprehensive programs on new information fields, to focus on practice together with theory production, to contribute more to the regional and national development and to improve open and transparent governance models in an account of its stakeholders. Besides, all these expectations are provided by public resources which are decreasing relatively. The universities stuck between increasing expectations on one hand and decreasing public resources on the other are in a new search by having more autonomy in order to increase and diversify the sources of income and to develop more efficient management

models (YÖK Yayını, 2007:13-14). The cooperation between university and industry must be given importance and the students must also be kept away from the realities of market issues when developing these models.

EDUCATION IN VOCATIONAL HIGHER SCHOOLS AND PROBLEMS WITHIN THIS PROCESS

It is known in our country that general education is more preferred than vocational education. When the reasons are questioned, it is understood that prestige, finding a job, military service for males and such differences are effective (YÖK, 2007:156). Moreover, social attitudes on vocational higher schools are also among these differences.

There are many important problems both in higher schools and vocational higher schools within Turkish higher education system. Among these problems, instructors and students feel themselves of secondary importance in these schools, although the importance of human power to be raised in these application-oriented schools is often emphasized. Being not understood clearly, these institutions are left in the background and neither students nor the instructors gain an attraction. Higher Education Board (YÖK) offers a series of measurement to change this situation (YÖK, 2007:169):

- Increasing the prestige among students, instructors and the society where these application-oriented higher education institutions are present, thereby increasing the motivation of students and instructors in these institutions
- Embedding these application-oriented higher education institutions into local occupation and employment markets
- Constructing a governance system in accordance with the demands of these application-oriented higher education institutions
- Guiding more qualified and motivated students towards these application-oriented higher education institutions
- Drawing a new career line where devoted and enthusiastic instructors feel themselves happy in these application-oriented higher education institutions
- Supplying sufficient equipment for these application-oriented higher education institutions and re-constructing their size and distributions

Re-organizing the relations among higher schools, vocational higher schools and two-year degree schools is the starting point to realize these six strategic elements. Hence, Applied Science and Applied Technologies Faculties must be established and spread within university organizations (YÖK, 2007:170).

Social opportunities provided by the vocational higher schools besides education services also play an important role on capabilities of graduate students on finding a proper job and employment. Therefore, vocational higher schools are obliged to provide social opportunities for the students besides maintaining their education activities. Instructors, management staff and managers are important elements when developing and spreading the education, science and culture cooperation. However, this process also gives responsibility to the local authorities (Yıldız, 2010:89-90). Local authorities must also support vocational education miscellaneous with the projects and infrastructure investments.

On the other hand, another important element of vocational education is the outcomes of vocational education. These outcomes are basically personal, but also approached in terms of both social and organizational dimensions holistically. The main reason is that personal developments will turn into social outcomes finally (Tsang, 1999:80). Individuals having a vocational education will make a great contribution to the social capacity.

Vocational education system must be developed on the basis to increase the technical knowledge and skills because a skill-based curriculum must have a multi-functional characteristic by supplementing the vocational education. Besides, it is also possible to say that vocational education in information societies is not only focused on developing traditional technical knowledge and skills but also providing an executive skills for the individuals (Valde and Cooper, 2000:84-85). This multi-directional approach is very important to raise qualified intermediary staff and to meet the expectations of the sector.

Structural differences between vocational higher schools and faculties draw attention. We see that the number of people having a doctoral degree at universities is quite high in United States of America and Canada. However, most of the instructors in our vocational higher schools are contented with a master degree. The rate of instructors having a doctoral degree in vocational higher schools changes between 10 and 15 per cent. The qualification of an instructor in a vocational higher school must be related to the experiences in his own field. Therefore, instructors working in vocational higher schools are

also expected to have a workshop experience, because the main thing an instructor must have in a vocational higher school is the application and experience which are the most important sections in the education. An instructor who does not have a related experience in the field may lack of instructing a course requiring an application and experience oriented education (Mikhael, 2007:55). To solve this problem, an efficient cooperation between instructors and the sector is compulsory.

THE RELATION BETWEEN VOCATIONAL HIGHER SCHOOLS AND THE SECTOR

Along with the industrialization, both the business life and the production types have started getting complicated and also this complication has made it obligatory for people to have a certain degree of education to keep on their business life (Çöllü and Sumak, 2009:96-97).

One of the most important factors when competing among business administrations is to make a difference. Having the upper hand on other rival business administrations is depended upon the characteristics of people employed. There is a series of properties for business administrations to be successful in the intensive competition environment. These may be classified as familiarity with the technology and ability to use it as required, capability of using written and verbal communication skills effectively (Ulusoy, 2004:25), open for renovation and eager to self-development, expert in his own field, ability to make a team work and being customer oriented (Uzaslan, 2004:33). Vocational higher schools may play an important role via an efficient education program to bring persons in these characteristics.

Local development agents make great contributions to provide local development. Moreover, the universities therefore the vocational higher schools are among the basic components of local development strategy by the definition of "Applicatory Institutions" (Van Boekel and Van Logtestitijn, 2002:8-9). From this point of view, vocational higher schools have a serious mission to provide this development.

Obtaining the technical and socio-economic knowledge and the ability to transform this knowledge into practice are decisive in economic development. The universities play the most important role in harmonizing the knowledge production and market demands (Yıldız, 2010:89) and will have a place in social culture in order to gain persistence.

Vocational higher schools are not only demanding culture but also creating a cultural demand besides education service and social contributions. They also accelerate the renovations of local economies and new services and products, creating new income source by this demand created (Yıldız, 2010:89). This situation indicates the effectiveness of vocational higher schools within the economic structure of society.

It is known that information societies only require a high class staff that has technical knowledge and skills. The function of educational institutions must meet the sectorial demands and expectations of employment in terms of educating intermediary staff who has a crucial role in the process of creating knowledge especially. It is possible to say that educational institutions that support the educational activities with investments and are able to analyze the sectorial demands and expectations clearly and precisely. Other than that, it is not possible for educational institutions to be successful to keep on their activities to protect the status quo without making such analysis, whose main aim is to raise individuals who are able to contribute to social life (Vurgun, 2008:82). That is why; vocational higher schools must invest on knowledge, develop their education curriculum in accordance with the sectorial expectations and demands and apply it by adapting changing conditions in its flexible structure.

The key outcomes of vocational education system can be described in three different ways. The first of these is to use vocational higher education for business administrations. In other words, it is to be able to have more competition power within global economy. The second is to present vocational higher education for the use of people and to let citizens to gain relevant knowledge and skills. The third key outcome is to focus on being beneficial for societies by vocational higher education (Vurgun, 2008:83).

Along with the fact that vocational education in information societies transform into an institutional structure without having any borders from its traditional look, it must also be accepted that similar transformation is experienced in terms of its content because it is understood that both sectorial, societal and individual demands in an information society are decisive in determining all aspects of institutions/establishments. From this point of view, it is possible to say that any activity contradicting to the needs and requirements of an information society will not be long running. Especially in every field where intensive competition is dominant and in a period when any institution/establishment has to make a difference to stand against its rivals no matter what sector is in parallel to them, it is not possible for vocational education institutions to be successful by following the traditional methods (Celep, 2003:220).

This situation indicates that the success of vocational education institutions is very much closely related to the sufficient renovating approaches.

FINDINGS OF THE FIELD RESEARCH

PURPOSE OF THE RESEARCH

The purpose of the research is to determine how the students perceive and evaluate the education given in Higher School of Social Sciences at Selcuk University. In this general framework, it also aims to present the results of student perceptions on the current curriculum and formations of instructors.

SCOPE OF THE RESEARCH

The research involves the students who are instructed in Higher School of Social Sciences at Selcuk University.

METHOD OF THE RESEARCH

In the research, survey method is used, which is consisted of three sections and twenty two questions in total and prepared in accordance with its purpose. The questionnaires prepared are applied to 1000 students selected randomly and data collected are loaded into SPSS 17.0 statistical packaged software by coding. Then, they are classified and analyzed by the help of this program. Frequency distributions are used in the analysis.

Table1: Student perceptions on the current curriculum

	Strongly Disagree		Disagree		Indecisive		Strongly Agree		Agree	
Sentences	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Your course plan is organized to teach you the developments in your own field.	110	11,0	150	15,0	210	21,0	470	47,0	60	6,0
The courses are programmed in a way to supplement each other.	80	8,0	200	20,0	180	18,0	440	44,0	100	10,0
Course subjects are out of date and curriculum plan needs an update.	140	14,0	300	30,0	210	21,0	280	28,0	70	7,0
Teaching methods used by instructors during courses are sufficient.	70	7,0	370	37,0	220	22,0	310	31,0	30	3,0
There are sufficient written materials on courses. (Books, course notes, etc.)	40	4,0	260	26,0	110	11,0	500	50,0	90	9,0
An efficient assessment is done on the courses instructed.	50	5,0	360	36,0	180	18,0	360	36,0	50	5,0
Courses are equipped with new interest of areas for the students.	110	11,0	350	35,0	240	24,0	290	29,0	10	1,0
Course subjects prepare the students for their future professions after graduation.	50	5,0	220	22,0	250	25,0	410	41,0	70	7,0
Curriculum of the subjects is boring and does not allow an effective learning.	100	10,0	420	42,0	250	25,0	220	22,0	10	1,0

The student perceptions on current curriculum are as follows:

53% of students are in the opinion that the course plan is organized to teach them the developments in their own fields. Besides, 26% of them think that course program is insufficient to teach the developments. The rate of students who think that the courses are supplementing each other is 54%. In addition to 32% of the students who believe that course subjects of the previous and current curriculum do need an update, 44% of them are in the opinion that course subjects and the curriculum are sufficient and do not require an update. When the students are asked on the effectiveness of teaching methods used by the instructors during the courses, 53% of them find the teaching methods sufficient, though 43% find it insufficient. Even though the rate of students who find them sufficient is quite high, it is also notable to check the rate of students who find them insufficient. This case indicates that teaching methods must be improved.

On the availability of written materials, the students express their positive attitudes as 59%; but 30% of them have a negative attitude. Although 41% of the students feel that an effective assessment and evaluation is conducted, another 41% does not think that an effective assessment and evaluation is conducted. Besides these rates are striking, it also indicates that assessment and evaluation must be paid attention.

On the equipping courses with new areas of interest, 46% of the students have negative opinions and 30% of them evaluate the courses as being equipped with new areas of interest. Negative opinions occurring predominantly make it necessary to equip the courses with new course subjects. 48% of the

students express that course subjects prepare them for their future professions when they are graduated. Moreover, 52% of the students do not find the curriculum boring and think that it enables an opportunity for learning.

Table 2: Student perceptions on instructor formations

	Strongly Disagree		Disagree		Indecisive		Strongly Agree		Agree	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sentences										
Instructors are in a continuous development in their own fields.	10	1,0	170	17,0	330	33,0	390	39,0	100	10,0
Instructors enrich the courses by meaningful examples.	40	4,0	200	20,0	150	15,0	520	52,0	90	9,0
Instructors encourage us to be creative and stimulate us.	40	4,0	200	20,0	200	20,0	510	51,0	50	5,0
Instructors have sufficient knowledge on their courses.	50	5,0	90	9,0	230	23,0	510	51,0	120	12,0
Instructors use such activities as homework, exams, project works and curricular tasks to assess student success.	30	3,0	150	15,0	110	11,0	490	49,0	220	22,0
Instructors allow us to express our own ideas during courses.	30	3,0	110	11,0	80	8,0	540	54,0	240	24,0
Instructors allow us to participate in the courses actively.	20	2,0	140	14,0	110	11,0	580	58,0	150	15,0
Instructors praise us when we are successful.	50	5,0	180	18,0	140	14,0	450	45,0	180	18,0
Instructors use their body language effectively during their courses.	40	4,0	140	14,0	180	18,0	480	48,0	160	16,0
Instructors guide us to improve ourselves.	10	1,0	15	15,0	130	13,0	510	51,0	200	20,0

The student perceptions on formations of instructors are as follows:

49% of the students think that instructors are in a continuous development in their own fields, but 18% of them do not. The rate of students who think that instructors enrich the courses by meaningful examples is 61% with a high proportion. Besides, the rate of students who think that instructors encourage them to be creative and stimulate them is 56%. The rate of students who believe it to be insufficient that instructors encourage them to be creative and stimulate them is 24% with a low proportion. The students regard their instructors to have sufficient knowledge on their courses as 63%. This rate is important to show the effectiveness of instructors. The rate of students who think that instructors use such activities as homework, exams, project works and curricular tasks to assess student success is 71% with an outstanding proportion. This rate may be regarded as instructors use different assessment methods effectively. The rate of students who are able to express their own ideas during the courses is 78% with a serious proportion. This case indicates that instructors adopt a democratic and participatory attitude during the courses. Moreover, 73% of students think that instructors encourage students for an active participation in the courses. 63% of the students are in the opinion that instructors praise them when they are successful. Praise is an important element to motivate the students. 64% of the students have a positive opinion on the fact that instructors use their body language effectively during their courses. Besides, 71% of the students think that instructors guide them to improve themselves. This case may be a sign for instructors to have an effective leading role.

RESULTS AND SUGGESTIONS

This research was conducted in Higher Schools of Social Sciences in Selcuk University to see how the students perceive the education given and below results were obtained.

53% of the students who are specifically educated for a profession think that course programs are organized in a way to teach them the developments in their own fields. The availability of course program which currently follows the vocational developments will increase the self-confidence of students. The rate of students who think that course subjects and the curriculum are sufficient and do not require an update is 44%. The rate of students who think that the teaching methods used by the instructors during the courses are sufficient is 53%. Although this rate seems to be high, it also indicates that teaching methods must be improved. 59% of the students think that sufficient amount of written materials are available, which is an important factor for an effective education. Although 41% of the students are in the opinion that an effective assessment and evaluation is conducted on the courses instructed, the same rate of students think the contrary. This case indicates that instructors must use a more objective and more

effective way of assessment. On the fact that courses are equipped with new areas of interest, 46% of the students have negative opinions. This rate is important because it indicates that courses must be reinforced by new, attention-grabbing and updated information. 48% of the students also express that course subjects prepare them for a future profession when they are graduated.

Instructors must blow away the cobwebs for an effective education in a continuous attitude. 49% of the students in the research have a positive opinion on this issue. The enrichment of the courses by meaningful examples is an important issue and 61% of the students think that most of the instructors already realize this. At the same time, instructors must be a facilitator, encouraging students to be creative and stimulating them. 56% of the students are in the opinion that instructors realize this. 63% of the students think that instructors have a sufficient knowledge on their courses with an important proportion. This rate is an important sign indicating the effectiveness of instructors. The rate of students who think that instructors use such activities as homework, exams, project works and curricular tasks to assess student success is 71% with an outstanding proportion. This rate may be regarded as instructors use different assessment methods effectively. The rate of students who think that instructors adopt a democratic and participatory attitude during the courses is 78% with an important proportion. Establishing a democratic and participatory education system at universities as a mission is regarded as actualized in terms of vocational higher school in the research. Besides, 73% of the students express that instructors encourage them to be actively present in the courses. The students think that they are praised by the instructors as 63%. Praise is an important element to motivate the students. 64% of the students have a positive opinion on the fact that instructors use their body language effectively during their courses. Besides, 71% of the students think that instructors guide them to improve themselves. This case may be a sign for instructors to have an effective leading role.

When the perceptions of students on the current curriculum and the ones on formations of instructors are compared, it is seen that students have more positive opinions on the formation of instructors.

REFERENCES

- Celep, C. ve Çetin, B. (2003), Bilgi Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Christine Velde ve Tom Cooper, (2000), "Student's Perspectives of Workplace Learning and Training", **Education&Training**, MCB Uni. Press, Vol:42, No:2, Australia.
- Çiftçi, A.(2008), "Önlisans Eğitimi Veren Meslek Yüksekokulları Üzerine Bir Değerlendirme Raporu", www.myotoplantisi.cu.edu.tr.
- Çöllü, E.F., Sumak, M.E, (2009), **Meslek Yüksekokulları İçin Davranış Bilimlerine Giriş**, Ders Notları, Selçuk Üniversitesi Basım Tesisleri, Konya.
- Eşme, İ. (2007), "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunları", **Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı Bildiri Kitabı**, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara.
- Gürpınar, K. (2001), "Türkiye'de Tekniker Eğitimi ve İstihdamına İlişkin Sorunlar", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Afyon Koca tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Korkmaz, M. (2002), "Meslek Yüksekokulları Hazır Giyim Programı Meslek Stajlarının İncelenmesi", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mikhael, S. (2007), **Mesleki ve Teknik Eğitimde Uluslar arası Uygulamalar I.Oturum**, Uluslar Arası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, Meteksan Basım, Ankara.
- Mun C. Tsang, (1999), "The Cost of Vocational Training", **Education&Training**, MCB Uni. Press, Vol:41, No:2, Michigan, USA.
- Ulusoy, A. (2004). "Kalifiye İşgücünün Yetiştirilmesinde Eğitim Kurumu- İşletme İşbirliği ve Türkiye Uygulaması", **İşveren Dergisi**, Cilt: 42, Sayı:8, Ankara.
- Uzaslan, T. (2004). "Gelecekte Mesleki Eğitim", **İşveren Dergisi**, Cilt: 42, Sayı: 8, Ankara.
- Van Boekel G. ve Van Logtestijn M.(2002), Applying the Comprehensive LED Approach: The Case of Mozambique, Cooperative branch-International labour Office, Geneva, Switzerland,
- Vurgun, L. (2008), Bilgi Toplumu Açısından Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarının Örgütlenme Problemleri ve Çözüm Önerileri, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldız, E. (2010), "Meslek Yüksekokullarının Yerel Ekonomiye Katkıları: Babaeski Meslek Yüksekokulu Örneği", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:12, Sayı: 2, Edirne.
- YÖK. (2007), **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara.
- YÖK. (2004), **Meslek Yüksekokullarının Bugünkü Durumu ve Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarından Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi**, YÖK Yayını, Ankara.

EVTUX

José Alberto Rodrigues & António Moreira
Universidade de Aveiro
jarodrigues@ua.pt & moreira@ua.pt

RESUMO

O EVTux é uma distribuição de Linux que tem por base o trabalho de investigação que desenvolvemos sobre a integração de ferramentas digitais na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, intitulado “Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* Livre em EVT”. Após quinze meses de estudo e desenvolvimento do projecto com um grupo de cerca de cinquenta colaboradores, todos docentes desta disciplina, recensaram-se quase quatrocentas ferramentas digitais passíveis de integração em contexto de Educação Visual e Tecnológica. Dessa listagem surgiu a posterior catalogação e categorização das ferramentas, tendo em conta os conteúdos e áreas de exploração da disciplina.

O EVTux tem pré instaladas todas as aplicações para Linux bem como integradas no *browser* as ferramentas digitais que não necessitam de instalação e correm directamente a partir da Web, para além dos mais de trezentos manuais de apoio à utilização dessas ferramentas.

Disponível em *dual boot* ou versão *live*, o EVTux constitui-se como um poderoso recurso que agrega todo o trabalho do EVTdigital, podendo ser uma ferramenta de eleição para os docentes desta disciplina utilizarem em contexto de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Curriculum, Educação, Educação Visual e Tecnológica, EVTdigital, EVTux.

ABSTRACT

EVTux is a Linux distribution that is based on the research work we have developed regarding the integration of digital tools in the disciplinary area of Visual Arts and Technology Education, titled "Web, Web 2.0 Tools and Free Software in EVT". After fifteen months of study and project development carried out by a group of around fifty collaborators, all teachers of this curricular subject, nearly four hundred digital tools that can be used in the context of Visual Arts and Technology Education were listed. On completion of the listing, cataloging and categorization of the tools was conducted taking into consideration the contents and exploration areas of the subject area.

EVTux offers all the applications for Linux already preinstalled. The digital tools that require no installation and run directly from the Web are also integrated in the browser. In addition, there are more than three hundred manuals for assistance in the use of these tools.

Available in dual boot or live version, EVTux presents itself as a powerful resource that aggregates all the work of EVTdigital and may become the tool of reference for teachers of this curricular area for use in the context of their classrooms.

KEYWORDS

Curriculum, Education, Visual Arts and Technology Education, EVTdigital, EVTux.

INTRODUÇÃO

Decorrente da investigação que actualmente desenvolvemos no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro intitulado “Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* Livre em EVT”, foram recensadas e catalogadas cerca de quatrocentas ferramentas digitais passíveis de

utilização em contexto de Educação Visual e Tecnológica (EVT), disciplina do 2º Ciclo do Ensino Básico, para abordagem dos diversos conteúdos e áreas de exploração da mesma, integrados em múltiplas Unidades de Trabalho desenvolvidas pelos professores com os seus alunos.

O trabalho desenvolvido no âmbito desta investigação e disseminado através do espaço da Internet que é o EVTdigital permitiu a concepção de novos rumos e perspectivas sobre este trabalho. A concepção desta distribuição alicerça-se no princípio de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) devem ocupar cada vez mais um lugar de grande relevo e particular destaque como contributo para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, deveremos, como professores e educadores, ter um certo cuidado na selecção e utilização desses recursos, não caindo no erro de os utilizar indistintamente e para qualquer situação em contexto lectivo. Com o EVTux (Figura 1) e como a análise e selecção dessas ferramentas deve ser criteriosa, poderá esta distribuição ser usada como uma mais-valia e não como um mero recurso adicional que não se revelará relevante para as aprendizagens. Incluem-se no presente estudo as ferramentas que nesta primeira década do século XXI têm surgido, decorrentes da Web e Web 2.0 e, ainda, na aposta cada vez maior no *software* livre e/ou gratuito.



Figura 1. Logótipo do EVTux

Com a criação do EVTux propomo-nos compilar uma distribuição *live* ou *dual boot* que pudesse catalogar, organizar e criar as condições necessárias para que os docentes de EVT possam, com grande assertividade, utilizar as ferramentas mais adequadas para determinada necessidade ou problema a resolver, com os seus alunos, na sala de aula.

FINALIDADES E OBJECTIVOS

A principal finalidade do EVTux será promover e facilitar o uso das ferramentas digitais na disciplina de EVT. Agregando numa distribuição baseada em Linux a maioria das ferramentas listadas neste estudo e com potencial pedagógico para utilização em contexto de EVT, permitirá promover a selecção das ferramentas mais adequadas a cada contexto de ensino e facilitará a aprendizagem de diversos conteúdos programáticos e áreas de exploração em contexto educativo de EVT.

Como objectivos fundamentais do EVTux temos:

- Facilitar a análise e selecção das ferramentas digitais a explorar em contexto de EVT;
- Agregar numa distribuição livre todas as ferramentas e recursos digitais para a disciplina de EVT;
- Permitir a criação de um recurso simplificado da utilização das TIC nesta disciplina;
- Disseminar pelos professores e alunos uma distribuição livre que possibilite a exploração de recursos digitais gratuitos para a disciplina de EVT;
- Fomentar uma cultura ética e de responsabilidade para a utilização de recursos livres ou gratuitos em detrimento de *software* proprietário, muitas vezes demasiado caro.

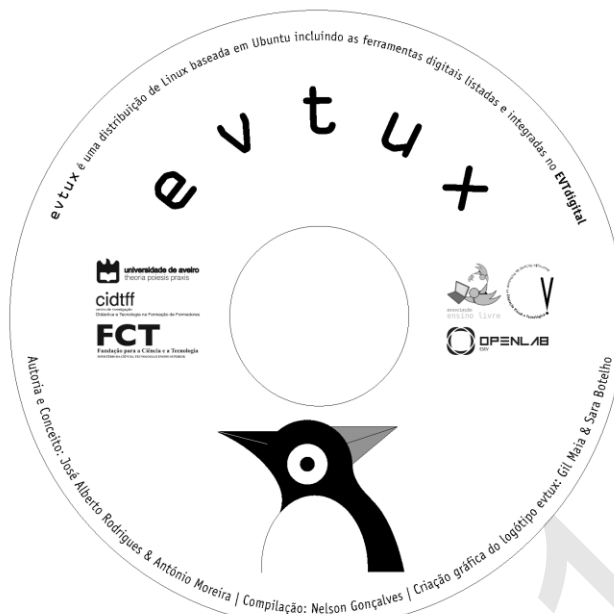


Figura 2. DVD da distribuição do EVTux

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A criação do EVTux nasceu fruto da necessidade de agregar num só “espaço” todas as ferramentas que foram primeiramente analisadas e catalogadas no estudo que desenvolvemos e, posteriormente, disseminadas através do EVTdigital. No entanto, surgiu a necessidade de ir um pouco mais além e congregar (e agregar) todas estas ferramentas num suporte acessível, gratuito e de fácil utilização quer por alunos quer por professores. Porque a disciplina de EVT é diferente das restantes disciplinas do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) e porque a abordagem de problemas diversos, por vários professores, em várias turmas, é o mote das aprendizagens, se a isso integrarmos e aliarmos as ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* livre para a abordagem dos conteúdos e áreas de exploração da disciplina, podemos constituir uma mais-valia num mundo digital e para a aprendizagem dos alunos. A utilização dos suportes tradicionais da disciplina articulados com ferramentas digitais é mais enriquecedora e significativa, tanto pela natureza da disciplina e riqueza da multiplicidade de aprendizagens, como pela diversificação de experiências e prazer da descoberta (Rodrigues, 2005). Julgamos pertinente e fundamental defender uma utilização conjugada e articulada destes dois suportes e, para tal, o EVTux poderá proporcionar essa facilitação no que à utilização das ferramentas digitais diz respeito.

O contributo fundamental do EVTux na EVT é a utilização das TIC como recurso/estratégia cognitiva de aprendizagem. A utilização das TIC como ferramenta/recurso na sala de aula é entendida como área transversal. Os alunos devem contactar com estes recursos por formas diversificadas. O professor de EVT deverá englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos, mas de forma consubstanciada em ferramentas específicas que, no caso desta distribuição, facilitará a análise e selecção das ferramentas mais adequadas a cada contexto específico.

Também o rápido desenvolvimento das ferramentas Web 2.0 e a passagem da Internet de meio de transmissão de informação para plataforma de colaboração, transformação, criação/partilha de conteúdos (Downes, 2005), alterou a forma como se acede à informação/conhecimento e os processos de comunicação aluno-aluno e aluno-professor (Siemens, 2008). A isso não podemos ficar alheios e, sabemos pela prática, enquanto professores, que facilmente os recursos e as ferramentas digitais sofrem alterações permanentes, tendo o professor dificuldade em acompanhar essa evolução e, com mais dificuldade ainda, ter acesso a uma listagem de recursos passíveis de serem utilizados e a manuais que suportem a sua utilização. O EVTux tenta colmatar esta dificuldade e pode mesmo dar lugar ao esbatimento de um modelo tradicional centrado no docente dando lugar a abordagens caracterizadas por abertura, participação e colaboração (Downes, 2008). Com a Internet, os alunos assumem também um papel mais activo pois há um número conjunto de opções que são chamados a assumir, desde a escolha

de temas a percursos a seguir. Neste caso, também a capacidade de seleccionar no EVTux a ferramenta mais adequada para um determinado trabalho ou para um determinado fim.

Em contexto de EVT, também o professor pode utilizar variados recursos para auxiliar na abordagem aos conteúdos e áreas de exploração do currículo, ajudando os alunos a desenvolver competências essenciais e motivá-los para as actividades a realizar, uma das premissas que norteou a elaboração do EVTux. Walling (2000) salienta mesmo que os computadores ligados à Internet na sala de aula de arte enriquecem as experiências no domínio das artes visuais, um valioso recurso para o professor.

A perspectiva de integração das TIC em contexto educativo é reforçada pelo surgimento de recursos Web, Web 2.0 e *software* livre, novos estímulos à aprendizagem de conceitos ligados à expressão plástica, educação artística e EVT. É nesta perspectiva de integração das TIC em contexto de EVT que reside este estudo, a génese do EVTux. Permitindo a disciplina uma multiplicidade de estratégias para a abordagem dos conteúdos em várias áreas de exploração, a integração destas ferramentas revela-se excepcional no domínio da expressão, criatividade, trabalho colaborativo e multiplicidade/diversidade de aprendizagens proporcionadas que agora podem ser simplificadas com o EVTux.

METODOLOGIA

Ao longo de quinze meses de desenvolvimento da investigação sobre “Ferramentas Web, Web 2.0 e *Software* livre em EVT”, mais de cinquenta docentes desta disciplina participaram no estudo, quer pesquisando, quer analisando, reflectindo e recenseando as ferramentas digitais existentes que pudessem ser integradas num contexto de ensino e aprendizagem para a disciplina de EVT. Ferramentas essas que, em determinados contextos, pudessem servir de apoio aos docentes e alunos para a abordagem a múltiplos conteúdos e áreas de exploração da disciplina.

A partir da listagem das quase quatro centenas de ferramentas digitais nasceu a problemática centrada no campo da sua utilização simplificada e, no caso, que pudesse ser de fácil utilização por cada professor de EVT. Neste contexto, surgiu a ideia da concepção de uma distribuição de Linux à qual chamámos EVTux, baseada em Ubuntu e que poderá ser instalada em qualquer computador em *dual boot* ou correr em modo *live* (sem necessidade de instalação), permitindo a qualquer utilizador ter uma distribuição que tenha já pré instaladas todas as ferramentas digitais baseadas em software para sistema operativo Linux e, nos marcadores do *browser* da Internet utilizado nessa distribuição, o acesso directo a ferramentas digitais online a partir da catalogação previamente realizada no espaço do EVTdigital.

Desenvolvimento do Projecto

Conceptualmente, depois de listadas todas as ferramentas digitais, aquelas que eram baseadas em *software* livre para Linux foram pré instaladas e todas as baseadas na web e web 2.0 foram adicionadas aos marcadores do *browser* seleccionado para esta distribuição, divididas nestas 35 categorias: 3D, Animação, Apresentações, Arquitectura e Espaços, Avatares e Caricaturas, Banda desenhada e Cartoons/Comics, CAD, Caleidoscópios, Cartazes, Colagens, Construções, Desenho, Desenho colaborativo online, Desenho de figura humana, Desenho e Ilustração, Desenho e twitter, Desenho vectorial, Edição vídeo, Fotografia e edição de imagem, Geometria, Graffitis, Impressão, Logótipos, Luz/Cor, Módulos e padrões, Mecanismos, memórias descritivas e cronologias, Museus, Origami e kirigami, Paginação, Paper toys e automatas, Pintura, Storyboards, Suites, Tipografia e fontes.

Prevê-se já para o ano lectivo de 2011/2012 que os docentes da disciplina de Educação Visual e Tecnológica – mas também outros docentes e públicos – possam ter acesso a partir do EVTux a uma distribuição que incluirá, sem grande esforço de pesquisa, cerca de 400 ferramentas digitais e respectivos manuais de utilização, potenciando-se e simplificando-se assim a utilização das ferramentas digitais para esta área curricular específica.

ESTADO DE DESENVOLVIMENTO

O protótipo do EVTux está em desenvolvimento e previsivelmente deverá estar concluído em Março de 2011 para se iniciarem os primeiros testes, esperando-se que a versão final seja apresentada publicamente no mês de Maio de 2011, após o que será disponibilizado *online* para *download* e lançada uma edição em DVD.



Figura 3. Ficha Técnica do EVTux

CONCLUSÕES

O EVTux permitirá a qualquer utilizador aceder a qualquer ferramenta catalogada no âmbito do estudo que desenvolvemos de forma prática e simples, constituindo uma mais-valia especialmente relevante na simplificação de acesso a estas ferramentas, incluindo-se também a possibilidade de visualização imediata dos quase trezentos manuais já publicados e incluídos nesta distribuição.

Estamos certos de que esta estratégia permitirá disseminar o conceito de *software* livre e de utilização de recursos digitais baseados no conceito de gratuidade e, principalmente, facilitar a pesquisa, análise e selecção das ferramentas mais adequadas a cada contexto específico decorrente das situações de ensino e aprendizagem na disciplina de EVT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Downes, S. (2005). *An introduction to Connective Knowledge*. *Stephen's Web*. Acedido em Junho, 21, 2009, de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>
- Downes, S. (2008). *The Future of Online Learning: Ten Years On*. *Half an Hour blog*. Acedido em Junho, 29, 2009, de <http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-onlinelearning-ten-years-on-16.html>
- Rocha, M. (1999). Educação em Arte: Conceitos e Fundamentos. *InFormar*, 12, 46-49.
- Rodrigues, J.A. (2005). *Brinquedos Ópticos e Animatrope em contexto de EVT*, (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Siemens, G. (2008). *Collective or Connective Intelligence*. *Connectivism blog*. Acedido em Junho, 12, 2009, de <http://connectivism.ca/blog/2008/02/>
- Walling, D.R. (2000). *Rethinking How Art Is Taught - A Critical Convergence*. California: Corwin Press.

Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/66530/2009), co-financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE).

O EVTdigital está alojado em <http://evtdigital.wordpress.com>

O EVTux está alojado em <http://evtux.wordpress.com> ou:

- <http://twitter.com/evtux>

- <https://www.facebook.com/pages/EVTux/216890131655523>

EXAMINATION OF ELEMENTARY TEACHERS' VIEWS ABOUT CONCEPT MAPS

Didem Kılıç, Özgül Keleş, Necdet Sağlam.

ABSTRACT: One of the teaching methods that are carried out to make the teaching-learning process more effective is concept mapping. By concept mapping learners can incorporate new knowledge into their prior knowledge framework. Furthermore the representation and organization of knowledge through concept maps, helps retention and recall. So concept maps facilitate meaningful learning by organizing knowledge in cognitive structure and encourage creatively thinking. Through the visual representation of concept maps teachers are able to easily identify misunderstood concepts. When constructed by teachers, concept maps enable students to identify and explore the structure and nature of knowledge. The use of concept maps can also assist teachers in evaluating the process of teaching. They can assess the students' achievement by identifying misconception and missing concepts. In this study, it is aimed to investigate elementary teachers' views about concept maps. In research, a written questionnaire that includes six open-ended questions is carried out with 24 elementary teachers. Before applying the questionnaire teachers have been instructed about concept maps and they constructed concept map examples. Findings indicate that elementary teachers generally found concept maps as a useful, effective and practical tool. Teachers expressed that concept mapping facilitate teaching process. Moreover they signified that constructing a concept map is important because of requiring feedback. An important implication of this study is that there is a need for teachers to know how to teach concept map construction and to associate the concept maps into their lessons and into the evaluating process.

KEYWORDS: Concept Maps, Elementary teachers, Meaningful learning

EXAMINATION OF THE AFFECT OF MONTESSORI EDUCATION ON LANGUAGE DEVELOPMENT PRE-SCHOOL CHILDREN'S

Yasemin AydoĖan

ABSTRACT: At this research, the effects of Montessori Education to language development of pre-school children were examined. The sampling population of the research constituted of 35 children, 14 males and 21 females. Of the sampling population, 17 children participated to Experiment and 18 children participated to Control Group.

During the research, the pattern with pretest-posttest control group was used. In order to get information on children and their families who participated in the research, "Personal Data Form" was used. To measure the language development of the children, Descoeudres Language Test, Dictionary and Language Test, Peabody Picture-Vocabulary Test were used. During the analysis of data obtained from experimental process, Two-Way ANOVA for Repeated Measures on One Factor, Paired Samples T Test, Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test were used.

According to the result of research, a significant difference was found between language development of pre-school children who receive education with Montessori Method and also education according to The Ministry of Education, Preschool Education Program.

KEYWORDS: Montessori Method, language development, pre-school education.

EXAMINING EFFECTS OF DIFFERENT LEVELS OF BLENDED LEARNING ACTIVITIES ON STUDENT ACHIEVEMENT AND RETENTION OF LEARNING¹

Ass. Prof. Dr. M. Kemal KARAMAN*, **Res. Ass. Murat EKİCİ****, **Res. Ass. Ergün AKGÜN*****

* Department of Computer Education and Instructional Technologies, Uşak University Faculty of Education

k.karaman@usak.edu.tr

**Department of Computer Education and Instructional Technologies, Uşak University Faculty of Education

murat.ekici@usak.edu.tr

***Department of Informatics, Uşak University

ergun.akgun@usak.edu.tr

ABSTRACT

Abstract: New approaches related to use of computer-based technologies in teaching-learning process have been emerged because of the fact that use of technology alone, could not answer all the learner needs. From this perspective, blended learning approach which is the combination of traditional classroom based face to face learning and web-assisted learning is one of the new approaches. This study aims to investigate the effect of different levels of blended learning activities on student's academic achievement and retention of learning. For this purpose, the study modeled as 4X3 factorial design. The first factor is our working groups, respectively, the second factor consists of the three measurements. The study carried out with 107 participants. Selection of participants was based on volunteerism. In this context, four different blended learning groups attended different blended learning activities for 6weeks and took pre-test, post-test and retention-test. Data, gathered from tests was analyzed with IBM SPSS 19 and findings have been showed that pre-test, post-test and retention-test scores was significantly different in blended learning groups.

Keywords: Blended Learning, Levels of Blended Learning, Traditional Learning, Web Based Learning, Distance learning, Student Achievement, Computer Supported Learning

INTRODUCTION

The tools that have been using for the purpose of increasing effectiveness in teaching - learning environments are in an ongoing development as direct proportion technology over time continuous with qualitative and quantitative development. Instructional environments initially using this tools used as a goal, that of features such as (1) that can appeal to more than one (multiple) senses, (2) that provide the highest level of student-student, student-environment, student-teacher and teacher-environment interaction, (3) that allow in-group and intergroup, removing these tools being used as a goal, have become a powerful alternative to traditional classroom environments. In this process, first-generation Web based-distance education (WBDE) programs go no further than Internet transfer of printed materials by digitizing. But ways to meeting student of educational programs enriched with second-generation web 2.0 tools of usage, such as virtual class, chat, forum and texting. These environments occurred drastic changes in the level of interaction among student, content and teaching. Also that has bring acceptable solutions to quality problems lived of first-generation WBDE. Although researches (Discenza vd., 2004) claiming that the improvement in quality of traditional classes would disappear with the increase in quality of WBDE, it is possible to achieve many research advocated effectiveness of face to face education by showing target the limitations of practices, such as technical infrastructure requirements, adaptation to the new teaching method and skill requirements (Driscoll, 2002). As well as the many researches is no significant difference between face to face and online training in changes such as motivation, satisfaction and academic success (nosignificantdifference.org, 2011).

Both Limitations of WBDE and discussions that the availability of significant differences in learning outcomes obtained from the face to face education and distance educational environments directs researchers blended teaching method.

Thomson (2002) defined blending learning approach as a model containing online education using a structured combination of educational media, teacher-led support/guidance, various sources of information, text

¹ This study supported by Scientific Researches Department of Uşak University.

based and electronic media practices for the purpose of that the instruction in accordance with submission, implementation and evaluation. Bersin (2004) defined as the combination of different learning activities and technologies used to establish a special education program the most appropriate way to a specific audience. And Collis & Moonen (2001) defined as the application combining online education with traditional education. Based on these definitions, it is possible say that descriptions in the literature is based on (1) the use of media (2) technology and activity (3) combination of distance and traditional face to face teaching methods on the systematics (Usta, 2007). In this systematic, blended learning contain components of online instruction with face to face teaching and the use of both methods teaching activities has guided researchers to think about what level of blend.

Graham (2006) defines four levels of blended learning shaped by the student, designer and teacher. These are (1) activity - level blending (2) course - level blending (3) program - level blending (4) institutional - level blending. Prepared levels based on Graham (2006) in Table 1 are briefly described.

Blending levels	Definition
activity - level blending	Activity - level blending is variant of blending using a combination of face to face and distance learning components.
course - level blending	Course - level blending is the most type of blended learning. While some blending approaches in this level involve the participants in simultaneous online and face to face activities, the others apply to activities by diving different time course in different chronological order that does not overlap with each other.
program - level blending	Program - level blending is the level of blending that it is participants choose between two different models. In the first model, the participants makes a combination that suits them through face to face course and online course. In the second model, the participants take in a combination proposed by the program that is prepared the appropriate approach.
institutional - level blending	Many companies such as institutes engaged in higher education develop models for blending in this level. Phoenix University engaged in blended education in the level of institution uses a model at per-course and the end of the course in face to face classroom. Meanwhile, the remaining time uses a model processed online activities.

Table 1. Blending levels

Blending ratio of face to face and online learning varies in each level. Blend shape is determined by student in the institution and program-level blending while roles of designers and teachers more pronounced in the curse and activity-level. Based on the effects of different levels, the main objective of this study is to examine the effects of learning activities carried out at different levels of blended education on students' academic achievement and persistence.

METHODOLOGY

This research was modeled quasi-experimental designs which 4x3 factorial pattern. The first factor consists of four working groups while the second factor consists of three measurements in order. The research group of the study consists of 107 students first class in Uşak University Faculty of Education Department of Elementary Education. Determination of the research group is based on voluntariness. The groups will participate in blended learning activities at different levels are created by randomly choosing from among the students within the scope of work. At six-weeks the learning activities in blended at different levels is applied to the four different learning groups that created in this context Computers I curse within scope. Rising in academic achievements have been analyzed and interpreted with IBM SPSS packet program by doing pre-test, post-test and retention test. Online and classroom-based activities involving groups of blended learning show differences. The following groups and activities to attend groups are generated based on Eunjoo' s (2006) Blended learning model in the stage of identification of activities and design of the curse.

Groups	Activities
Activity Group	The student group will be trained with blended learning approach in this level involved in face to face education and all of online learning activities that is outside of synchrone lessons.
Course Group	While the student group will be trained with blended learning approach in this level involved in face to face education (presentation, group work), they involved in a combination of activites that consist of learning activities such as individual work, discussion, homework in online education.

Program Group	The student group will be trained with blended learning approach in this level completed with face to face education at the first 3 weeks. Meanwhile, they completed entirely with online distance education at the remaining 3 weeks.
Institution Group	The student group will be trained with blended learning approach in this level completed with face to face education at the first one week and the end one week. Meanwhile, they completed entirely with online distance education at the remaining 4 weeks.

Table 2. The groups and activities to attend groups

Expert opinion have taken for ensuring the scope validity of pre-test which applied before start of the course and post test which applied at the end of the course and retention test which applied four weeks after the course, necessary arrangements have been made in accordance with expert opinions.

FINDINGS

Information about research model, study group, collecting data and data analyze are presented under this heading.

Participants' Demographic Aspects

Concerning the data obtained from research, the study group aged between 17 and 21 was composed of 107 students, consisting of 72 females and 35 males. Computer usage periods of participants were changing between 2 and 14 years while %95 of them stated that they used computer two or more years. 55 participants didn't have a personal computer while 52 participants have a personal computer. Participants' frequency of surf on the internet could be listed as follows; %17, 9 of them "Several times each day", %6, 6 of them "Once each day", %9, 4 of them "every other day" %32, 1 of them "two or three times a week", %34 of them "once a week".

When the connect purposes to internet of participants are examined; "Homework/Research" took first place with %57, "Connect social networks" took second place with %43 and other items can be listed as follows; in third place "Follow-up News/Agenda" with %29,9, in fourth place "Watching movie, Listening to music" with %29, in fifth place "Chat, Instant messaging" with %23,4, in sixth place "Follow-up E-mail" with %20,6 and in seventh place "Playing games" with %10,3.

While %34,6 of participants had knowledge about web assisted distance education, %65,4 of them didn't know anything about it.

None of the students have previously taken part in an online course.

Findings About Groups' Pre-test, Post-test and Retention Scores

Examining effects of blended learning activities at different levels to academic achievement and retention; data from pre-test, post-test and retention test was used. At this measurement, the difference between pre-test mean and post-test mean refers to academic achievement and the difference between post-test mean and retention test mean refers to retention. For this purpose, the students' scores obtained from measurement were analyzed and results were given at Table 3.

Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Between Subjects	45088,474	106	425,363			
Measurement	39542,604	2	19771,302	188,72	.000	1-2,1-3,2-3
Error	22209,396	212	104,761			

n=107, $\alpha=.05$

Table 3. Results of variance analysis for working group' pre-test, post-test, retention test result

Concerning the data in Table 3, a significant difference ($p = .000$) was emerged between measurements.

Groups' score means were measured as pre-test ($\bar{X} = 44, 22$), post-test ($\bar{X} = 69, 68$), retention test ($\bar{X} = 65, 21$).

When the data from the means of scores was examined, an increment was seen between students' pre-test score and post-test score. This increment refers to students' academic achievement. It can be seen that retention and transfer tests applied after 4 weeks from last tests were close, but lower than post-test. In order to understand which measurement caused this difference, Bonferroni test was applied and results are given in Table 4.

	Measurements	Measurements	Difference Between Means	p
Bonferroni	Pre-test	Post-test	-25,458	.000*
		Retention test	-20,991	.000*
	Post-test	Pre-test	25,458	.000*
		Retention test	4,467	.000*
	Retention test	Pre-test	20,991	.000*
		Post-test	-4,467	.000*

n=107, * $\alpha=.05$

Table 4. The Bonferroni test results respecting between difference of the working group performance points

When the data was analyzed in Table 4; one can see that the differentiation between means of the pre- test scores and post- test scores (-25,458) and post-test scores (20,991), additionally the differentiation between means of post-test scores and retention- test scores (-4,467) are significant at $p<.05$ level ($p=.000$).

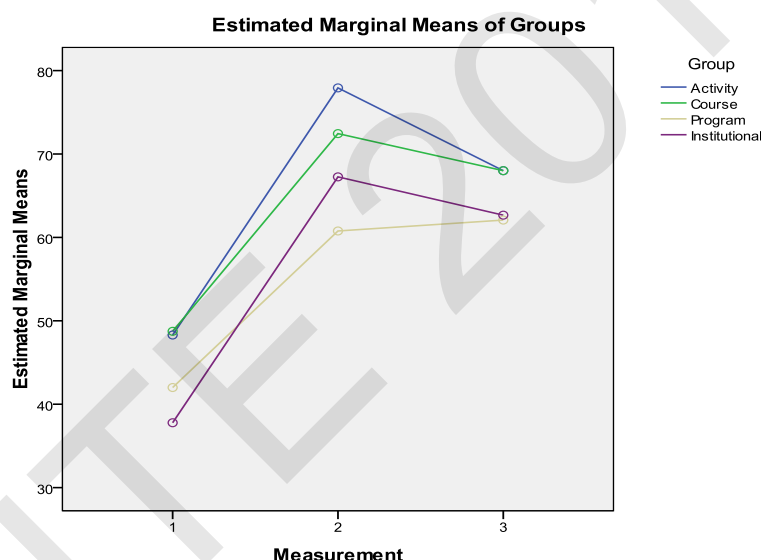


Figure 1. Mean graphic of groups' pre-test, post-test and retention test

Groups	Measurements	\bar{X}	Sd
Activity Level (n=27)	Pre-test	48,30	17,678
	Post-test	77,93	8,901
	Retention	68,00	12,00
Course Level (n=27)	Pre-test	48,74	16,642
	Post-test	72,44	15,781
	Retention	68,00	14,337
Program Level (n=26)	Pre-test	42,00	15,315
	Post-test	60,77	10,370
	Retention	62,08	11,461
Institutional Level (n=27)	Pre-test	37,78	17,270
	Post-test	67,26	12,987
	Retention	62,67	10,756

n=107, * $\alpha=.05$

Table 5. Groups' arithmetic mean and standard deviation of pre-test, post-test and retention test

The results show that blended learning activities contribute learning. The variation between pre-test score and retention test score could be interpreted as the learned knowledge is retention.

From this point, four different blended learning groups' (activate, course, program, foundation) pre-tests, post-tests and retention tests scores means were analyzed. The variances of groups' mean scores that taken from tests, arithmetic mean of measurement and standard deviation values are given (Table 5). When the data was examined, concerning pre-test and post-test means in all groups, an increment was observed. It was seen that retention scores of all groups except for the Program group lower than post-test scores and retention scores of all groups higher than post-test scores.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The differentiation among four blended groups' pre-test, post-test and retention test scores was observed as meaningful on students' academic achievement and retention, performed activities at different levels of blended learning. It was proved with researches (Murphy, 2002; Singh & Reed 2001) that blended learning activities are more advantageous than face to face learning and provide more consistent learning. With gained learning in each group, we can say this; blended learning could be an alternative to conventional face to face learning, who search a solution for enhance the quality of education. The achievements of blended learning levels should be compared to each to other and this study should be repeated on a different study group, to shed light education policies of higher education. Moreover, the learning activities blended on different levels should be examined in terms of perception, attitude and so on.

REFERENCES

- Bersin, J. (2004). "The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned". Pfeiffer. San Francisco.
- Collis, B., Moonen, J. (2001). "Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations. " London: Kogan Page,
- Discenza, R., Schenk, K., Turoff , M. (2004). "How Distance Programs will Affect Students, Courses, Faculty and Institutional Futures. Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning. ", Information. Science Publishing. Hershey PA.,15.
- Driscoll, M. (2002). "Web-Based Training: Creating e-Learning Experiences" second edition Pfeiffer. San Francisco.
- Eunjoo, OH. (2006). "Current Practices in Blended Instruction. ", Doctorate Thesis, The University of Tennessee, Knoxville.
- Graham, C. R. (2006). "Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. The Handbook of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs. ", (Ed: C. J. Bonk; C. R. Graham). Pfeiffer. San Francisco.
- Murphy, P. (2002) "The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses". [Çevrim-içi:<http://www.ucop.edu/tltc/news/2002/12/feature.php>]Access Date: 10 May 2011
- No Significant Difference (2011). The No Significant Difference Phenomenon Web Site. [Çevrim-içi: <http://www.nosignificantdifference.org/>], Access Date: 30 May 2011.
- Singh, H., Reed, C. (2001) "A white paper: Achieving success with blended learning. " Lexington, MA: Centra Software.
- Thomson, I. (2002). "Thomson job impact study: The next generation of corporate learning. " Thompson, Inc.
- Usta, E. (2007). "Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi" Doctorate Thesis. Gazi Üniversitesi, Ankara.

INTE 2011

Internacional Conference on New Horizons in Education
Instituto Politécnico da Guarda
8 a 10 de junio de 2011

Eje: Recursos humanos en Educación

Experiencia mexicana en programas de estímulo económico a profesores
universitarios: método analítico por intersticios

Autores:

Dra. Rosalía S. Lastra B (lastra@quijote.ugto.mx)
Universidad de Guanajuato, México

Dr. Oscar J. Comas Rodríguez (ocomas@correo.cua.uam.mx)
Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa, México

Luis Jesús Ibarra (ljibarra@quijote.ugto.mx)
Universidad de Guanajuato, México

Resumen

Se esboza un método para analizar la institucionalización en los profesores universitarios de México a partir de la aplicación de los programas de estímulo económico, basado en el constructo denominado *intersticio*; a partir de la delimitación de cuatro corpus de complejidad, se evidencia el significado y significancia que han adquirido. Se sostiene que ello es relevante para conocer la adecuación de las claves institucionales que hoy delimitan a su sistema de educación superior. Con ello, se espera *ayudar a entender las contradicciones interinstitucionales y especificar aquellas que dan forma a la acción organizacional e individual* (Friedland y Alford, 2001: 323).

Se inicia definiendo los términos de referencia, seguida del trazo del método en los ejes institucional y organizacional, tomando cercanía al conocimiento de los patrones institucional y en institucionalización. Se finaliza reflexionando sobre alcances y usos del constructo para situar el horizonte de tal intervención estimulativa en dichos recursos humanos.

Introducción

La educación superior en México se ha caracterizado desde mediados de la década de 1980 por las intenciones federales modernizadoras. A través de programas especiales, como los de estímulo (PE), se moviliza la labor del profesorado en sentido productivista. Sin embargo, dichos PE son objeto de análisis frecuente por causas relacionadas con su origen, contenido, ambigüedad de metas, incidencias del tipo de estímulos, efectos inesperados de la aplicación continua, resultados no concluyentes y la complejidad que desencadenan en diversos niveles organizacionales. Ello transcurre a la par de la escasa colecta de información intertemporal que ofrezca nociones comparables para estudiar las transformaciones impulsadas en la institucionalización universitaria.

Por ello, es importante estudiar los efectos de los PE para la carrera académica en: a) el nivel de institucionalización de los modelos académicos dirigidos a los profesores, b) el estado de cada comunidad académica y c) la fortaleza de las prácticas informales para imponer su lógica a los procesos organizacionales (Azuela, en Cazés et al., 2007: 281-282). Aunque nuestro enfoque analítico se centra en el primer aspecto, no menoscaba los otros dos; adentrándonos en el sentido de percepción generado por la lógica que desencadena

la forma de gestión de los PE, promotora de racionalidades múltiples entre los receptores de la acción que, aunque implicados, no quedan exentos de no entender o no adaptarse a las reglas que les son solicitadas.

Tal importancia de evidenciar las transformaciones institucionales asociadas a los PE deriva de que toda acción pública, por naturaleza, requiere ser evaluada a lo largo de sus etapas. Ello implica, sea de forma discreta o continua, directa o indirecta, la búsqueda de significados compartidos apoyados, los cuales pueden traducirse en explicaciones de la trayectoria que sigue el proceso de adaptación de sus señales, como parte de la forja de la nueva identidad y dinámica que las universidades públicas prefiguran.

1. Marco teórico referencial

En adelante, por “institución” ha de entenderse cada conjunto de patrones compartidos de actividad supraorganizacional, traducidos en reglas que limitan y explican, en alguna medida, significados y sentidos, esencia de la cultura de toda sociedad. Las unidades lógicas básicas de las instituciones devienen en forma de valores, intereses, creencias y motivos practicados en redes sociales. La institución se reconoce desde el momento en que alguien dice “las cosas se hacen así” y los demás lo asumen, evidenciando que se fundamenta simbólicamente, se estructura organizacionalmente y es sostenida políticamente a partir de restricciones técnicas y materiales teniendo, por ende, límites histórico-espaciales específicos.

Por proceso de institucionalización se entiende el estudio interpretativo de la forma en que se van estableciendo sistemas cognoscitivos de reglas cada vez más compartidos, produciendo modos básicos de actividad social apoyados en estructuras de significados (Giddens, 1996: 781-782). Dado que el dinamismo de las instituciones es limitado, el contraste entre las señales que permanecen en sus distintas partes y las que se modifican hacen útil su estudio por rasgos en niveles de (des)agregación inevitablemente difusos.

De la teorización de Selznick (1957) se retoma la distinción entre los procesos organizativos racionalistas medios-fines, de los procesos de institucionalización. Éstos responden a marcos referenciales valorativos, adaptativos y sensibles casi siempre inconscientes, en los cuales la penetración de lo institucional en la estructura y los procesos organizacionales es un proceso más o menos continuo; entonces, la institucionalización no se concibe como un punto fijo en la historia de una cultura, sino como un fenómeno que busca sistematicidad para leer en determinado espacio y momento un fenómeno caracterizado por flujos de información, precogniciones, impresiones, posturas y hasta deseos que guían parte del actuar.

Debido a que toda organización es en sí un proceso social que se debate entre lo que compete a la naturaleza biológica de sus integrantes, limitada en posibilidades cognitivas, y lo que resulta de los significados de su interrelación (March y Olsen, 1997), se intenta conocer la coherencia que queda comprendida entre los consensos/disensos ocultos en la participación dentro del sistema de reglas promovido por los PE. Sea por el esfuerzo deliberado o por convergencia, la transformación institucional universitaria en marcha está produciendo pasos firmes hacia un cambio de rol. Los rasgos límite implican que: a) existe un cierre de filas en todos los niveles de participación para todas las señales institucionales en introyección, o b) que los profesores, aunque rechazan los PE, terminan por avenirse a la anuencia de las autoridades de sus universidades para seguir las reglas, compensados por el logro inmediato de ver incrementado el particular nivel objetivo de vida, sin cuestionar los cambios de significado trascendentales.

2. Estructura del método

Puesto que con el análisis de la percepción de los PE se buscan las disyuntivas que implican para el profesorado y el sistema universitario, a partir de las formas de entender el objetivo excelencia en la carrera académica, la tarea inicial deviene en identificar los rasgos de la institucionalización que le acompañan. Para el efecto, se inicia con la delimitación de los cuatro corpus de análisis a través de los cuales transitan sus señales. Como cortes imaginarios que son, se especifican como el reconocimiento de que existe un paso de un nivel de actuación a otro, en el cual nada garantiza que entre los involucrados el significado permanezca homogéneo, pudiendo resultar interpretaciones contrarias a la prefigurada en el nodo de emisión inicial.

La estructura de *corpus* por la cual transitan las señales institucionales de los PE se configura deductivamente -sin afirmar que así circulan siempre-, por el contexto internacional/nacional (1), los filtros públicos de regulación universitaria (2), grupos directivos (3) y los profesores sujetos a su acción (4).

El estudio del *corpus 1* implica el análisis del patrón resultante de las instituciones dominantes en Occidente, a saber: el mercado capitalista, el estado burocrático y la democracia (Friedland y Alford, 2001). El *corpus 2* involucra la interpretación vertida en los PE que hacen de dicho patrón los filtros públicos del Sistema de Educación Superior (SES), como son la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), acompañada de la síntesis de las representaciones discursivas repetitivas, sitas en las políticas públicas del medio que solicitan comportamientos a quienes quedan vinculatoriamente bajo la regulación de sus planes y programas. El *corpus 3* se estudia a través del análisis de la percepción que los profesores tienen del ambiente provisto por la asimilación facultativa que de los PE hacen las autoridades de su universidad.

El *corpus 4*, grupo de receptores-actores finales de las señales de los PE, se estudia a través de las nociones provenientes del análisis de los niveles precedentes, seleccionadas por su potencial para captar la recirculación de significancias. Ellas aprovechan las narraciones de historias personales en una oralidad y no en otra. Se trata del estudio de conductas reconstruidas en memorias del *es* y el *deber ser* del lugar de trabajo, que unen discontinuidades y superponen, en el mismo espacio con diferentes territorios y lenguajes, la individualidad que da cuenta de la convivencia, construyendo la realidad percibida en encuentros y desencuentros, los cuales a su vez, recrean rutinas y mitos, cuyos significados son motivo de caracterización.

La extracción de información se prevé a través de tres soportes: un cuestionario general, entrevistas seleccionadas en función de los resultados obtenidos en el primero y un informe grupal. La información se ordena según el *corpus* de impacto y la práctica propiamente interpretativa de las percepciones se opera a manera de un *ir y venir (feedback)* contrastable con la señal institucional inicial. Esa práctica se realiza en los espacios que quedan entre los *corpus de análisis*, denominados *intersticios*.

La anatomía del intersticio se modela a partir del supuesto de que es posible hacer cortes imaginarios (*corpus*) en el estudio de los distintos agregados sociales. El vocablo surge de la lengua cotidiana en que representa una hendidura que media entre dos espacios, cuerpos o tiempos. Como constructo metodológico que es, recupera el interés por conocer los haberes en el espacio entre dos jerarquías de acción que tienden a fusionarse institucionalmente. Cada intersticio enlaza el análisis entre la individualidad y la sociabilidad, al tiempo que confluyen el medio ambiente externo con la universidad, a partir de la mezcla entre lo formal y lo informal de sus estructuras y procesos, como un todo, utilizando la exploración ordenada y sistemática del desplazamiento recurrente de territorios (o dimensiones), sea de la vida pública a la privada, de la democracia al ejercicio del poder o del orden económico al político, indagando si los intereses individuales permanecen en los colectivos, donde los sentimientos de arraigo convergen con la convivencia laboral.

Este método permite reflejar al medio universitario como organización en su faceta de proceso social reproductor de instituciones, a partir de lo cual se observa la bifurcación en que el profesorado puede quedar dividido al actuar en un sentido como parte de una comunidad sujeta a reglas; y en otro, por el sentir de cada individuo. Cada intersticio, dada su contigüidad de *corpus*, implica una dinámica de saldos dentro de la hibridación cultural (García, 1989) en la cual interesa explicar la inclinación a la formación de consensos institucionales, en el intento por entender cuáles y el para qué de los actores, posibilitando el estudio del alineamiento de la señal, indicativo de armonía organizacional, o de inflexión, indicativa de tensión, sea con los PE o entre los receptores de la acción. El recorrido de la senda de *corpus* e intersticios permite acercamientos específicos al patrón en institucionalización o en reinstitucionalización.

3. Los ejes institucional y organizacional

El SES puede ser visto como una organización de organizaciones. Una mirada histórica denota que antes de los años 80 sus señales como organización eran débiles, a lo más vinculadas por el subsidio público y escasas reuniones cupulares. La acción de la SEP y el CONACYT no implicaba mayor intervención al interior de las universidades. Éstas, por su parte, guardaban con celo su autonomía de gobierno, la cual excluía toda injerencia externa sobre las decisiones de las actividades del profesorado, disputadas solo a veces por los sindicatos o los gobiernos estatales; el mando interno era más bien vertical y transcurría con la guía de instituciones estables de corte social, aunque con procesos flojamente acoplados (Weick, 1976).

Aunque el SES no pasa una prueba dura como sistema, lo cual trae consecuencias en los PE, posee intersecciones estructurales que generan paradojas. Como macro-estructura, desde 1984 el SES opera sobre el aparato volitivo del profesorado a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT,

seguido en 1990 por el Programa de Becas al Desempeño Académico y en 1996 por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), éstos operados por la SEP.

El SNI estimula la función investigativa, evaluada por comités científicos federales; la Beca y el PROMEP premian el desarrollo del perfil multifuncional, pero la Beca puntúa actividades valoradas por consenso interno validadas ante la SEP. Los tres PE implican: a) evaluación externa traducida en puntos a cambio de dinero y privilegios; b) horizonte de aplicación no definido, sujeto al erario público federal; y c) aplicación ininterrumpida que ha desatado comportamientos que devienen en ambientes cuestionables en relación a los objetivos (Azuela, en Cazés 2007: 280-288). Este panorama contextualiza la insistente pregunta de los profesores de tiempo completo de *¿Por qué aplicar varios PE* (además de la categorización en cada universidad y sus PE internos) *y no uno con distintos énfasis?* Independiente al origen de la situación, lo relevante es la multiracionalidad propiciada que inclina al seguimiento (in)consciente de reglas para obtener recursos personales, cada vez más atados a los de cada universidad.

La búsqueda ahora se perfila por establecer la lógica que relaciona la diversa jurisdicción de los involucrados. Ello hace pertinente dividir los cuatro corpus en dos ejes, uno institucional (horizontal) y otro organizacional (vertical). La función del primero refiere la coherencia interna de las instituciones y entre ellas, en la cual a mayor resistencia al cambio, hay mayor necesidad de entramado institucional; en él no hay interacción directa con los receptores de la acción de los PE, deviniendo en señales de origen ideológico. El segundo eje refiere el modo en que las instituciones configuran la identidad del individuo y modela sus posibilidades de acción, de forma tal que a mayor resistencia, mayores raíces de identidad (Powell y Di Maggio, 1991); su función es aportar información sobre los agentes universitarios bajo presión que, al reaccionar, pueden apoyar o impulsar la transformación del primero. La forma de ordenar la información para elegir la línea de indagación sobre el siga o freno de la señal, puede ser la siguiente.

Cuando se percibió en el eje institucional el cambio en la orientación ideológica del sector público, de socialista a liberal, ella fue asumida en el campo organizacional del SES (intersticio 1). La adaptación de la señal sucedió en forma de directivas para sus órganos, concibiéndolas como amalgamamiento de las instituciones heredadas del Liberalismo-social salinista. La señal pudo ser rechazada por las autoridades del SES, pero de probarse su beneplácito, el significado sería la institucionalización armónica en éste eje.

En el eje organizacional la señal pudo devenir en que si bien la planificación pública es vinculatoria para sus órganos, pudo ser frenada por renuencia en las autoridades de cada universidad, ateniéndose a la autonomía universitaria (intersticio 2). No obstante, con cierta presión y el argumento de que sus preceptos existían en estado de latencia entre los mexicanos (de lo contrario su puesta en marcha ocasionaría resistencia abierta, más allá de críticas aisladas), este tipo de PE se viabilizaron como política de Estado (intersticio 3). Las conjeturas derivadas versan sobre si la señal liberal de los PE es resultado del efecto ejercido desde el campo organizacional hacia el comportamiento del profesorado, entendido como “universidades a la venta”, o si es la respuesta a las “legítimas” demandas salariales (abonando además un saldo a la “modernización universitaria”) convergentes con la institucionalización exterior (intersticio 4).

El caso contrario, alta contradicción, podría probarse partiendo del intersticio 4 (corpus 4 y 1) al momento en que los académicos asumen la señal liberal (obediencia a los mandatos del mercado) para guiar a su universidad, pero también la del Estado burocrático (jerarquización administrada de profesores) y la democracia (decisiones por mayoría). Tal lectura resultaría de verificar la percepción de los PE como imposición impertinente originada desde el SES (eje institucional) o de la autoridad universitaria (eje organizacional). Es necesario explorar la lectura del profesorado de la trayectoria de la señal completa, analizando los haberes percibidos en cada intersticio, a través de los sentidos instalados y su relación con los promovidos desde el patrón institucional con alguna medida de afianzamiento que ayude a dilucidar el papel que el gremio juega en la resolución de las eventuales contradicciones.

Sintéticamente dicho, el método propuesto implica la interpretación -no siempre lineal- del *patrón institucional*, fijo en la aplicación que de él hacen las *autoridades del SES* en los PE, contrastada con la identificación del *patrón institucionalizado* en el medio organizacional, primero entre las autoridades de cada universidad y luego en los rasgos institucionales identificados en grupos de profesores. La estructura de los dos ejes y los cuatro corpus con sus respectivos intersticios permite seguir de manera ordenada la señal institucional, utilizando la identificación de valores, premisas y reglas asumidas. El eje horizontal requiere en esencia de esfuerzo analítico documental para extraer del patrón institucional las nociones operativas a correlacionar con las señales emitidas por las fuentes oficiales y captadas en el ámbito organizacional. El eje vertical implica esfuerzo de síntesis del anterior para construir los enunciados a contrastar.

De esta forma los espacios intersticiales permiten hacer las reflexiones teóricas necesarias sin disgregar unos corpus de otros, alineándolos en un todo de espacios imaginarios que existen en el fenómeno PE, conscientes del hecho que están fundidos en la realidad. Se intenta estudiar los distintos niveles sin llegar al extremo de considerarlos de forma independiente, sino sólo para aproximarnos a la comprensión de los rasgos institucionales por evidenciar y explicar.

4. El patrón institucional de Occidente

Con inspiración en el constructivismo-estructuralista de Bourdieu (1997), que intenta rescatar a un tiempo el análisis de lo estructural y lo específico, así como en la teorización de Friedland y Alford (2001) que combina a un tiempo el contexto y lo que de él resulta en la organización, se sostiene la prevalencia de un patrón institucional en Occidente. Habiendo ya dicho que éste se configura con lo que resulta de la coexistencia de las instituciones *estado burocrático, democracia y mercado capitalista*; por lo que toca a ésta última, existe literatura sobre los PE que consigna que el cambio de orientación del SES como promotor de conductas que lo emulan, se evidencia en señales de anuencia a conductas de mercantilización de la actividad académica. Ella deviene en razonamientos del profesorado que, por ejemplo, por el hecho de ser miembro del SNI, cree que debería haber el derecho reservado a altas categorías en los otros PE, o que se asuma como natural intentar obtener ingresos de todos, sin considerar el beneficio colectivo de elegir el más apegado a su perfil. Con semejantes expresiones se clarificaría que lo que motiva a éste tipo de *ser* es más lo previsto en la visión marxista (lucha por el logro de satisfactores y mejoras sociales en el trabajo), que en la freudiana (sobre pulsiones de vida, muerte y sexo).

A pesar de las usuales quejas por el tiempo que hay que “invertir” en el llenado anual de “todos” los formatos de solicitud a los PE, se dan opiniones. Unos afirman que no hay que criticar a los PE pues “... *sólo es cosa de acostumbrarse a los mecanismos de la competencia*” (a lo cual llaman “madurez”); otros, aunque manifiestan descontento por la legitimación del principio de desconfianza en el sistema de comprobantes, afirman que es indispensable participar para sostenerse en el mapa académico, pues sin tales certificaciones es casi imposible obtener recursos para mejorar su infraestructura e incluso mantenerse en la propia universidad al estar atado su desempeño a otra serie de programas, encabezados por el Programa Institucional de Fortalecimiento Integral (PIFI). El hecho se traduce en que los directivos de cada universidad inducen a que los profesores “soliciten” participar en los PE federales, dado que la valoración básicamente cuantitativa de tal desempeño influye en la adjudicación de fondos que viabilizan a de cada universidad entrar en los programas de desarrollo atados.

Lo anterior, atrae la atención respecto a que hoy las autoridades de las universidades públicas se atienen de facto a “la” razón que puedan tener los comités calificadores federales dispuestos al efecto sobre el perfil del profesor ideal y del tipo de trabajo apreciable, sin llegar a la cualificación. Punto aparte merece el estudio de la violencia simbólica que puede surgir contra quienes no logran acceder a algún PE, por motivos distintos a la incompetencia.

La anuencia de descargar el peso de la evaluación en *comités federales de pares evaluadores*, evidencia la intervención traslapada con otra gran institución de Occidente, que es el *estado burocrático* contrario en principio a la guía del mercado capitalista. El Estado Moderno basa su lógica en la regulación y racionalización de la actividad humana por medio de principios de clasificación jerárquico-legales de control y selección de individuos a los cuales se aplican leyes diferenciadas. Dado que ningún PE cuentan con mecanismos para captar de manera fehaciente la satisfacción sea de las empresas (las investigaciones son “compradas” por el programa que las financia), de los padres de familia (la matrícula no se libera a la libre oferta y demanda, aunque tampoco es inducida en sentido estricto), o del estudiantado (sólo se considera un ratio de horas mínimas frente a grupo, número de alumnos y tutorías), la intervención del estado evaluador puede ser interpretada como un costo del fallido auto-reconocimiento de buena parte de las comunidades académicas, desgaste al que tampoco escapa la figura de *comisión dictaminadora*. La contradicción surge en tanto que si lo que se desea es atender las prioridades de cada región, esencia de la existencia de toda universidad pública, sería de esperar la selección doméstica del trabajo acreedor al estímulo.

Simultáneamente, el estado que se refugia en el atractivo de supuesta avanzada que dan las recetas liberales, no claudica la taquilla provista por el gozo que genera el aire de *democracia* -aunque sea a parcelas-. Esta institución, interviniente en el proceso de evaluación de expedientes traducible en ratios de becas (más allá de lo que acontece entre autoridades del SES y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la

Educación Superior), conforma usualmente la percepción de los profesores a través del desempeño de las comisiones evaluadoras internas. Quienes asumen que la democracia es “la” forma ideal de tomar las decisiones, entran en tensión de llegar a notar que puede devenir en una forma de legitimar reglas en decisiones no sustanciales del sistema. Si dichos contenidos institucionales se aceptan como descriptores del acontecer en el primer *corpus*, procede la realización del desencadenamiento de las nociones axiales del SES, a ser convertidas ulteriormente en reactivos.

5. Selección de nociones

El tipo de estructura de los PE ha requerido que el profesorado acepte como inevitable la instalación de mecanismos con parámetros cuantitativos. Por circunstancias diversas, la incorporación de la noción “*calidad de los productos académicos*” a lo más llega al anidamiento de lo que los pares académicos juzguen en su sentido instituido de la noción “*pertinencia*”, fiel de la balanza útil para juzgar la orientación y valía social. Por ella, se venía entendiendo el apego a disponer los servicios demandados por la ciudadanía, organizados en funciones por cada universidad y el sector público sólo como proveedor de recursos. Pero al ser éstos siempre finitos e ir sumando la multifuncionalidad al rezago de cobertura, aparece la necesidad de financiamiento suplementario y de establecer prioridades.

Una característica discursiva usual de los programas públicos en el mundo, sin ser los del medio educativo mexicano la excepción, es la ambigüedad conceptual con que presentan sus instituciones. Más todo concepto ambiguo suscita incertidumbre en los receptores de la acción, sobre todo al intentar consensuar sentidos que repercutan en cambios de orientación laboral y de remuneración, acabando por alentar mitos. Por caso, la polisemia evocada por la noción *calidad académica*, implica un amplio desprendimiento de percepciones del cuasi-mercado capitalista que requiere el establecimiento de las denominadas “competencias laborales” (sentido productivista) más que de las “competencias profesionales” (sentido intelecto-humanista). Con ello surgen dudas sobre si se han de desarrollar competencias para ser más autodidactas, con dominio técnico, o con énfasis en filosofía de la enseñanza y reforzados en fundamentos teóricos. Cuando los lineamientos de los PE conllevan alto margen de holgura, ello se dirime por prácticas democráticas dentro de los comités de pares, que suelen culminar con anotar de todo un poco en el perfil meta. Los órganos evaluadores del SES suelen operar como certificador/vetadores de los consensos resultantes.

La valuación de las funciones académicas implica una situación semejante: ¿Es investigador de calidad el que se especializa al grado de saber todo de casi nada o interdisciplinario con un poco de todo? ¿Es sostenible la existencia de un perfil de “académico ideal”? De responder afirmativamente: ¿Lo es para todas las universidades? ¿Se acerca más el profesor tipo SNI, PROMEP o Beca al Desempeño? ¿Se pueden satisfacer los tres sin caer en prácticas de relajamiento ético? Al evocar en grupo la señal “académico competitivo” se cree estar entendiendo lo mismo; sin embargo, es fácil probar que ella conlleva infinidad de mitos institucionalizados, incluso de un PE a otro. En consecuencia, cada cual ajusta su comportamiento, siendo las posibles combinatorias una interrogante.

Para analizar el segundo intersticio, atendiendo el marco teórico y el análisis de literatura diversa sobre el tema, e iniciar la determinación de lo que ha de plasmarse en los reactivos del instrumental de colecta de información, que apoye el acotamiento de las combinaciones de los rasgos institucionales característicos entre el profesorado, es indispensable seleccionar las *señales-mito* más generales del patrón institucional fijadas en el SES/PE a explorar, ordenadas por institución.

6. Perspectivas

La literatura sobre los PE consigna un ambiente institucional plagado de señales que conforman claro-oscuros entre lo formal y lo informal de su existencia, con exiguo escrutinio casuístico ante eventuales nuevos relanzamientos de política pública hacia el gremio. Por tanto, se explica por sí misma la importancia de establecer aserciones con fundamento en un marco interpretativo sistemático, como el aquí esbozado, que apoye la reducción de la brecha entre los mitos, lo posible y lo deseable de la universidad, señalando la responsabilidad que corresponde a cada involucrado por *corpus*, sobre todo si bien es cierto que el gran reto hoy enfrentado es la reconstrucción de: “...la universidad bajo un modo de racionalización que conserve las ventajas asociadas con la iniciativa individual y la actuación responsable, a la vez de favorecer la solidaridad y la equidad social” (Ibarra, 2002: 98).

Por ahora, la consecuencia de tal ausencia convierte a las expresiones sobre los PE en apreciaciones personales. Por ello, es promisorio la guía del marco propuesto, aun de ser recortada a la etapa de cuestionario, pues aporta información que describe el estadio cercano de la institucionalización en los profesores respecto a los PE en un punto particular de la historia del grupo estudiado. Adicionalmente, el solo hecho de preguntar hace las veces de intervención epistemológica que, aunque al momento siguiente de la toma de respuestas genere replanteamientos, el grado de validez permanece alto, pues el ser humano no es volátil en su conformación institucional (Smircich 1983), quedando a salvo la determinación de nociones que evidencien tensión, en todo caso indicativas de una institucionalización insuficiente.

El analista-intérprete ha de lidiar con los rasgos de cada tipo de informante que crea su propia realidad. El papel social de la aceptación del cambio de contenido en la forma de valorar la excelencia académica ha alterado su sentido, complejizando la comprensión que el profesorado tenga de su papel y del significado del paso de la universidad-institución de la sociedad, a la universidad-organización de la economía global.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (1997). *Les usages sociaux de les sciences. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. París, INRA.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Buenos Aires, Ed. Anagrama.
- Cazés, Daniel et al. (Coords.) (2007). *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*. México, Colección Educación Superior, CIICH y UNAM.
- Comas, Oscar (2007). "La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias". *Revista Reencuentro*, número 050, México, UAM Xochimilco, pp. 45-51.
- Friedland, R. y R. Alford (2001). "Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales". *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México, FCE, pp. 294-332.
- García Canclini, Nestor. (1989) *Culturas híbridas. Estratégica para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, Argentina
- Giddens, Anthony (1996). *Sociología*. Madrid, Alianza Universidad.
- Gil, Manuel et al. (Coord.) (2005). "La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino", Grupo de estudios sobre la universidad, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra, Eduardo (2000). "Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, Núm. 10, México, COMIE, pp. 377-386
- Lastra, Rosalía y Bárbara Kepowicz (2006). "El bien hacer fomentado por PROMEP-SNI: Hito organizacional respecto al bien ser personal y el bienestar colectivo". *Revista Reencuentro*. No. 45, México, UAM-X, p. 31-39.
- March y Olsen (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa - FCE.
- Meyer, J. y B. Rowan (1977). "Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony". *American Journal of Sociology*, No. 83, pp. 340-363.
- Powell y DiMaggio (1991). *El Nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional*. México, FCE.
- Selznik, Philip (1957). *TVA and the grass roots*. Berkeley, University of California Press.
- Smircich, Linda (1983). "Concepts of culture and organizational analysis". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 28, No. 3, Cornell University, pp. 339-358.
- Weick, Karl (1976). "Educational organizations as loosely coupled system". *Administrative Science Quarterly*. No. 21 (1), Cornell University, pp. 1-19.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK LABORATUVARI DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNDE CİNSİYETİN ETKİSİ

Özlem Eryılmaz

ABSTRACT: Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak işlenen genel fizik laboratuvarı dersindeki akademik başarı düzeylerinde cinsiyetin etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma süresince öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri üç farklı değerlendirme yöntemiyle belirlenmiştir. İlk olarak deney öncesinde öğretmen adaylarının konu bilgisi açık uçlu sorular ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının laboratuvar dersindeki performans düzeylerini değerlendirmek için her bir öğrenci için ders süresince deney süreci kontrol formu doldurulmuştur. Son olarak deney sonrasında öğretmen adayları tarafından hazırlanan laboratuvar raporları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel fizik laboratuvarı dersine katılan öğretmen adaylarının, ders kapsamında yapılan deneyler öncesinde gerçekleştirilen teorik sınavlardaki başarıları ($t=2.993$; $p<0.05$) ve deney sonrasında laboratuvar etkinlik raporu hazırlamadaki başarıları ($t=2.839$; $p<0.05$) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; deney sürecindeki performansları ($t=-4.235$; $p<0.05$) erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuç olarak erkek öğrencilerin laboratuvar dersindeki kız öğrencilerden daha yüksek performans gösterdiği; kız öğrencilerin ise yazılı sınavlarda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

KEYWORDS: Fizik laboratuvar uygulaması, akademik başarı, cinsiyet.

Financing of Higher Education as an Impure Public Good and the Perception of Fairness of Different Financing Methods

Naci Tolga Saruc

ABSTRACT: In this study, first we examined the concept of higher education, impure public goods and positive externalities theoretically, then we analysed the perception of cost sharing of the students and their parents in financing of higher education. The subject of resistance is also analyzed in this aspect. In the recent years, there have been many developments about financing of higher education all around the world, including Turkey. While financing needs of the universities have been increasing, the students and their parents are shouldering the costs more and more.

In Turkey, with the introduction of '6111 Law' in February 2011, there have been serious changes like paying more university fees for the students taking the same course more than a certain number and being unsuccessful. Since in Europe fees have been seriously increasing without being related to success level of students, the perception of this change in Turkey is very important. If this change is perceived as fair, this situation will increase the confidence to the government. While increase in perceived equity will help the application of this change successfully, it will also decrease the operational cost.

In this study, a survey is conducted for students and lecturers of Sakarya University about the changes made, their perception of present university fees and their acceptance level of different financing methods.

With this survey of 784 participants, the findings show that participants think that the new system will generally motivate the students to study more. More than 50% of the students think that the new system is not fairer than the old one, while nearly 30% of the lecturers agree with them. Of course the change in this ratio will be noteworthy with the application of the new system. There is considerably high number of students that thinks the university fees are presently very high. This opinion is also approved by some of the lecturers too. There is no serious resistance against the differentiation of fees according to income levels. In fact, the acceptance for this statement is more than 45% within students. On the other hand, a surprising result for the economists is the acceptance levels of lecturers being even less for this proposition, which might be the result of considerations of difficulties in application. Similar result is the perception of equal fees damaging the income distribution. While this ratio is more than 50% within students, it is only 35% within lecturers. The suggestion of absolutely free higher education is welcomed by more than 65% of students and by 60% of lecturers. On the other hand the ones, who think that the students that have the ability to pay should repay the cost against the marginal benefits of higher education, are considerably high for both groups.

KEYWORDS: Financing of higher education, Perception of Fairness, Survey.

FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: VIVÊNCIAS DE STRESS

ANABELA GASPAR

Beluxal@hotmail.com

Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade de Aveiro

CARLOS MANUEL FRANCISCO

cmfrancisco@sapo.pt

IPG – Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

Resumo

É actualmente reconhecido que as profundas alterações que vêm ocorrendo nas sociedades industrializadas têm implicações na vida quotidiana das pessoas e, mais particularmente, no seu desempenho profissional. Cada vez mais, a mudança das práticas profissionais remete para “o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária” Canário (1999:11).

Traçamos como objectivo para o nosso estudo analisar a relação do estagiário com o seu processo supervisivo e investigar quais as causas e factores indutores do stress profissional; as soluções e formas de lidar com o stress. Assim, a presente investigação comportou dois momentos na aplicação dos instrumentos (início e fim do estágio) e contou com uma amostra de 34 alunos estagiários do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. Como instrumentos utilizamos “Avaliação do Stresse do aluno estagiário; Sintomas de Stresse e Questionário Estratégias de Coping”, da autoria de Francisco, Pereira & Pereira (2003).

Como principais conclusões podemos referir que, em termos gerais, os futuros professores da nossa amostra se revelaram satisfeitos com a Prática Pedagógica. Contudo, uma elevada percentagem apresenta um nível muito alto de stress. No entanto, os dados apresentam uma descida, em termos médios, entre os dois momentos de aplicação dos questionários nas diferentes variáveis permitindo-nos concluir que, do primeiro para o segundo momento, com a intervenção desenvolvida pela prática supervisiva, os alunos aprenderam a lidar melhor com o stresse do estágio.

Palavras-chave: Estágio; Supervisão; Estagiário; Stress do aluno estagiário.

Formação de professores: reflexões sobre as práticas que formam o professor de Geografia no Brasil

Sandra Mendonça

ABSTRACT: Este trabalho procura tratar das questões relativas à formação inicial dos professores de geografia, na perspectiva do professor formador, como parte instituinte das políticas institucionais.

As questões levantadas neste trabalho nasceram da experiência profissional, trabalhando com estagiários e percebendo, ao longo dos vinte e cinco anos de profissão, como a formação inicial vem se distanciando da realidade escolar. Mesmo tão próximos fisicamente e com uma realidade educacional exigindo atenção quanto aos aspectos formativos, temos assistido a Universidade atendendo a outra demanda. O mercado colocando sua lógica de funcionamento e organização, ritmo de trabalho e competições internas que não combinam com o tempo necessário para a maturação da produção intelectual, espaços coletivos de discussões e produção voltada para atender aos interesses da maioria da população. Uma cultura que se manifesta nos jovens professores reproduzindo relações que também perpassam ou tangenciam sua formação inicial. Mesmo neste contexto acreditamos num projeto de trabalho que enxergue as carências sociais e projete um futuro melhor para a maioria da sociedade. E isso passa pela criteriosa discussão e reflexão sobre formação de professores. Como se expressam inúmeras vozes dar aulas não é para descomprometidos e ser professor exige muito mais e não apenas aquilo que se tornou comum entre nós – a idéia de que qualquer um pode tornar-se professor. Esta idéia, muitas vezes não dita mas consensuada, sub-entendida, valorizando os aspectos mais técnicos da profissão aspectos que sempre estão presentes mesmo não discutidos explicitamente nos documentos e reuniões institucionais. Encontramos pela frente o argumento de que os tempos são outros e que já não é possível as mesmas soluções para os velhos problemas, mas os desafios sempre estão no caminho da educação quando não perdemos os fundamentos e os princípios.

KEYWORDS: licenciatura, professor universitário, formação de professores.

Formas de desenvolvimento curricular orientadas para o sucesso no ensino artístico

Success oriented curricular development: the art education instance

João Paulo Queiroz, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Portugal
joao.queiroz@fba.ul.pt

Resumo: Partindo do desafio de atingir um nível de sucesso próximo dos 100%, procura-se mostrar como o uso de novas ferramentas de avaliação e desenvolvimento curricular pode estruturar uma dada unidade curricular através da agilidade na planificação. O uso esclarecido da avaliação criterial e da sequente multiplicação dos instrumentos de avaliação, através do isolamento de objectivos mínimos e de competências de exploração a um nível «micro-físico», permite criar um ambiente lectivo de grande sucesso. Gestão curricular, desde a planificação ao quotidiano da sala de aula.

Abstract: The challenge of full success inside the classroom: new approaches on assessment and curricula management. The informed use of criteria assessment and the following spreading of evaluation instruments, with the work of isolating passing goals and skills and achievements at an almost «micro-physical» level, enable success in the classroom. A debate on curricula management, from planning to the daily activities in classes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta estratégias de que visam o sucesso escolar em larga escala, mediante um trabalho de desenvolvimento curricular a desenvolver pelo professor, que parte da avaliação, a avaliação criterial, para, em função dela, desenhar as competências a partir do cruzamento entre objectivos e conteúdos, numa dinâmica aqui designada por «microfísica de tarefas» que visa possibilitar resultados efectivos de elevado sucesso dentro de um clima motivação saudável e uma elevada dinâmica de aula, não competitiva.

Assim inicia-se este artigo por rever as condições de motivação que se podem relacionar com a avaliação, depois revêem-se sucintamente as vantagens e desvantagens da avaliação criterial e da avaliação normativa, para em seguida se exemplificar como se articulam objectivos e conteúdos de modo a extrair elencos de micro tarefas, materializadas em momentos de aula e convertidas em instrumentos de avaliação por portfolio. Termina-se contrapondo os factores de sucesso aos de motivação, colocando o ensino artístico como um campo de exploração apropriado para metodologias de ensino-aprendizagens orientadas para a individualização e para o sucesso próximo dos cem por cento.

A motivação é talvez o recurso latente mais poderoso que um professor pode explorar junto dos seus alunos. Será um recurso latente, de latitude abrangente e potencialidade total, mas também um recurso que pode ser difícil de mobilizar.

A motivação ou desmotivação na sala de aula pode ser decisivamente influenciada por factores endógenos e exógenos à sala de aula. Dentro da aula há a considerar factores como a dinâmica lectiva, as características mais ou menos aliciantes das actividades propostas, ou variáveis próximas do currículo oculto (por exemplo, a gestão de sala, a gestão de conflitos, a liderança), a que se acrescentam as metodologias de avaliação e o desenvolvimento curricular efectuado.

PROCEDIMENTOS E AVALIAÇÃO

Propõe-se relacionar o tipo de avaliação adoptado como determinante para a articulação de todo o desenvolvimento curricular, o desenho das unidades didácticas, o delinear das competências a explorar e observar.

Recorre-se a um procedimento integrado de planificação menos ortodoxo. Não se parte dos conteúdos, nem tão pouco se parte das unidades de trabalho que sistematicamente seguem a lista de conteúdos; seleccionam-se competências operativas.

Parte-se dos resultados, das aquisições que se proporciona a cada aluno. Parte-se das competências, das tarefas, dos encadeamentos cognitivos, dos *schema*, que cada aluno deverá conseguir explorar expressivamente e dentro de uma perspectiva de sucesso integral.

São os resultados, as competências a explorar que permitem seleccionar as respectivas ênfases de sucesso: o investimento junto de cada aluno origina diferentes envolvimento, onde a personalização não esquece a dinâmica da turma através de tarefas sempre em cima da mesa. Supõe-se grande dinâmica de tarefas, onde numerosas tarefas e sub-tarefas por cada tempo lectivo são indispensáveis à dinâmica de aula.

A planificação das ênfases de sucesso irá permitir seleccionar o tipo de avaliação em uso. Na avaliação ir-se-á essencialmente distinguir dois tipos, entre outros possíveis:

- Avaliação normativa (Bloom et al., 1971);
- Avaliação criterial (Ferraz, 1994; Lemos, 1993; Ribeiro, 1990).

A avaliação normativa é a avaliação mais tradicional, onde são atribuídas classificações em escala (consoante os locais, uma escala por exemplo de 1 a 5, de 1 a 10, de A a F, de 1 a 20, de 0% a 100%...), consoante a maior ou menor coincidência entre as repostas do aluno e as perguntas do professor.

A avaliação criterial lida com parâmetros de classificação de sucesso / insucesso e pressupõe um processo de ensino-aprendizagem onde se priorizam as aquisições centradas em cada aluno.

Nos instrumentos de Avaliação Criterial (ou Contratual) a gradação pode ser dualista: sucesso / insucesso. Os momentos de Avaliação Criterial são entendidos como alguns dos momentos de avaliação, a adicionar a outros, como os momentos Avaliação Normativa, no decorrer de uma unidade curricular.

A Avaliação Criterial é a avaliação indicada para aferir se os objetivos isolados pelo trabalho de desenvolvimento curricular são atingidos por todos e por cada aluno.

A Avaliação Criterial avalia poucos itens por instrumento. Processa-se «tarefa a tarefa», em detalhe, mediante um «contrato» pré-estabelecido na proposta de trabalho (contrato entre o aluno e o professor, onde ambos estão cientes dos parâmetros que separam o sucesso do insucesso).

Antes de avançar, apresenta-se uma possível relação de vantagens e desvantagens de cada um destes dois tipos de avaliação.

Avaliação Normativa: algumas vantagens

- Os resultados surgem expressos em unidades discretas, o que facilita a extração de médias e a tomada de decisão da classificação final.
- Permite utilizar reduzido número de instrumentos de avaliação.
- Enraizamento no ensino.

Avaliação Normativa: algumas desvantagens

- O objetivo essencial não é o sucesso dos alunos, mas sim a tarefa da sua distribuição pela escala de valores.
- São avaliados alunos uns em relação aos outros, com estagnidade quanto às suas aquisições fora dos instrumentos de avaliação usados.
- Dificulta a avaliação dos objetivos mínimos. De facto, não implica o estabelecimento de objetivos mínimos de aprovação.
- Não implica componentes formativas nos instrumentos de avaliação.
- Gera uma distribuição em curva de Gauss, com uma das bases assente no aproveitamento negativo, no insucesso.
- Não há retroação dos resultados finais sobre os métodos de ensino. Na prática, em casos de insucesso generalizado ajusta-se a curva de Gauss: mais um valor, menos um valor para todos...
- Suscita grande competição entre alunos, clima que propicia situações de desmotivação, fraude, plágio.

Por seu turno, podem elencar-se algumas das vantagens e desvantagens da avaliação criterial.

Avaliação Criterial: algumas vantagens

- Existe o propósito planificado de um determinado objetivo «contratual» obter sucesso na esmagadora maioria dos alunos.
- Fomenta-se a competição do aluno consigo próprio, contraria-se a passividade.
- Há uso de desenvolvimento curricular avançado, com maior componente formativa nas tarefas exigidas.
- Tende-se para uma distribuição das classificações em paradigma, com tendência para 100% de sucesso em cada momento. No final: deslocamento da curva de Gauss das classificações finais para a zona superior a 10 valores.
- Não se compromete a exigência: há sim responsabilização do aluno face ao seu sucesso, passo a passo.
- A explicitação clara dos objetivos contratuais favorece melhores resultados.

Também cabe aqui referir algumas desvantagens possíveis da avaliação criterial, em seguida.

Avaliação Criterial: algumas desvantagens

- A observação das competências, em cada momento de avaliação, é bastante seletiva.
- Os instrumentos de avaliação terão de ser mais numerosos e diversificados.
- Implica um adequado desenvolvimento curricular, mais cuidado e trabalho.

Conciliar momentos de avaliação criterial com momentos de avaliação normativa.

A conciliação entre estes dois tipos de avaliação, normativa e criterial, é aparentemente difícil.

Se o professor tem de obter no final de cada período lectivo uma lista graduada de classificações, de 1 a 20 por exemplo, poder-se-ia pensar que o uso de avaliação criterial seria perda de tempo, pois a avaliação normativa acaba por parecer preponderante na tradução do sucesso nos resultados em pauta de cada ano.

Mas não usar a avaliação criterial será virar costas a todas as suas vantagens, e virar costas a verdadeiras estratégias de sucesso. A conciliação entre os momentos de avaliação criterial e os de avaliação normativa será possível se forem isolados quais os itens de exploração mais adequados a serem observados segundo a avaliação normativa. Estes itens nunca serão de natureza essencial, mas sim de natureza supletiva, diferenciadora. A criatividade e as situações de exploração para além de objectivos mínimos são um bom exemplo, assim como as áreas da participação e do interesse. O estabelecimento de uma lista de objectivos mínimos essenciais poderá aqui auxiliar bastante esta tarefa.

Designar quais os instrumentos de avaliação que se destinam a Avaliação Criterial e quais, em número bem mais reduzido, se destinam a Avaliação Normativa, será então um dos pontos incontornáveis. Escolher, entre as competências antes isoladas,

- Quais é que poderão ser trabalhadas visando sucesso a 100% (e cuja avaliação será do tipo criterial – sucesso / insucesso)
- Quais é que poderão ser trabalhados de modo diferenciador, permitindo a classificação gradativa (avaliação normativa).

Uma das fases mais importantes deste trabalho de desenvolvimento curricular consiste na atomização de competências, cristalizadas segundo a interpretação curricular do cruzamento entre conteúdos e objetivos: as competências são exploratórias, aplicadas à resolução de tarefas, à execução de trabalhos do portfolio.

Cristalização de competências: exemplos

Os exemplos que se seguem partem da definição «microfísica» de competências, propostas pelo professor a partir do cruzamento crítico e criativo dos conteúdos com os objetivos. Desta «microfísica» de competências e tarefas nasce a operacionalização, antecâmara para a definição das Unidades de Trabalho. Alguns exemplos não sequenciais:

- O aluno demonstrou relacionar com eficiência as diferentes intensidades de grafite com o correspondente entendimento da iluminação de um volume? - O contrato foi cumprido.
- A memória descritiva ou o trabalho foi entregue segundo a formulação especificada (nº de págs, normas a observar, conformidade curricular)? - O contrato foi cumprido.
- O aluno entregou um conjunto mínimo de 50 trabalhos e dele foram selecionados os 10 mais qualificados? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue, em geral, uma boa ocupação da página (A3, A4, A5) com os traçados a grafite, à mão levantada, com tempos de execução curtos? - O contrato foi cumprido.
- O aluno conhece e aplica as regularidades métricas da cabeça humana? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue identificar corretamente os diários gráficos de Leonardo, Dürer, Goya, Delacroix, Van Gogh, Le Corbusier, Daciano Costa? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue referir a natureza e descrever sucintamente o acervo de 5 diferentes museus? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da intensidade do traço? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da intensidade da mancha? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da sobreposição? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da escala? - O contrato foi cumprido.

- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da convergência perspetiva? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue sugerir graficamente a profundidade através da colocação na página? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue traduzir informação através apenas da linha de contorno? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue identificar soluções gráficas estereotipadas, posicionando-se criticamente? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue convocar quatro diferentes recursos de organização dinâmica (colocação, peso, equilíbrio/desequilíbrio, tensão, obliquidade, vetores, eixos, direção)? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue distinguir o plano de expressão do plano do conteúdo, empregando com eficácia esses conceitos (Cf. Barthes, 1989)? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue traduzir plasticamente três diferentes materiais industriais [idem: naturais] através dos meios solicitados? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue representar contextos interiores convocando recursos gráficos adequados, à vez (recursos da mancha, recursos da linha e articulação com os recursos de sugestão de profundidade)? - O contrato foi cumprido.
- O aluno consegue manipular prévios esboços, manipulando-os e gerando novas composições para além dos referentes iniciais, com intencionalidade? - O contrato foi cumprido.

As competências exemplificadas acima são extraídas, em plena autonomia da docência perante o modelo curricular, do cruzamento informado entre conteúdos e objetivos. Fica claro, nos exemplos acima, que as competências que estiverem a ser observadas e avaliadas devem ter sido objeto de investimento específico – este investimento estrutura a planificação e segmenta as Unidades de Trabalho em subunidades e sub-sub-unidades e mesmo ainda mais, na já mencionada «microfísica de tarefas». Através do investimento específico em cada uma destas competências operacionais, com objetivos bem definidos e delimitados a uma escala quotidiana, e usando uma planificação ágil, pode conseguir-se taxas de sucesso, exemplo a exemplo, aproximação a aproximação, de cem por cento.

Este tipo de planificação, integradora e ágil, obriga a uma intensa interação no desenvolvimento curricular entre:

- Conteúdos.
- Objetivos mínimos de aprendizagem na disciplina.
- Competências operacionais.
- Metodologia e calendarização.
- Instrumentos de avaliação.

Motivação: dinâmica e sucesso

A «micro-física» no estabelecimento das competências a observar pressupõe uma dinâmica de aula com um ritmo elevado: em cada tempo letivo há diferentes propostas e trabalhos a explorar, até que o sucesso é atingido de modo consistente, tanto em alternância de objetivos e competências como na sequência dos mesmos. Exploram-se os rápidos tempos de execução, ao minuto, promovendo o desembaraço e a plena atividade, fazendo com que se ganhe autonomia e segurança perante materiais e suportes. O sucesso é visível aula após aula, trabalho após trabalho. A autoavaliação é observável pela autoperceção das aquisições. Cada trabalho, focado em competência identificada, centrado na sua superação, torna-se autoexplicativo quanto às aquisições e ao sucesso de cada um.

A utilização de instrumentos de avaliação de competências de base criterial supõe grande diversidade de instrumentos de avaliação: vários por aula, a que corresponderão igual número de sucessos por aula, numa interação muito dinâmica.

Avaliação Normativa e desmotivação

Enfim, escusado será apontar que os trabalhos que se arrastam de aula para aula desapareceram deste escopo: são inconciliáveis com um modelo de sucesso pela motivação. Nada mais desmotivador para o aluno, por exemplo, que saber que a aula de hoje será «continuar o trabalho da aula anterior». Também a convocação de muitas competências em todos os trabalhos, ao monte, tem como resultado quase certo uma ausência de reais aquisições singulares. A ausência de controlo sobre as competências a explorar e observar tanto pelo professor como, mais importante, pelo aluno, propicia insucessos cumulativos de frustração e de desmotivação continuada. Com efeito, este modo bulímico de condução de Unidades de Trabalho permite, no final, apenas a avaliação segundo o modelo normativo, onde o hiato entre alunos melhores e menos bons se cava cada vez mais fundo, com todos os evidentes inconvenientes.

Também, nesse contexto, os alunos «melhores» e os alunos «piores» iniciam e terminam o percurso sem que nada se altere nos seus perfis de aprendizagem, desperdiçando os seus potenciais em benefício do conformismo generalizado na turma, o *status quo*, promovendo-se uma postura acrítica e passiva: «os melhores» são os mesmos à entrada e à saída do percurso, que assim se anula a si mesmo.

CONCLUSÃO

Neste texto expôs-se uma aproximação ao currículo que operacionaliza formas avançadas de avaliação criterial, orientada para o objectivo sucesso. Para aumentar a qualidade no ensino, os elementos e instrumentos de avaliação, em cada unidade curricular, devem ser numerosos e de alcance diversificado. A pena é o insucesso, o conformismo pedagógico e o imobilismo no desenvolvimento curricular. Para isto concebe-se um desenvolvimento curricular ágil, mobilizador e motivador: através da elaboração de uma grelha de competências, que é o resultado de uma interpretação, pelo professor, das tabelas de conteúdos e de objectivos programáticos. Constroem-se aí os contratos de cumprimento correspondentes ao que serão subsecções muito delimitadas e focadas de Unidades de Trabalho. Estas subsecções são exploradas dentro de uma perspectiva de dinâmica de aula, de gestão da motivação. O aluno supera cada contrato de cumprimento através do seu sucesso.

Trata-se de promover o sucesso estratégico, e não estatístico ou ocasional; de conseguir que o grupo de alunos se ultrapasse a si mesmo, não através da competição, mas sim da superação, do desafio e da autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Barthes, R (1989) *Elementos de Semiologia*. Lisboa: Ed. 70.
- Bloom, B et al. (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Ferraz MJ, Carvalho A, Dantas C, Cavaco H, Barbosa J, Tourais L, Neves N (1994) “Avaliação Criterial / Avaliação Normativa” in *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lemos, V (1993). *O Critério do Sucesso : Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto.
- Ribeiro, LC (1990) *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto.

From Governing to Governance in Higher Education: the case of the Portuguese curricular reforms

Draft do not quote

A. Magalhães, A. Veiga, and F. Ribeiro
CIPES- Centre for Research into Higher Education Policies
Rua 1º de Dezembro, 399
4450-227 Matosinhos
Portugal

Introduction

The organizational environment of Portuguese universities has been changing in recent years. The role of governments' policies and regulations and the European Union governance processes for the sector must be considered as main contributors for this change. The discourses at European and national levels on social and economic relevance of HEIs and on the need to make the best use of resources and accountability were translated into governance processes and regulations that Portuguese institutions are dealing with and are influencing the rewriting of the HEIs' strategies and internal reorganization.

This paper deals with the impact of governance instruments on the policy design and governance arrangements in Portuguese higher education, using as analyzer the curricular reform. With the aim of analysing the effects of the meta-governance efforts on Portuguese higher education one will investigate changes promoted by the curricular reform. The curricular reform will be analysed using three institutions' reactions to the curricular reconfiguration enacted by the Bologna process and the evaluation practices promoted by the national accreditation agency. The selected universities are a traditional university that covers a wide range of disciplinary fields, an entrepreneurial university and a small inland university. The analysis aims at identifying how these institutions redesign their strategies with the steering/governance efforts enacted by the government.

1. From governing to meta-governance

The shift from governing to governance has been widely identified in the field of public policies. Approaches such as the New Public Management, New Governance, New Public Governance are often pointed out as illustrations of this shift. The literature on governance theories (e.g. Rosenau and Czempiel, 2000; Salamon, 2001, Osborne, 2010, P. Kjaer, 2010, A. Kjaer, 2010) emphasises that since the 1990s the term governance assumed a central position in the research on public policies. Drawing on institutionalist perspectives, governance is about political management of rule systems (formal and informal) that drive values and norms affecting actors and constellations of actors' behaviours and attitudes (Hall and Taylor, 1996; A. Kjaer, 2010). As much as organisations within the public sector have attained a substantial degree of autonomy, the need to develop coordination instruments became increasingly relevant. The need of coordination has impinged into governance theories that deal with the issue of the 'governance of governance' (or meta-governance) (Peters, 2010).

In EU, the reconfiguration of governmental political coordination resulting from power allocation to the European level, to the regions and local authorities, and to public/private networks (Hooghe and Marks, 2001) has created conditions for multilevel governance to emerge. EU has been able to use soft law instruments to address areas (e.g. education) that are under exclusive jurisdiction of member states, shifting from the Community Method to political coordination based on negotiation. In 2001, the EU has formally adopted the 'governance semantics' (A. Kjaer, 2010). The European Commission (EC) White Paper on European Governance (EC, 2001) officially recognised "European governance as one of its strategic objectives" in order that within the already existing treaties the EU "start adapting its institutions and establishing more coherence in its policies so that it is easier to see what it does and what it stands for". The need of meta-governance was assumed to achieve "A more coherent Union" (2001: 3). The European Governance perspective assumes that the EU policy dynamics is broader than the national governments' dynamics. European governance appears as a political system rather than a process of

integration, referring to complex and non-hierarchical systems and processes of policy making, not necessarily multi-level though. Relevant to higher education interaction between the EU level and the national level is the EU capacity to affect policy in the Member-states and their institutions.

2. The governance of curricular reform

2.1. The Bologna degree structure

In the Portuguese context, by the end of the 1990s, quality and diversity of the institutions and the programmes they supply were seen as issues to be dealt with by the government as a way of consolidating the massification of system (Magalhães, Amaral and Tavares, 2009). The decline of birth rates and of the enrolments, the need to meet the readability of the grades imposed by the development of the Bologna process and the need to rationalize the supply of higher education made the government elected in 2005 to commission the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to conduct a review of the Portuguese quality assurance system and the OECD to carry out a review of the Portuguese higher education system.

The new degree structure intended to clearly differentiate polytechnics from universities. For polytechnics the normal degree structure would be a 180 credits (3 years) first cycle followed by a 120 credits second cycle. On the other hand, universities are free to offer a first cycle with 180 to 240 credits and they can also offer “integrated masters” in special cases (e.g. Medicine, Pharmacy or Architecture). An integrated master has 300 to 360 credits and can be offered by universities provided that national or European legislation imposes a longer education period to practice a profession, or if there is a well established practice in reference European higher education institutions.

Institutions, by using their autonomy, enlarged significantly the number of the study programmes to be supplied. Anyhow comparing the number of proposals submitted during the implementation of the Bologna degree structure as against submissions accepted by the Ministry it is clearly visible the regulatory action of the Ministry in the number of non approval of programmes.

2.2. The action of the Accreditation Agency

In 2009 it was established a new system characterized by the assessment and accreditation of study cycles and institutions led by a new and independent body – the Higher Education Assessment and Accreditation Agency (A3ES). This body was established following a European governance trend focusing quality evaluation on accreditation agencies. Within this new system, accreditation assumes a preponderant role as a way to assure that study cycles and institutions accomplish minimum requirements conducting to their official recognition. The pre-accreditation of new study cycles has been concluded in 2010 and the final number of proposals submitted to the Agency was 4,376. This number represents a decrease of 900 degree programmes as compared to the degree programmes registered in 2009 (5, 262). This reduction corresponds to an anticipation attitude enacted by HEIs with regard to the A3Es decisions.

3. The governance of curricular reform in the selected institutions

The analysis of the governance curricular reform in the selected institutions took into consideration the supply of degree programmes at different levels of qualification from 2005 onwards, as this year preceded the approval and application of the legal framework that has adapted the Portuguese higher education system to the Bologna degree structure. HEIs’ developed different attitudes to deal with the decline of demand and enrolments and the reactions of academic staff to possible changes to the degree structure.

3.1. The University A

From 2005 onwards there was an increase of the overall supply until the academic year 2008/09. The adaptation from the old structure of the programmes to the Bologna degree structure showed that with regard to the first cycle qualifications the full transition occurred in 2009/2010. Until 2007/08 the number of Licenciaturas exceeded the number of 1st cycle degree programmes. Only in 2008/09 the conversion of the old degree programmes to the new 1st cycle degree programmes is unambiguous.

In the case of 2nd cycle programmes the conversion to the new structure came about earlier. In 2007/08 the number of 2nd cycle programmes surpassed the number of old masters (Mestrados), demonstrating a clear attempt to concentrate the supply at this level. On the contrary, in the case of 3rd cycle qualifications the adaptation was much slower as only in 2009/10 the number of 3rd cycle programmes went beyond the number of old PhD structure.

The increase of the number of study programmes permeating the implementation of Bologna in UniA might be related to a strategy enacted by the institutional autonomy to attract students. Fascinating is the case of 2nd cycle degree qualifications. Apparently, the adaptations at this level happened earlier than in other qualification levels, which might sign an attempt towards an actual reform. In addition, the fact that at national level the number of proposals submitted for new study programmes exceeded the number of adequacies points out into the same direction. However, as integrated masters already appeared in 2006/07 and its number went beyond the old Mestrados since 2008/09 it might be an indication of a defensive attitude of UniA.

From 2009/10 the number of study programmes started to decrease. In 2010/11, 128 degree programmes have been withdrawn, which correspond to the period of the first round of accreditation undertaken by the A3ES. Interestingly, in the UniA European-driven governance efforts produced contradictory reactions. The implementation of the Bologna degree structure resulted in an increase of degree programmes and the settlement of the accreditation Agency induced, as it did not use any compulsory instrument, the withdrawal of 128 study programmes being the highest share of this number made of integrated masters. Apparently, the Agency has dissuaded the defensive attitude of UniA towards the creation of integrated masters.

The case of 1st and 3rd cycles programmes might follow very specific patterns. In the case of the former, apparently Bologna was not promoting an augment of these study programmes, actually the supply of 1st cycle programmes remained at the back as compared with the number of old licenciaturas offered in 2005/06. In the latter case, probably the specificities related to this level of qualification did not allow to advance European reforms subscribed by the Ministers in Berlin (check 2003) that have included the Doctorate level under the framework of the Bologna degree structure. In both cases the effects of the implementation of Bologna were slower as compared with the 2nd cycle degree qualifications.

3.2. The University B

From 2005 onwards there was an increase of the overall supply until the academic year 2010/11. The adaptation to the Bologna degree structure showed that with regard to the first cycle qualifications the full transition occurred in 2010/2011. Anyhow, only in 2006/07 the number of old Licenciaturas exceeded the number of 1st cycle degree programmes. After that period the number of 1st cycle degree programmes was higher than the old structure study programmes.

In the case of 2nd cycle degree programmes the conversion to the new structure occurred in 2007/08 and the number of study programmes rose significantly. On the contrary, in the case of 3rd cycle qualifications the adaptation was much slower. Only in 2007/08 the new 3rd cycle degree programmes emerged. The number of 3rd cycle degree programmes never went beyond the number of old PhD programmes.

Thus, the effects of the Bologna process at UniB did not follow the same pattern across different levels of qualification. However, at 1st cycle and 2nd cycle levels the growth of study programmes was similar. The extent to which this corresponds to a pro-active attitude of UniB remains to be seen. Integrated masters were introduced in 2006/07 and its number was not high and remained steady across the time frame under analysis.

In 2010/11, the period of the first round of accreditation undertaken by the A3ES, UniB withdrew 143 degree programmes. In the UniB European-driven governance efforts produced also differing reactions. The implementation of the Bologna degree structure resulted in an unbalanced increase of degree programmes and the settlement of the A3ES encouraged the withdrawal that affected an equivalent proportion of 1st and 2nd cycle degree programmes.

Apparently, the implementation of the Bologna degree structure at the UniB generated instability, specially in the case of the 2nd cycle degree qualifications, which might be explained, at least partially, by the uncertainties with regard to public funding of these qualifications. Difficulties in encouraging a pro-active attitude among academic staff members could also be an explanation.

3.3. The University C

From 2005 onwards, there was an increase of the overall supply until the academic year 2007/08 followed by a decrease. The adaptation to the Bologna degree structure showed that with regard to the first cycle qualifications the full transition occurred in 2009/2010. Until 2007/08 the number of Licenciaturas exceeded the number of 1st cycle programmes. Only in 2008/09 the conversion to the new 1st cycle degree programmes is more evident. In the case of 2nd cycle programmes the conversion to the new structure came about earlier. In 2007/08 the number of 2nd cycle programmes surpassed the number of old masters (Mestrados). The number of old masters offered in 2005/06 is well beyond the number of actual 2nd cycle degree programmes in a clear attempt to concentrate the supply at this level. On the contrary, in the case of 3rd cycle qualifications the adaptation was much slower as only in 2009/10 the number of 3rd cycle degree programmes went beyond the number of old PhD programmes. Moreover, only in 2007/08 the new 3rd cycle degree programmes emerged.

The effects of the Bologna process at UniC did not follow the same pattern across different levels of qualification. Additionally, it also brought about an increase of the overall supply in the 2007/08 and 2008/09. In the latter year the supply decreased leisurely.

The increase of the number of study programmes permeating the implementation of Bologna in UniC might be related to a strategy to attract students to the 2nd cycle qualifications. Apparently, the adaptations at this level happened earlier than in other qualification levels, which might sign an attempt towards an actual reform. In the same vein, the number of integrated masters is very small and remained steady.

From 2009/10 the number of study programmes started to decrease clearly. In 2010/11 the number of study programmes withdrawn after the first round of accreditation undertaken by the A3ES was only 8. Probably, as in the previous year the largest number of study programmes disappeared somehow anticipating the decisions of A3ES. In the UniC European-driven governance efforts produced different reactions. The implementation of the Bologna degree structure also resulted in an increase of degree programmes and the settlement of A3ES persuaded the withdraw of study programmes.

In the case of the 1st cycle programmes, apparently Bologna was not promoting an augment of these study programmes, actually the offer of these programmes remained at the back as compared with the number of old licenciaturas supplied in 2005/06. On the contrary, within 2nd cycle programmes the implementation was faster as in two academic years the supply more than duplicated the number of old masters (14), which shows a clear attempt to attract students at this level of qualification.

Conclusion

The analysis of the governance of curricular reform shows that the surveyed universities started to incorporate the Bologna degree structure from the very beginning i.e. 2006/07 widely using their institutional autonomy. The number of study programmes rose sharply in all HEIs surveyed. Anyhow, the new degree structure did not replace the former degree structure automatically. It was a gradual replacement.

Also, the conversion to the new licenciatura is interesting to follow as compared to the 2nd cycle degree programmes that occurred earlier. In the case of 1st cycle degree programmes national data (DGES, 2009) shows that the number of adequacies was higher than the number of proposals of new programmes. This suggests that HEIs did not put too much effort in reforming this level of qualification. In the case of the HEIs surveyed we observed that the number of old licenciaturas resisted to the introduction of the new study programmes. A possible explanation might rely on the fact that all the HEIs surveyed are universities, and not polytechnics, thus less keen to (de)value the study programmes supplied. However,

when fully implemented the reform at the 1st cycle level, the old licenciaturas disappeared without compensating its number in the overall supply of new licenciaturas.

The analysis showed that the implementation of the Bologna degree structure increased the number of study programmes potentially raising the diversity of study programmes. In the academic year 2010/11 it was possible to notice an anticipatory reaction to the decisions of the A3ES. There was a trend to decrease the number of degree programmes at the universities surveyed, although less strict in the case of UniC. Here it was possible to identify a number of study programmes that A3ES will evaluate to accredit or not those programmes. In the case of the other two HEIs surveyed all the study programmes have been preliminary accredited. Overall the number of study programmes in 2010/11 is beyond, or very close (in UniC), the number of study programmes before the implementation of the Bologna degree structure (2005/06).

From the analysis, what might be interesting to further explore is the criteria to cut on the number of study programmes. An idea about the degree of substantial change the implementation of Bologna may have induced is probably relying on its understanding. The HEIs surveyed cut the number of study programmes following a possible criteria of overlapping of degree programmes or trying to re(direct) institutional strategies. Based on the assumption that Bologna stimulated the raise of the diversity of study programmes the lack of more strict regulation enabled HEIs to increase their supply.

In the case of the 1st cycle level qualifications the supply decreased from the number of study programmes supplied before the opening adaptations. It is not possible to state, anyhow, that this corresponds to an institutional strategy directed to the 2nd cycle degree programmes. In the case of the UniA the number of integrated masters in 2009/10 together with the number of 1st cycle degree programmes is similar to the number of old licenciaturas offered in 2005/06. However, the anticipatory reaction to the A3ES implied the drop off of a significant number of integrated masters (-24), probably due to overlapping of study programmes. The actual number of integrated master (18) together with 1st cycle degree programmes (35) is well beyond the number of old licenciaturas (114). This suggests that anticipatory reaction of UniA in the case of study programmes equivalent to old licenciaturas may undergo change.

In the cases of the other HEIs surveyed the number of 1st cycle degree programmes is less than the number of old licenciaturas. Furthermore, in both institutions the number of integrated master is not relevant. These empirical findings show how the implementation of the Bologna degree structure has decreased the supply of degrees equivalent to the 1st cycle programmes, emphasising possible difficulties of the universities surveyed to adapt the old licenciaturas, and not exactly promoting change.

In the case of 2nd cycle programmes the number of study programmes rose in all HEIs surveyed. However, what may signal an institutional strategy to attract students at this level of qualification was the sharp increase of these numbers that occurred in UniC, in UniA in 2008/2009, and in UniB in 2009/10. The less defensive reaction to the A3ES was from UniC. Therefore, the implementation of the Bologna degree structure may trigger actual changes but the analysis within HEIs surveyed does not allow for definitive conclusions.

In what concerns the 3rd level programmes, the degree of actual change is probably the most feasible as much as the old PhD did not foresee, in general, a study programme as the Bologna degree structure stipulate. In two universities surveyed (UniA and UniB) the number of third cycle programmes is beyond the number of PhD programmes of the old structure. Somehow, this indicates that the 3rd cycle may not be an institutional priority, even though in the case of UniA the establishment of the University as a 'research university' was set as a priority, suggesting that in due academic time changes will happen.

The analysis of the governance of the curriculum reform showed that the implementation of the Bologna degree structure increased the programmatic diversity. The preventive or defensive reactions to the decision of the A3ES decreased the diversity promoting what in Bologna jargon may be seen as transparency and comparability of study programmes. The remaining question is to learn in which way is swinging the pendulum of European governance between encouraging diversity and promoting comparability and transparency.

The analysis shows that meta-governance efforts both at national (e.g. A3ES) and European (e.g. the Bologna process and the towards quality evaluation via accreditation agencies) levels has impacted in HEIs' enjoying a considerable degree of autonomy. The ultimate governance goal is to ensure the coordination of coordination i.e. the process of steering devolved governance processes (Peters, 2010).

References

- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>. Accessed 20 December 2010.
- DGES (2009). Bolonha: grandes numerosas. Disponível em:
- <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/4163/BolonhaGNEstudo1alt.pdf>.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). European Governance – A white paper. Brussels
- KJAER, ANNE (2010) Governance. Cambridge: Polity.
- KJAER, POUL (2010) Between Governing and Governance: on the Emergence, function and form of Europe's Post-national constellation. Oxford: Hart Publishing.
- MAGALHÃES, ANTÓNIO M., AMARAL, ALBERTO E TAVARES, ORLANDA (2009), "Equity, access and institutional competition", Tertiary Education and Management, vol. 15, 1, 35-48.
- Osborne, Stephen (ed.) (2010). The New Public Governance: emerging perspectives on the theory and practice of public governance. London: Routledge.
- PETERS, GUY (2010). "Meta-governance and Public Management". In Stephen Osborne (ed.) The New Public Governance: emerging perspectives on the theory and practice of public governance (pp. 87-104). London: Routledge.
- ROSENAU, JAMES N. AND CZEMPIEL, ERNST-OTTO (2000). Governance without Government: Order and Change in World Politics. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALAMON, LESTER M. (2002). The New Governance and the Tools of Public Action: An Introduction. In Lester M. Salamon (ed.) The Tools of Government: a Guide to the New Governance. Oxford: Oxford University Press.
- HALL, PETER A. and TAYLOR, ROSEMARY C.R. (1996). Political Science and the three institutionalisms. Political Studies, vol. 44, 5, 936-57.
- HOOGHE, L., MARKS, G. (2001). Types of Multi-Level Governance. European Integration online Papers (EIoP), vol. 5, 11.

FRUITS OF BOLOGNA PROCESS: A TEACHING EXPERIENCE WITH GEOGEBRA AT UNIVERSITY LEVEL

Pedro Tadeu

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, Portugal

UDI - Unidade de Desenvolvimento do Interior
ptadeu@ipg.pt

Cecília Costa

Departamento de Matemática da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal e colaboradora do CM-UTAD.

CDIMA – Centro de Investigação e Desenvolvimento Matemática e Aplicações da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
mcosta@utad.pt

RESUMO

Inspired by the changes promoted by Bolonha Process, first author implemented a teaching experience with university level students. These students will be teachers of first years' school. The study goal was identify how the learning of some important centers of triangle geometry based in a semi-open investigation task using software *GeoGebra*, could change the students' conceptions about geometry. It was applied two questionnaires, one before the task and another after. The results showed that students' conceptions had changes.

INTRODUÇÃO

In Portugal the changes ruled by the Declaration of Bologna of 19th of June 1999, started almost eight years later. Being so, the implementation of the Bologna Process in Portuguese public universities is, therefore, in its initial stage. However, there are already some changes, for instance in the teaching and learning process (Pereira e Costa, 2009).

In fact, Bolonha's proposal implied a different lecture typology (collective lectures, seminars, field work, tutorial, individual work, projects, etc.). The traditional methodology of theoretical and practical lectures of contented-based approach, centered on the teacher, has been substituted by a new paradigm of outcomes-based approach, centered on the student (Pereira e Costa, 2009).

Consequently it implied more responsibility to students concerning to their own studies, explorations, interests, investigations and more hours to students study by themselves (Tutorial hours). Nevertheless, we know that, in some cases, tutorial hours are used to give normal classes.

The changes of paradigm let space to teachers attempt different teaching experiences with the purpose of combine the diverse lectures typology, the Bologna's objectives and the specific syllabus.

One strategy was introducing the use of technology in classes. In this teaching experience we also use the tutorial hours to supervise some semi-open tasks proposed to students.

In this paper we present a teaching experience done by first author with a class of students of a 1st cycle course of Basic Education. These students will be teachers of first years' school (students from 6 to 12 years old). The study goal was identify how the learning of some important centers in triangle geometry based in a semi-open investigation task using software *GeoGebra*, could change the students' conceptions about geometry.

GeoGebra is one of the free software's that exist. It offers a various range of experiences; furthermore, students can see both the Geometric and Algebra windows at the same time. It was the first time that the students involved in the study used this software.

In recent years there was an increasing in the use of Dynamic Geometry software in the environment of classroom, especially in the secondary schools. Many investigations on this topic confirm that this type of software helps the understanding of concepts and geometric relationships (ME-DGIDC, 2007).

The New Syllabus for Mathematics to Basic Education in Portugal defends that "*the computer programs of Dynamic Geometry and applets ..., should also be used*" (ME-DGIDC, 2007).

So, in our opinion, this is the exact time to promote experiences with this kind of software with university students that will be teachers on Basic Education. In this paper we present one teaching experience of this kind.

PARTICIPANTS, OBJECTIVES AND METHODOLOGY

The participants on the study were two classes of the 3rd year of the course of 1st Cycle of Basic Education of a Superior School of the center interior of Portugal, more or less of 60 students (all women). The mean age of students was 23,4 years with a standard deviation of 4,02. The mean age math studies was 11,27 years with a standard deviation of 1,2 years.

The main objectives of this teaching experience were:

- to assess the development of geometric reasoning supported by the use of *GeoGebra* concerning some special notions of triangles;
- to promote experimental activities and explorations with triangles and *GeoGebra* in tutorial hours.

More specifically we want:

- that students use software *GeoGebra*;
- to help students to acquire some notions about triangle geometry;
- to show that the investigations in geometry with the help of *GeoGebra* could be useful outside of normal classes;
- to give to future teachers another tool that they can use in their classes.

The study was done between March and the middle of June of 2010 and was designed in four phases. We used two questionnaires (Carmo e Ferreira, 1998) to collect data. The 1st phase consisted of initial evaluation by pre-test (beginning March). The 2nd phase was of initiation and continuous use of *GeoGebra* (April/May/June). The 3rd phase consisted on the exploration of some basic notions of the triangle: classification by its sides, by its angles; proposal and development of several tasks related to triangles. The 4th phase was of final evaluation by pos-test (middle June).

The questionnaires analysis was done using SPSS17 and the Qui-square-test with 5% significance level.

DEVELOPMENT IN CLASSROOM

In the beginning of semester students answered the first questionnaire, about some issues related with geometry in general, and more particular with triangle geometry.

The students of one of the classes worked with *GeoGebra* during two months of the 2nd semester, and the other class didn't get in touch with this software.

After normal period of classes, in tutorial hours, students are instigated to investigate more about the tasks proposed. Sometimes the teacher promoted the search using books, internet and others sources. Students discover different aspects in a triangle, in particular Triangle Centers.

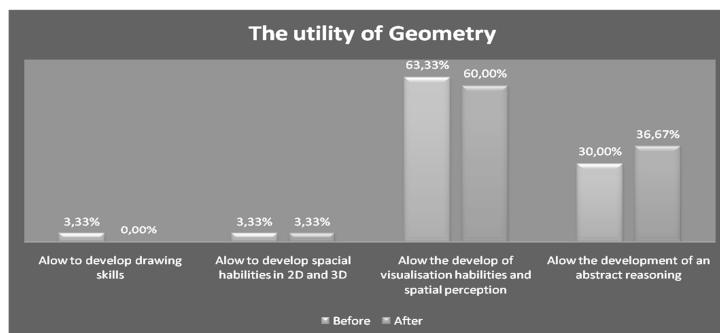
In the end of May, students answered the second questionnaire– with minor differences from the first one.

SOME RESULTS

We analyzed statistically the questionnaires, both first and second in the middle of June, to see if an open investigation using *GeoGebra*, could increase the knowledge of geometry in general, and the triangle geometry in particular. More, we want to create in our students mind's the need to investigate, the need "to fool around" Davis (2000).

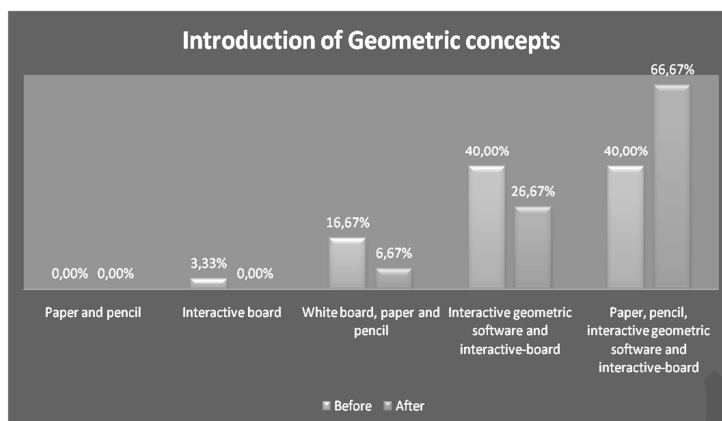
In what follows we present some of the results we obtained.

Concerning to the utility of Geometry, we observe that the perception of the students it's identical before and after this experience, there is no significant difference as graphic 1 shows.



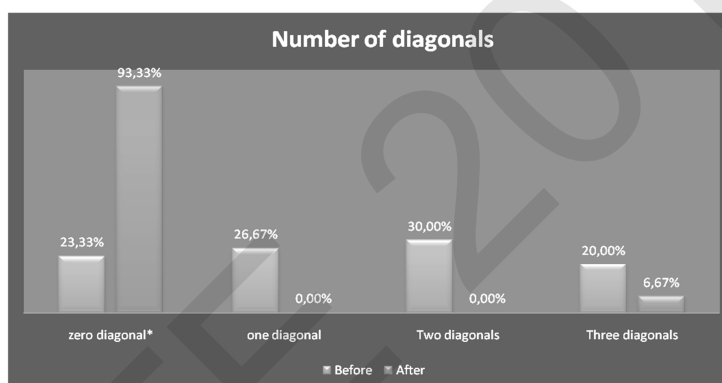
Graphic 1

Concerning to the introduction of Geometric aspects we verified that exists significant difference before and after the study, as graphic 2 shows.



Graphic 2

Concerning to the diagonals of a triangle we verify that the correct answer increase significantly after the experience as graphic 3 shows.



Graphic 3

The following table shows that some notions are quite know by the students, middle point, line segment and point. In opposition there are others, like the bisector or the median, that required more attention.

Geometric knowledge		
Concept	Before experience	After experience
Middle point	100%	100%
Line segment	100%	100%
Point	100%	100%
Line	96,7%	100%
Half-Line	93,3%	96,7%
Mediatrix	86,7%	93,3%
Bisector	66,7%	93,3%
Median	73,3%	93,3%
Height	93,3%	100%

Table 1

When we need that students draw something or describe some experience about drawing some construction, there are always difficulties on doing that. So that's why we chose to put this kind of question, question 9. The students need to read and understand the construction we ask for by following

some instructions. This construction was accomplished in the beginning by 63,3% and after by 83,3% of the students.

In Figure 1 and Figure 2 we see a clear error when students didn't comprehend how to do the final step, perpendicular line trough line segment CM.

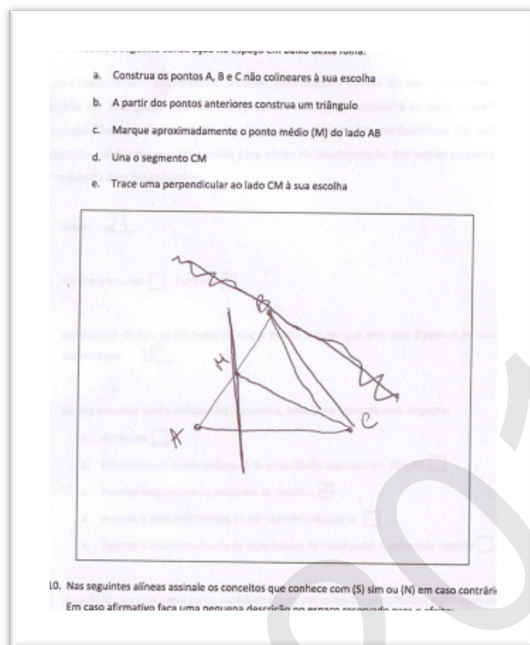


Figure 1

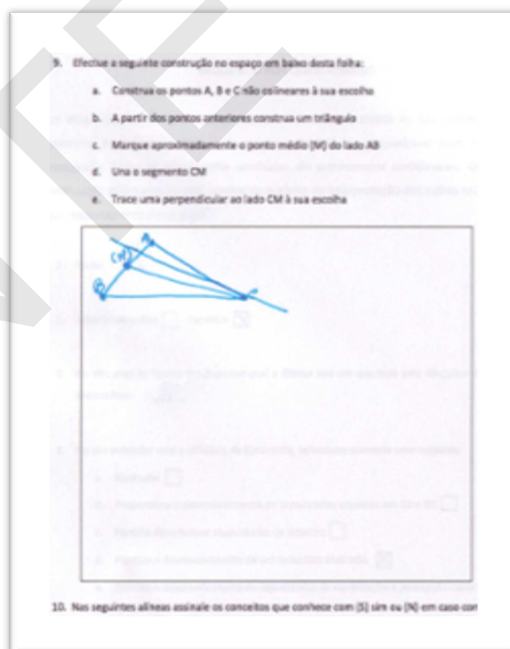


Figure 2

In opposition we see, after the experience, in Figure 3 an example that shows a student using the line segment already drawn [AB]. She writes that it's not necessary to do another line segment that is perpendicular to line segment [CM] besides using [AB].

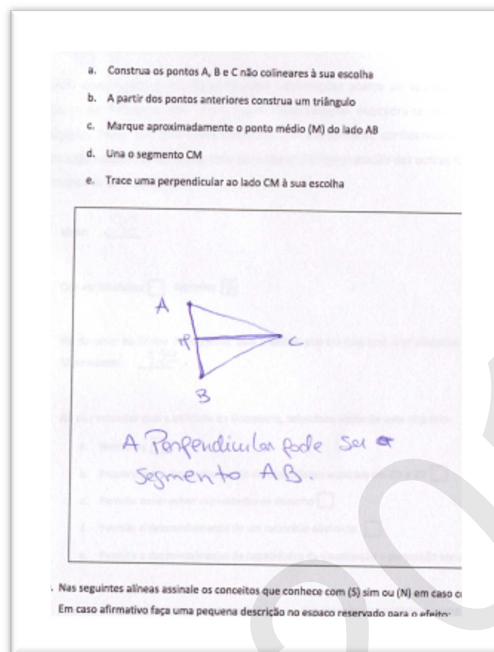


Figure 3

CONCLUSIONS

Taking into account the results of the two questionnaires, applied one before the teaching experience and the other after, we could say that there is significant difference between before and after the use of *GeoGebra* by the students. Specially in the following items:

- The introduction of the geometric concepts by the future teachers: in the beginning we notice that still exists a little afraid of using new technologies in the classroom. Using the software *Geogebra* in tutorial classes, apart from normal theoretical/practice classes, meaning the absence of any kind of evaluation, promote in students freedom to analyze, test and make questions without fear of being wrong.
- The importance of use both paper, pencil and new technology: in spite of all the good things that come with technology are that students have realized that we must be critic when we use it, and the paper and pencil still is a fundamental tool to support learning;
- About the constructions in Geometry, it seems that students gain an autonomous way to think: the Figure 3 is one of the examples that shows us that students effectively think on what they were working and the relations between the elements of the drawing;
- Diagonals in a triangle: there exist a significant change, in the beginning most of the students, near 74%, were answering “more than zero diagonals” and after we only have 6% maintaining this answer.

The different points – centers of a triangle – discover by students, and the efforts applied in their research, are a reflex of their interest in this activity.

Most of the students work by their own at home with *GeoGebra*, what is a good sign about their motivation.

The use of Dynamic Geometry software provides different ways for students to learn, they can test many times their constructions, saving time. This spared time could be spent on important reflections about the constructions, instead of only do constructions with paper and pencil.

Some reference to future work. We plan to implement a Project in 2011/2012, using *GeoGebra* in classes of 5th and 6th years of 2nd cycle of Basic Education during all year (students of 10 to 12 years old). The main objectives are: teach notions related to Geometry in 2D using *GeoGebra* in students' *Magalhães* (a

small laptop) and try to find if there is any kind of development by using this software concerning the notions of Geometry in study.

As Davis (2000) says in his book,

"How is new mathematics created? In many different ways, but one way is by fooling around. Fooling around with numbers or formulas, transforming them, connecting them with others formulas, fooling around with drawings, and in these days fooling around on the computer with mathematics packages, and most importantly, relying on your own brains to provide something new. When you fool around, then with reasonable probability, you will hit on something that you didn't know and perhaps no one else knows."

It was our intention to show in this paper the process with *GeoGebra* and the results of a teaching experience with future Basic Education teachers.

We are convinced that *fooling around* with *GeoGebra* could be a good way to spend the tutorial hours in a teaching course after Bolonha Process.

REFERENCES

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Davis, P. J. (2000). *Education of a Mathematician*. A. K. Peters, Ltd., Natick, Massachusetts.

ME-DGIDC (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Pereira, E. e Costa, C. (2009). The study of mathematics in the Portuguese universities with the Bologna Process. *Proceedings of INTED - International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, 2009. CD-rom.

GEOGRAPHY EDUCATION CONTRIBUTION TO CITIZENSHIP EDUCATION

Maria Helena Esteves
IGOT-University of Lisbon
me@campus.ul.pt

Abstract

This paper addresses the contribution of school geography to citizenship education. This contribution happens both in geographical contents and learning strategies. It is recognised by teachers but it must be understood in the particular scope of geography teachers' perceptions. In a mixed methods research teachers were asked to present their views on their role and citizenship educators in the sense that all school subjects should have an important contribution to an idea of training future citizens, both in their close environments and other scales of intervention such as national, European and global scale. This research is also important in terms of doing a real teacher needs analyses in order to develop effective teacher training programmes.

Key words: Geography Education, Citizenship, Competences, Teachers' perceptions

1. Introduction

The multicultural dimension of societies has made it impossible to ignore that many global issues are now reflected in our countries, regions, cities, and of course in our schools. Geography is a school subject specially designed to understanding the relations between nature and society and its impacts in our daily lives, and so the notion of inclusion and exclusion is particularly relevant to the subject. It is a geographical concern to understand how students can acquire knowledge that prepares them to analyse and understand the complex and relevant problems in this world of multiple relations.

Through citizenship education, teachers in general and geography teachers is particular try to address many issues related with the need to develop critical thinking about complex global issues that are now a reality in their lives. In this paper we will refer to what it is meant by "citizenship education" through teachers' voices, as this subject provides a territorial dimension of analyses important in an effective citizenship education and practices. Through a mixed methods research it was possible to analyse recent changes in school geography and teachers perceptions regarding citizenship education. Some of these findings will be presented having in view the contribution of the school subject to preparing students for new challenges as well as understanding how teachers perceive new educational horizons.

2. School Geography and Citizenship Education – recent approaches in compulsory school

Due to the growing ethnic, cultural, racial, language and religious diversity in Europe and throughout the world, citizenship education needs to be reviewed in order to prepare students to function effectively in the 21st century. Citizens in this century need the knowledge, attitudes, and skills necessary to operate in their cultural communities and beyond their cultural borders (Banks, 2003).

The role of school has never been so important in helping students to develop, not only thoughtful and clarified identifications with their cultural communities and their nation-states, but also help them to develop clarified global identifications and deep understandings of their roles in the world community. According to DeJaeghere (2009), school should be talking about critical citizenship pedagogical approaches that bring coherency to other approaches found in different forms of education, and apply them to the purposes of citizenship education in multicultural societies.

So, how can school geography do its part?

The International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity (2000) considers in its preamble that school geography is committed in the world effort to enhance the ability of all citizens to contribute to creating a just, sustainable and pleasant world for all. In fact, the nature of geography education has specificities that make this school subject a major contributor in overcoming some of the bias that arise in a multicultural society and of course in multicultural school systems.

Portuguese National Curriculum (DEB, 2002) doesn't have a specific discipline to address citizenship education and so, this task has been attributed to the several curriculum subjects. Some guiding lines are presented in terms of what dimensions school subjects should address in the forming of a conscientious citizenship:

- creation and development of a personal and social identity;
- participation in civic life showing responsibility, solidarity and a critical attitude;
- respect and valorisation of individual and group diversity in what concerns their communities and choices;
- development of an ecological awareness leading to the valorisation and preservation of the natural and cultural heritage;
- valorisation of the relational dimension of learning and the ethical principles that regulate the relation with knowledge and the others;

In view of these recent concerns, school geography in Portugal was reorganized in terms of contents and competences (DEB, 2002). It assumes its vocation in terms of giving a fundamental contribution to citizenship education. The concept of the "geographical competent citizen" is introduced and defined as "the one that has spatial skills, having the ability to view spatially phenomena, interconnecting them, and understand their territorial patterns, use different scales of approach, and understand territorial, cultural and individual identity."

School geography in Portugal pursues all these goals and each time its relevance increases when talking about diversity is no longer in a regional or national scale, but in fact in a local scale, in the classroom, in the school. Geography deals with issues closely related to citizenship, multiculturalism, among others. These issues are very important nowadays, and geography allows a multidisciplinary and global vision of the world events. Even in what concerns globalization, school geography bases its analyses in the understanding of other cultures, in intercultural changes, and economic changes, and in changes in general (Cachinho, 2000).

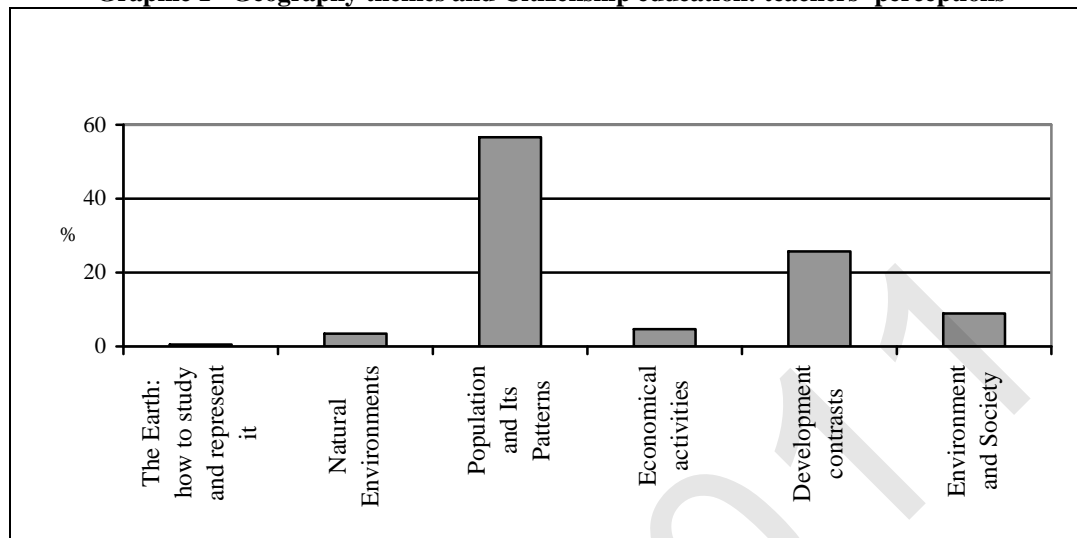
In the next chapter geography teachers will share their considerations about these issues and explain how geography themes adapt to dealing with aspects of multiculturalism, citizenship education, and other important questions. More important, how do geography teachers view their role as citizenship educators through geography in their multicultural classes.

3. Geography Teachers perceptions on Citizenship Education – the importance of the territorial dimension

These data presented are included in a broader research concerning school geography in Portugal, teachers training and concerns, reorganization of the school subject and the role of geography in the national curriculum, and needs analyses in terms of teachers training programmes. About 200 geography teachers participated in this research explaining how they have adapted in the last decades to changes in the national curriculum in general and in the particular subject they teach – geography.

The first thing teachers were asked was, considering the main themes of school geography which ones adapt better to allowing approaches related to citizenship education in their classrooms. The following graphic shows that this is a cross curricular theme in geography, but there are two themes that presented themselves as particularly relevant to this kind of approach. The themes are presented in the order they are taught during the last three years of compulsory school (which has recently been enlarged to 3 more years).

Graphic 1– Geography themes and Citizenship education: teachers' perceptions



As we can see, it is in the theme of “Population” studies that teachers find more opportunity to address citizenship education issues. They are also relevant when teaching about “Development” problems and still in what concerns the relation between “Environment and Society”. This relevance is clearly related to questions included in these three syllabus subjects: it is within population studies that it is possible to address issues such as immigration, cultural diversity and others clearly present in Portuguese society and in every classroom; the question of developed nations and developing ones also raises issues of understanding different models of society with all their differences that nowadays also exist with national boundaries. And finally, within geographical education the importance of environmental education which is closely related to aspects sustainability.

In geography research some of the findings have already proved the need to approach these items within a territorial context. Issues like cultural diversity need a territorial basis of analyses which provides different types of learning. One thing is talking about cultural diversity in the world, in Europe, in the city or even in the neighbourhood; another is approaching these issues in a des territorialized context (as it is done many times in citizenship education).

Close approaches are more connected to students' experiences, feelings and emotions, and this local level of analyses certain issues can have the effect of challenging students reflections and critical thinking about their own beliefs. To analyse the same phenomena at the national level can hide some issues but reveal others that the proximity of analyses of life experience can't allow. And making the same study considering now the global level will certainly give another understanding of the issue of cultural diversity.

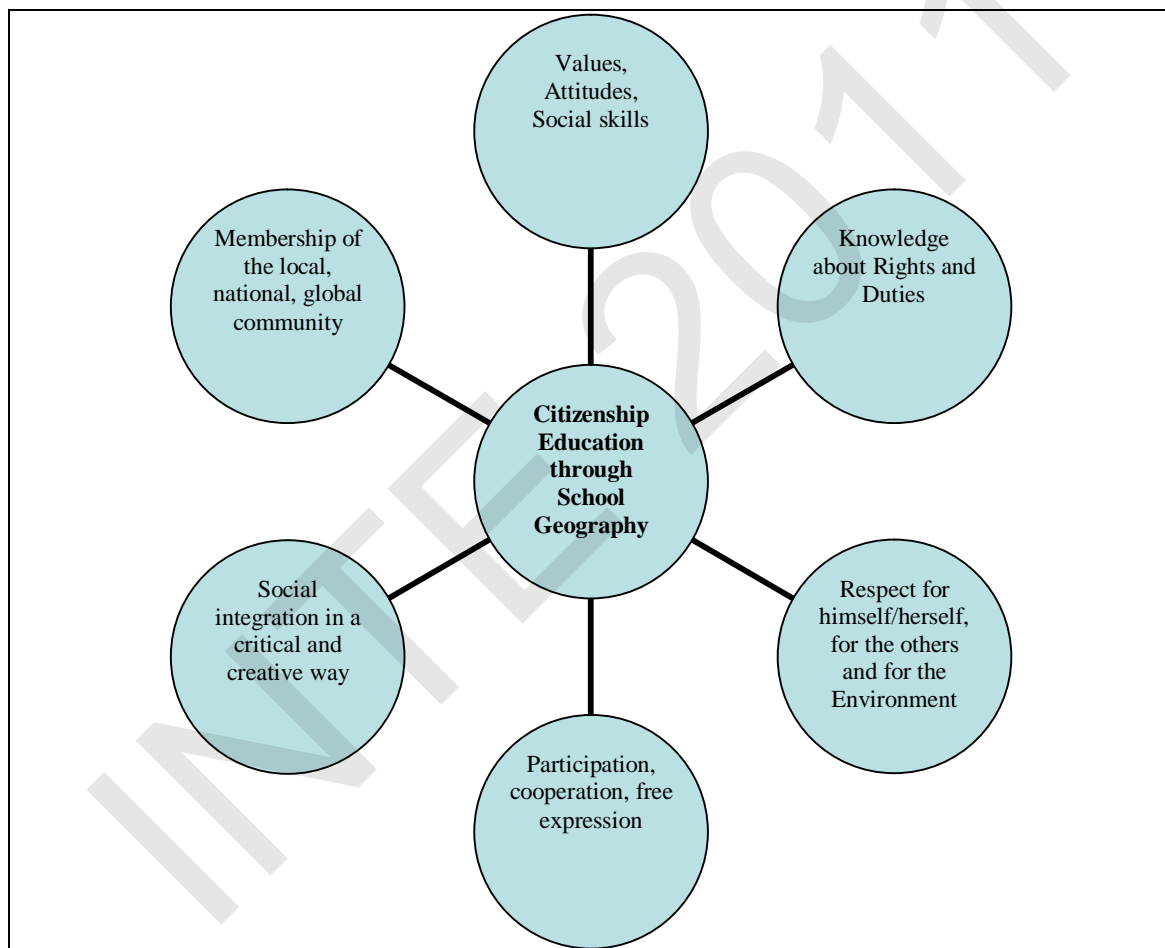
So, how can teachers manage all these approaches in the geography class?

Giving students the possibility to range from these different levels of analyses – only then it will be possible for them to grow from “their own experience” based perceptions to a wider comprehension of these phenomena. This means involving students in problem based activities, many times arising from their own experience. The development of a geographical literacy can be base in memorization of isolated geographical facts. Students live in a multidimensional world and become aware of it in many contexts. It is the daily relationship with the environment that helps shaping knowledge and understanding of space.

And the multicultural dimension of the classrooms can be an important asset for teachers when approaching population and diversity issues. And through geography it is possible to do these diverse analyses to show that most of the times local issues are a consequence of global ones. Or, on the contrary students may perceive that those global issues have local impacts that reflect in their existence and perceptions.

And this is the most important contribution of geography – by setting a territory of analyses, with its physical or imaginary borders, it is clearer to approach certain issues. When asked about the importance of citizenship education, which is a concern for geography teachers, many referred to values and attitudes, but the majority considered that these should be worked within a context that helped to clarify the questions in discussion. And it was clear that some teacher give more importance to a local level of analyses of problems while others consider that the regional and global dimension can never be forgotten in order to understand the dynamics and interrelations of natural and social issues.

Graphic 2 – Geography teachers' perceptions about citizenship education



The analyses of teachers' perceptions about their role in addressing issues of citizenship education showed that there are six main areas that are considered fundamental:

- The development of values, attitudes and social competences;
- The formation in terms of knowledge about their rights and duties as members of society;
- Respect for others and the environment, know himself/herself;
- Formation of the individual conscientious of the world they live in, active and participative in society;
- Formation of the individual in terms of his/ her integration in various communities;

- The idea that citizenship education implies some kind of membership that can range from community level to global level;

Comparing those with Kerr's themes (Kerr, 2003) that involve citizenship education, Portuguese geography teachers share this common idea of contribution to the integration of students in their communities and having an active and constructive participation in them:

- *Preservation of something*: in Geography the idea of a sustainable world is very connected to the theme of development and social issues;
- *Notion of participation*: in Geography students develop competences related to problem solving and decision making about social, economical and environmental issues;
- *Focus on inclusion or integration*: in geography through the learning of different places, societies and problems students learn to respect differences in a plural society, and are sensible to the existence of different cultures and worry how they relate and interconnect;
- *Promotion of an international perspective*: Geography education helps developing awareness about the main problems of the world, and develops the notion of geographical diversity and the ability to search for strategies that will lead to the possible solution of common problems;
- *Key concepts*: through geography education it is possible to clarify many key concepts (knowledge and understanding, skills, attitudes and values) as geography deals with real problems of the real world.

By giving all these approaches a territorial dimension, geography education allows the approach of issues of diversity, conflicts, integration or any other in a real context that can be very effective in terms of developing critical analyses competences. That may be the most important contribution of geography education to citizenship education – giving a context (usually a territorial one) to address issues related real problem solving strategies.

4. Final reflexion

A final reference to issues related with teacher training in terms of citizenship education issues. There is a clear notion that our continuous training system still doesn't give effective answers in term of dealing with real need of teachers. The group of teachers involved in this research stated never having attending any kind of training related to this area – this means that most of the work done by teachers in their classrooms raises from the particular contents of school geography (question about diversity, migration, development, sustainably) more than a concrete training about how to develop citizenship competences (Dam, 2004). This is clear a concern for teacher educators, not only in terms of initial teacher training but mainly in teacher continuous training.

References:

- Banks, J. (2003). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. In James A. Banks (Editor) Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. San Francisco: Jossey-Bass
- Cachinho, H.(2000). *Curriculum Nacional e Desenvolvimento de Competências - Importância do saber geográfico e os desafios da formação de professores*. Inforgeo, 15, Lisboa: Edições Colibri, pp. 193-199
- Dam, G. (2004). *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies*. Learning and Instruction, numb.14, pp. 359–379
- DEB (2002). *Geografia, 3º ciclo: orientações curriculares*. Ministry of Education: Department of Basic Education

DeJaeghere, J. (2009). *Critical Citizenship Education for Multicultural Societies*. In Interamerican Journal of Education for Democracy, vol. 2, nº 2, pp. 223 -236

Kerr, David (2003). *Citizenship: Local, National and International*. In Liam Gearon (ed), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School, London: RoutledgeFalmer, 5-27.

INTE 2011

GOVERNANCE OF PORTUGUESE PUBLIC SCHOOL AND CONTRACT OF AUTONOMY

Rosa Maria Pereira de Carvalho

Joaquim Machado

Universidade Católica Portuguesa

rosampcarvalho@gmail.com

Abstract

On September 10th, 2007 in Portugal were signed contracts for autonomy among twenty-two schools or school clusters and the Ministry of Education.

The autonomy contracts fall within the broader context of administration policies, the school system, are related to new modes of regulation of public action and are part of an organizational development perspective of schools, mobilizing ideologies such as school improvement, quality of public education and improving learning outcomes of students.

The autonomy contracts are now in the fourth year of implementation. Our study is qualitative and aims to understand the process of contracting out the autonomy in Portugal, through the voice of school Principals and school clusters and those responsible for Regional Administration of schools.

In this communication, we present some preliminary results of research, highlighting the most valued areas of management, the commitments of schools and the Ministry of Education, the advantages and constraints of school autonomy.

Keywords: Autonomy, contracting, governance.

Introduction

The principle that schools should have autonomy, at least in some management areas, is today defended in almost all the European countries (Eurydice, 2007).

In Portugal, although the autonomy was established by the Law 43/89, 3rd February, it was the Law 115-A/98, 4th May that provided the contracts of autonomy. In 2004, it was signed the 1st contract of autonomy with a recognized *sui generis* (specific) school. Three years later, twenty-two contracts of autonomy were celebrated between the Public Administration and the management units in ten Secondary Schools and in twelve school clusters (with the same board staff), including a total of 144 non-university schools. In 2008, the Law 75/08, 22nd April, admits the extension of celebration of contracts of autonomy. The current contracts of autonomy are agreements between the Ministry of Education and the schools or school clusters with general and operational aims, that both must follow as they assumed those commitments.

Our study is of qualitative nature and it pretends to understand the process of contracting the autonomy for schools in Portugal. It articulates the redefinition of the State role and the decentralization and deconcentration policies with the logics of action and the strategies of the actors in the local space, as builders of a development process (personal, professional and organizational) in the scene of the learning school. The study discusses the governance by contract as an instrument to improve the quality of school and it crosses the perspectives of the actors, or the contracting parts, and the documents of autonomy, trying to answer the starting point: How does the contracting of schools autonomy develop in Portugal?

Methodology

In order to obtain a holistic version of contracting autonomy in Portugal, we decided to make an extensive and national study, analyzing and correlating conceptions, perceptions, opinions, attitudes, and thoughts from twenty-two Principals of management units with contracts for autonomy signed on September 10th in 2007, and from five Regional Directors of Education.

We privileged the semi-structured interview as a technique of collecting data because it allows the interaction between the researcher and the interviewee and also the collection of detailed descriptions

about what we are investigating, allowing the access “to what is in the people’s head” (Tuckman, 1978, p.196).

The transcriptions of those interviews were the documental *corpus* on which the content analysis was made.

In order to triangulate the information that allows us to improve the reliability, validity and pertinence and also to minimize the negative aspects attributed to the qualitative analyses, we used other sources of information such as the documents for the autonomy of these schools – contracts for autonomy, Annual Progress Reports, and Opinions of Local Monitoring Commissions.

As our study is focused on a research mainly based in qualitative information, in the analyses of data we followed a descriptive, analytical and interpretative way, “producing argumentative text in a global comprehensive sense” (Afonso, 2005, p.16), and as much as possible we applied the comparative analyses of quantitative content.

Finally, in order to look at the data as a whole, including the process and the product of contracting the autonomy for schools in Portugal, we did the analyses of data through the inductive way “including all the parts of the puzzle” (Bodgan & Biklen, 1994).

Results

Following the international tendencies, the Law 115-A/98, reinforces the principle for autonomy considering it as “the power given to school by the educative administration to make decisions in some dimensions: strategic, pedagogical, administrative, financial, and organizational according to the educative project and in function of the competences and the means that are consigned there (nr 1, article 3). The Chapter number VII establishes, for the first time, the contract for schools’ autonomy as an instrument that makes possible to experiment the building of a post-bureaucratic model inspired in “State Evaluator” model that predicts greater autonomy for the schools, a balance between centralization and decentralization, more external evaluation, and the diversification of the educative offer.

The contracts for autonomy, as a support for the development of the schools, are seen like a way to improve the quality of educational organizations, in a sense of learning school. As Barroso adverts (2004, pp. 62-64), the autonomy, administration and management of the preschool education and of primary and secondary school, is an amalgam of rhetoric and contradictory measures which try to translate an apparent commitment among some logics: state logic, market logic, corporative logic, and social and communitarian logic, whose incoherence will certainly constitute, one of the main “areas of uncertainty” that the local actors won’t explore, during the process of implementation.

The contracting for schools’ autonomy has the regulation of control and the autonomous regulation (Reynaud, 1997 e 2003) for the production of rules stated in the contracts of autonomy, assuming both, responsibilities and commitments. The educational administration transfers competences for the schools to which they recognize some autonomy to implant their project of development, pledging to give some additional resources and reinforcing mechanisms of evaluation. On the other hand, schools are offered some levels of competences and increased responsibility by the fulfillment of commitments they assume and by the quality of the educational public service they provide.

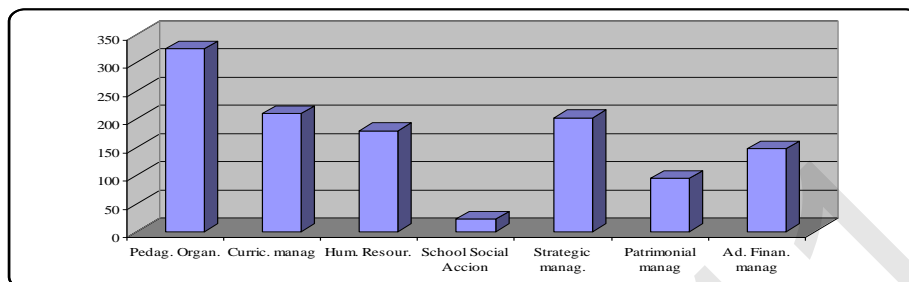
In the process of contracting autonomy in the 22 schools that are studied, there are two contracting parts (administration and schools) with complementary ways. The initiative belongs to the administration and the Principals of the schools accept the challenge and promote the adhesion of the local educational actors through internal dynamics that lead to the building of the school development project.

For the Administration, “quality, effectiveness and efficiency were the three pillars and the reasons to establish the contracts for autonomy”, being an “opportunity” to solve the problems of schools and improve educational public service quality. Then, the Administration decided to make this experience in schools with practices of internal evaluation and whose external evaluation would have demonstrated they were mature and ready to accept this challenge. For the school Principals the contract for autonomy would be the instrument that could promote a more effective and efficient management, with less bureaucracy, due to the transference of competences for the schools accompanied by resources that would promote the concretization of the educational project of each school. In syntheses, it would be an opportunity to improve the quality of student learning, the functioning of the school and valorize its image.

The celebration of contracts, although of a *top-down* initiative and on an unequal power relation, assumed some negotiation and agreement between the Ministry of Education and the schools, allowing initiatives type *bottom-up* more in some cases than in other ones. But some expectations from schools were reduced by the legislation that limited the autonomic practices. The most striking differences are

centered in the commitments of Ministry of Education and are related to the human resource management (hiring of teachers) and the financial management.

On the contracts there's some degree for autonomy in some areas (pedagogical organization, curriculum management, human resources management, strategic management, patrimonial management, administrative and financial management), obedience to general principles (noticed as consensual) of improvement on the educational public service, guarantee of better results (measurable goals), transparency and an increase of internal and external evaluation.



Graphic 1. Most valued areas in contracts

The areas inserted in the contracts of autonomy to which the Principals of the schools give more value are the pedagogical organization (28%), the curriculum management (18%) and the strategic management (16%) –Graphic 1 –, but the contracted areas are not equal valued in all the items - Table 1.

The quantification of the terms in the contracts for autonomy allows us to verify:

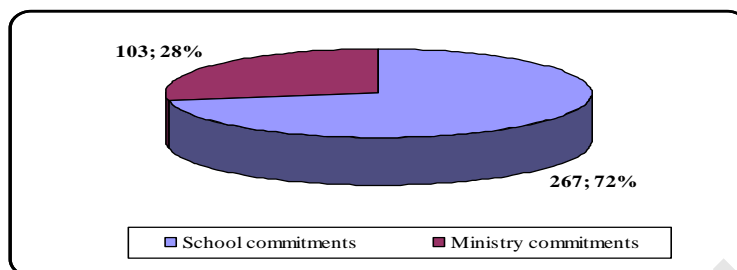
- The general objectives give value to the strategic management;
- The operational objectives give emphasis to the pedagogical organization;
- The competences of schools are in majority in the area of pedagogical management followed by curriculum management;
- The commitments of schools are mainly in the areas of strategic management and pedagogical management;
- The commitments of the Ministry of Education are mainly in the area of administrative and financial management.

Table 1 – Areas most valued by items

Areas	TERMS IN CONTRACTS OF AUTONOMY									
	General Aims		Operational Aims		School Competencies		School Commitments		Ministry Commitments	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Pedagogical Organization	28	24%	75	52%	132	25%	85	30%	0	0%
Curricular Management	23	20%	37	26%	129	24%	20	7%	0	0%
Human Resources	10	9%	6	4%	109	20%	33	12%	14	14%
School social action	1	1%	2	1%	19	3%	0	0%	0	0%
Strategic management	49	41%	18	13%	29	5%	88	31%	18	17%
Patrimonial management	2	2%	4	3%	46	8%	48	17%	15	15%
Administrative and financial management	3	3%	2	1%	79	15%	8	3%	56	54%

Both the School Principals and the Regional Directors of Education refer that the role of school was central in the conception, implementation and in the evaluation of the contracts for autonomy.

The School commitments and the Administration commitments placed in the contracts reflect that perception of the actors - see Graphic 2.



Graphic 2. *School commitments / Ministry commitments*

In fact, there is locally the mobilization of the actors in a process of *social building in the socio-organizational dimension*. The school is *locus* of self-organization, of mobilization, and of “the game of actors”, of rules’ production, of social regulation building, or in other words, “of the result of the articulation between the regulation of control and the horizontal processes of rules production in the organization” (Maroy & Dupriez, 2000, p. 76), aiming a balance between a logic of control and the emancipator logic.

The commitments of the Ministry of Education are connected with the financial support, particularly the increase of the credit hours to reinforce the pedagogical/educational projects and / or the transformation in financial equivalent, as well as in the priority in the school and equipment modernization.

The “autonomous” initiatives are related to the specificity of schools, the contract celebrated and the goals that they proposed to achieve and focus particularly the combat to the early school leaving and the school failure and to improve the education.

The Regional Directors of Education locate the school initiatives within the pedagogical or educational organization, the curriculum and the resource management. The school Principals give value to a diverse set of activities whose aims are the promotion of educational success and the organizational development and they can be grouped in 3-axis analysis: the school results (pedagogical projects and / curriculum) the modernization processes and the improvement on the quality of the teachers and other school professionals performance, and the assessment and monitoring of results in the action taken.

There are some advantages in the contracts of autonomy for the Administration and for the schools. The Administration legally fit the proposals of schools. On the other hand, the schools, beyond the external benefits achieved internal profits in result of development and improvement strategies. There was improvement in the success rates, in the quality of the success and in the sustainability of that success. The goals have generally been achieved. The school, as an organization has changed itself. Aware of its new mission, the school wants the autonomy understood as “locally” thinking and as a way of taking decisions. With a new vision, the Principals emphasize the improvement of internal organization, the involvement and co-responsibility of the educative actors according to the measurable objectives and the investment in the process of building instruments to monitor the results. They state that the school promoted a curriculum articulation, stimulated the cooperative work, promoted the development of shared strategies for teaching and learning and measured evaluation criteria providing some improvement in the different teaching levels.

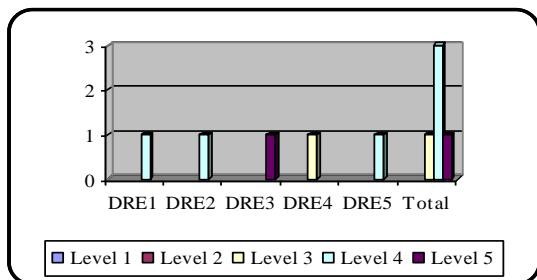
As a constraint, it is referred the hyper-regulation of the school system. The existing regulatory and legal frame are too much centered, getting in conflict with “the local” and making impossible the contracting for practices which improve the school functioning.” The non-preparation of the centralism to allow “more autonomy” as well as the different visions in the school and in the administration towards the conceptions of autonomy (autonomy built *versus* autonomy regulated), the logics of the contracts (experiment *vs* normativity) and the paradigms (constructivism *vs* prescriptivism) are also referred to.

In a more operative logic, the Principals refer to the lack of support, of availability and of relationship with the central power, the pseudo-negotiation of the contract and “the emptiness” of the contracts for autonomy after the generalization of some management competences through the new management regime (Law 75/08, 22nd April).

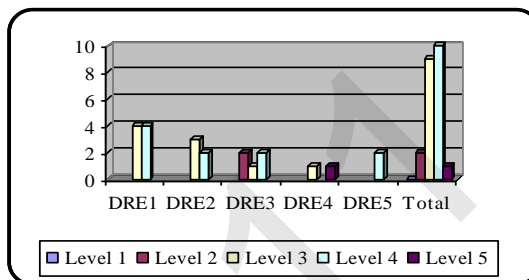
Despite the implementation of the contracts of autonomy occurred in a complex political context (some abrupt changes in the legislation), the evaluation made by the interviewed people is positive, stating that the public service of education has improved in the schools with contract for autonomy, as a result of school strategies related to better student outcomes, of organizational development (organization and school *praxis*) and of the legitimization of innovative practices.

Although, the qualitative analysis of the interviews was valued in this study, the interviewed people quantified the global evaluation of the contracts for autonomy.

All the Regional Directors of Education evaluate positively the contracts for autonomy with level 4 (four) mode. The same level 4 (four) mode was achieved by the school Principals, but two evaluate with level 2 (two), and level 3 (three) (41%), and the level 4 (four) (45%) show very close values.



Graphic 3. Global Evaluation (DRE - RDE)



Graphic 4. Global Evaluation (School Principals)

Curiously, both level two (2) attributed by the school Principals belong to the area of the Regional Direction of Education that evaluates the contract of autonomy with level 5 (five).

Conclusions

Although there's an appealing rhetoric for the decentralization and for the autonomy of schools, in fact, the politic and administrative model remains the same in what is fundamental. The central Administration has just changed a little bit and in some cases the administration prevents the "autonomous" initiatives of schools citing lack of legal framework. The school Principals complain about the bureaucratic organizational limitations for the instituting autonomy, including limiting the possibility of achieving the autonomy by regulation of all its exercise, due to the extensive *corpus* of legislation that regulates in detail the life in the schools (Formosinho, et al. 2010, p. 115).

So, it is notorious the contradiction between a centralized-deconcentrated administration, frequently on direct command, and the new discourse of schools autonomy, in a paradoxical combination and of opposed ways that can be designed by *hetero governed autonomy* (Lima, 2006, p. 9). There's still a conception of school as a management unit in the dependence of the Ministry and of the educative Administration. Sometimes it is indifferently treated as there was no contract. Other times it is responsible for a contract and can't find different answers from those that the Administration establishes for all the schools.

Paraphrasing Azevedo (in Formosinho et al. 2010, p. 9), the process of contracting autonomy in Portugal, which was generated and managed within the model of administration, shows the difficulties by which that process has passed. The schools with contract for autonomy give evidence of "how much we are tied to a political administrative frame that is too much centralized and bureaucratic". It was not a lost opportunity but we could go further.

According to the school Principals, school "autonomy" would be over "do" something to "decide" how to perform. The ability to do "different", believing in a process of collective self-transformation as a result of reflection/critical review of educational reality and valorizing the processes of collective responsibility and accountability. It would be a school to which some competences were granted to create and enhance space and dynamic of experiment/reflection/action in a constant search for improvement of personal, group and organizational development, reordering the legislative building as an articulated and coherent whole, believing in schools, daring to transfer more competences and develop new power relations "power with" (Butcher, 2007, p. 26) by the Administration.

Meanwhile, it's up to schools, as *locus* of problems resolution, and to the school actors, as social actors who build and rebuild the reality, promote all the fringe of autonomy that the legislation allows.

References

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Butcher, H. (2007). Power and empowerment: the foundations of critical community practice. In H. Butcher, S. Banks, P. Henderson & J. Robertson, *Critical community practice* (pp. 17-32). Bristol: Policy Press.
- Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e Medidas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Formosinho, J. et al. (2009). *Um ano de governação por contrato – Relatórios anuais de progresso*.
- Formosinho, J. et al. (2010). *A autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Glazier, J. & Powell, R. (1992). *Qualitative research in information management*. Englewood. CO: Libraries Unlimited.
- Gordon, W. & Langmaid, R. (2000). *Qualitative Market Research, a Practitioner's and Buyer's Guide*. Gower: Aldershot.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Almada: Instituto Piaget.
- Lima, Licínio C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In Lima, L. et al. A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos da investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 1-46.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La regulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 73-87.
- Oliveira, M. (2007). *Como fazer investigação qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Reynaud, J. D. (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. de Terssac (org.), *La théorie de la regulation sociale de Jean - Daniel Reynaud*, pp. 103-113. Paris: Éditions La Découverte.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

References Legislative

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola.
- Decreto-Lei n.º 115- A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE YARATICILIĞI GELİŞTİREN YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR: GELENEKSEL HALK KÜLTÜRÜ

Associate Professor Tuba GÜLTEKİN
Mugla University, Faculty of education,
Education Of Fine Arts Department Affiliation:29
tgultekin@hotmail.com

ÖZET

Türk kültür yaşamının çeşitli görüşleri, özgür arayışlarla yapıtlarda yansıtılmıştır. Farklılaşma yönündeki özgünlük arayışı, ulusal-evrensel sanat düşüncesine yönelmiştir. Bu durum sanatın kültürel gelişme ile sıkı ilişkisini ortaya koymaktadır. Türk resim sanatının tarihsel sürecinde kültürel temanın şekillenmesi ile birlikte çağdaş resim sanatımızda kendine has alt yapı oluşturmuştur. Ayrıca görsel sanatlar eğitimi stratejilerinde öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren çalışmalarda farklı yaklaşımlarıyla kültür motiflerini kullanarak yeni bir anlayış sanat eğitime kazandırılmalıdır.

Sanat yollu eğitimin hedefi, öğrencinin yaratıcı düşünceyi sağlayarak öğrenme sürecini tamamlamak, karşı karşıya geldikleri sorunlarda farklı bakış açısıyla yeni çözümler üretmesi hedeflenir. Bu çalışmada; farklı alanlarda kullanılan motifleri resim etkinlikleri görsel olarak bir araya getirerek estetik ve yaratıcı düşünmede farklı anlatım yollarıyla duygusal sezgileri, duyguları bir hedefe odaklandırma, geleneksel süsleme sanatı ve halk sanatının zengin motiflerinden yola çıkarak özgün bir yorum farklı bir bakış açısıyla tanımlanmaya çalışılacaktır. Böylece sanatsal gelişimleri sürecinde bu faktörlerin yorumlanması öğrencilerin uygulamalara verdikleri tepkilerin sonucunda modeller ve uygulamalar geliştirilip araştırılması hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sanatta estetik algı, Sanat eseri, Geleneksel halk motifi, Sanat eğitimi, Yaratıcılık.

SOME APPROACHES AND METHODS WHICH DEVELOP THE CREATIVITY, IN VISUAL ART EDUCATION: CONVENTIONAL FOLK CULTURE

SUMMARY

Various views of life in Turkish culture, reflected in the works with free searches. Differentiation towards the search for authenticity, has led the idea of national universal art. This situation reveals the tight relationship with art and cultural development. Together with the historical process of the formation of Turkish painting contemporary painting art cultural theme created its own infrastructure. In addition, the creativity of visual arts education strategies learners develop an understanding of the new studies using different approaches to art education should be given the cultural motifs.

Art-way goal of education of the student's learning process by providing complete creative thinking, the problems that they face are targeted to produce new solutions from a different perspective. In this study, the motifs used in different areas of a picture by bringing together the aesthetic and creative thinking activities as a visual means of expression of different emotional intuition, feelings, focus your goal, the traditional decorative arts and folk art motifs rich Based on the original attempt to define a comment from a different perspective. Thus, the interpretation of these factors in the process of artistic development of students' responses to applications as a result of their investigation of models and practices developed and targeted.

Key Words: Art aesthetic perception, Work of art, conventional folk motifs, art education, creativity.

Aim

Creative activities performed in art education do not aim to create an artist in the future by teaching good painting. The goal of art-way education is to enable student to think creatively and complete learning process, produce new solutions with a different point of views for the problems they face. Patterns, painting activities used in different areas will be brought together visually and a different specific point of view will be described by rich motifs of folk arts and traditional ornament art and focusing emotional intuitions, emotions on a target via different expression styles in aesthetic and creative thinking in this study. So it is aimed to develop models and practices as a result of reactions of students to the practices and interpreting these factors during the process of art development.

Method

Data were collected from different sources by examining on conventional folk culture and motifs in discipline-based art education of visual arts education in accordance with scientific research techniques and data were analyzed and differences were determined. Sample determination method and descriptive method were used in the study.

Introduction

Creativity improves the consciousness of man. It is the process revealing a living-being, formation. The aim of creativeness and imaginary design is to make the person reach to the intuition. Intuition here is the experiment, knowledge and culture. This intuition will guide the artist for the life (Yavuz,1989).

Creativity education allows the individual to think creatively. It develops the characteristics of critical, creative, innovative, participating and forward looking in the individual. At the same time, it is necessary for the individual to think, describe, practice the knowledge, correlate and work in a changing environment.

Traditional education makes the student passive. Creativity covers design, problem identification, problem solving, creating and decision-making methods and techniques in the education. By this means, active student model is developed. All abilities in creativity that the innovation is the basis, opinions, thinking processes and symbols interact with each other (Çellek, 2003).

Importance of creativity in the life

In the societies creative aspect of whose has developed the skill of thinking with different alternatives all the time, to choose the most proper one among options, evaluate events correlated with each other and power of intuition have developed. Creativity is shape in versatile thinking structure of the art and integrates with life.

In a creative person (San,1980);

Curiosity	Patience	Skill of inventing	Adventurer
Imagining (visualiser)	Personality not avoiding searching	Personality finding synthetist decisions	Thinking with images

Table_1

Sense, sensation and emotions-based sensual processes and cognitive and intellectual activities play a part in a creative phenomenon and these are seen in conscious, threshold of conscious and even subconscious levels (San,1980b).

Creating a creative child

If we prevent individualism of the child, he will use his own will to some extent. Then internal conflicts start. The child will act in accordance with a few processes determined continuously in this way. Creative processes will not be performed and therefore first of all, the child should be enabled to act in his own development environments.

Three types of development levels are present.

1. Approves the truth as it is, conforms to the requests of society, sees individualism, himself as a part of that reality.
2. Even if he leaves the society, he wavers in incapacity not solved with individualism in creative sense.
3. Joins the powers of will and counter-will and forms ideals with their conflicts and can be directed to the aim designated.

The individual should experience thinking processes for sensory and intellectual development and make them functional to be creative. Sense, sensory and emotions- based affective processes, cognitive and intellectual activities play a part in a creative phenomena and subconscious and unconscious levels are present.

Children learn by creating. The child should be engaged in free works in his family to make decisions himself, search and find his own universe. Skills and abilities should be formed in accordance with his development line. The child should be directed to creativity in education. Child learns by creating.

Beradsley expresses that the bigger part of intellectual activity of a person during a definite period of time unites and if pleasure about an object depending on form and characteristics presented as addressing to emotions or the one desired imaginary that is focused on is present, it means that the person has aesthetic experience. Students should be developed based on their tendencies. Directing, guiding is important. No definite border is applicable between one step and other step. While the child takes these steps, three main factors have affects (Kırıçoğlu , 2002).

1. Desire of creating,
2. Desire of presenting the one seen as it is,
3. Desire of creating something with the sensitivity of an artist,

This conventional definition shows the form, shape, imagination, characteristics addressing to emotions and assumptions of volunteerism. Aesthetic transferred to the art achieves its practice in art or work by reflecting it and revealing it in intuitions. During the process of creating art works coming together properly, the target should be to make students perform predisposition of students to test “aesthetic moment”. Consciousness of discipline-based art education and rational reflection is the first step of aesthetic experience.

The most important reason requiring creative activities via painting activities in art education and aesthetic education is the mechanization of people in today's society and our life areas directing to industrialized environment and so imposing some emotional values to the individual.

Creative activity and aesthetic is the effort of education between nature, object and human. The most important factor leading to a creative identity for the individual in the society is the skill of designing and creating. If creative activities of the individual are restricted, psychologically maladaptive attitude will be seen. Creative activity and aesthetic education being a method to allow child to think visually includes perception, creative thinking, improvement of imagination, analysis and synthesis, creative problem solving and interpreting.

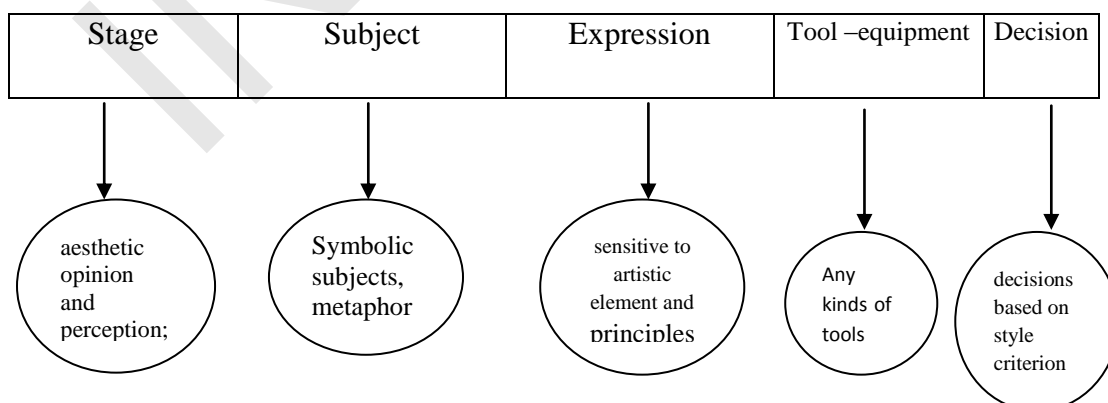
Solution process is questioned during the learning process to reach the creativity power to an aesthetic level. Pursuit of artistic values is made understood. Thought becomes free. Art education improves the perception. The student starts to see better, correlate, discriminate as the perception develops (Gökbulut, 1992, p. 18). Education conveys and structures the message. So all intellect-based skills develop. Aim of art education is to develop a personality based on creative powers. Personality education is one of the aims of art education.

Aesthetic development stages in the paint of 13 – 14 Years of old children

Formal operational stage is the post-11 years old period. Logical thinking reaches to the level of adults.

The period between the ages of 12 and 14 is the stage of naturalism. Colors are used in the best way. They try to act more real. Proportion and perspective is applicable. 15-years-old and above is the stage of artistic expression. They try to give artistic values to the painting instead of reflecting the reality. Perspective develops completely.

13-14-years old group is the stage of aesthetic perspective. Reactions to expression characteristics of work of art are based on emotions awoken by shapes. They react to line quality and composition elements created by tool in other words, the style of work. Their decisions are based on formal decisions such as style criterion, line, shape, color, space and they correlate with a definite art world. Museum or gallery standards may be examples.

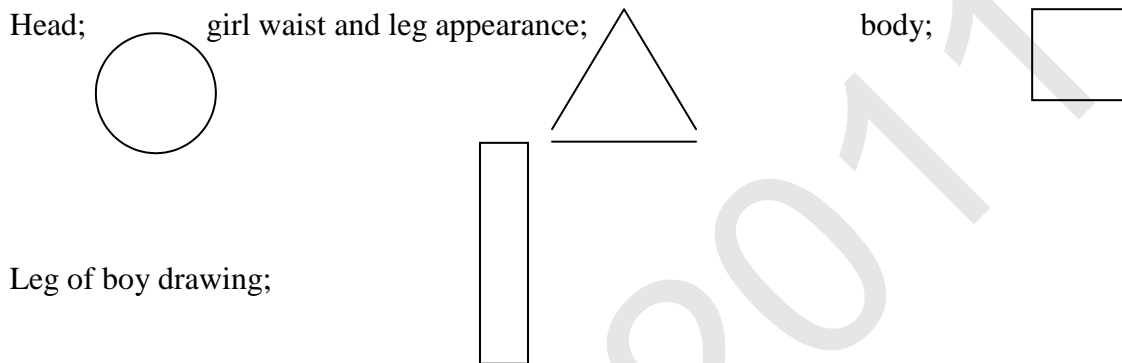


Table_2

Representation of human figure of 13-14 years-old group

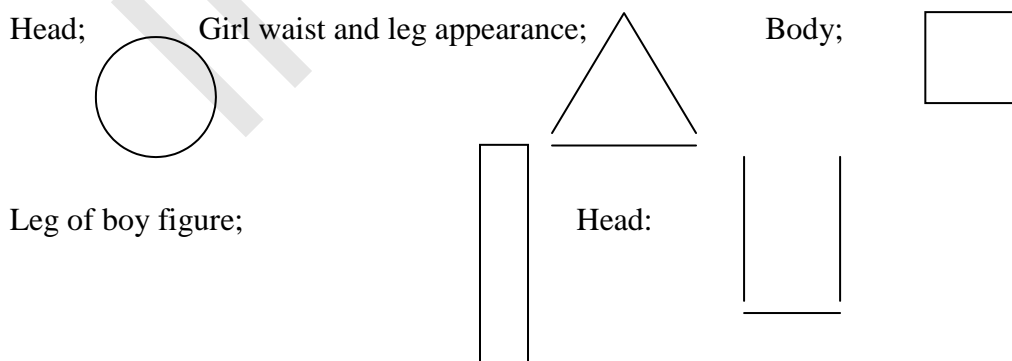
Real efforts are seen. This group is closer to correct proportions, acts or visual details, there are differences of body joint and body motions in the picture, emphasizing the face lines may vary in terms of semantic. The student may represent the whole figure less. Characteristics of sexuality are highly emphasized, self-portraits may be clumsy and in forms resembling to the earlier stages more, pictures show that the artist is in the way of being idealist, critical about himself, introvert and points out increasing interest about the relationships with the society.

The interesting aspect of figure works during graphical development process is that body is square, head is full-round, legs are rectangular for boy figures and skirt and triangular appearance is seen in girl figures.



Representation of human figure for 9-12 years-old group

People are shown as girl-boy and woman-man. They are aware of details and proportion in the pictures. They use detail factors in human drawings as body parts, lips, nails, hair styles and joints typically. Moreover, they are interested in drawing dressed human figures in action postures more than the first one. Solidity of figures is overwhelming and solidity is used more and more in drawings. Contour and shade forms start to be seen in forms. Symbolic uses are seen in figures.



The child reflects his emotions and instincts in the painting performed with the education of sense perceptions and designing. However, inhibitions are seen in interactions of productive thinking processes, perceptions, lives, concepts. The reason of it is the emotional barriers, cultural barriers, barriers learnt and perceiving barriers.

The student should be encouraged to think about knowledge and present proposals instead of adopting the knowledge presented. Student shows different development characteristics in figure works. They show a balanced development with behaviours relating to skills and values. Reviewing student works starts with observation and practice, analysis, synthesis, assessment are the constituents of art education.

Age periods, stages of children show variances based on graphical characteristics during the development stages. Definition of figure during this development process, differentiating them based on sexualities of boy and girl are converted into different geometric forms in their drawings. It was seen that environmental factors, artistic development stages do not have clear differences in drawings in terms of artistic development stages for the works of 9-14 years-old-group in figure drawings of students however, as age period increases, changes are seen in head and body drawings.

The aim of contemporary art and education is to learn seeing, looking, to be versatile, to be creative in life style, to create a personality questioning, criticizing, self-confidence and virtues of whom have developed, being civilized, peaceful and sophisticated.

Art reflects the external world and presents new forms for changing the world. For this reason, art education is necessary to express creative activities.

Creative learning occurs in an efficient process for perceiving, thinking, symbolizing and for physical actions. It develops imagination. It also teaches to protect cultural assets.

Painting activities to be organized for the students to learn the knowledge meaningfully with the sensory education and creative education in the art education to reinforce communication skills, develop social aspects, to perform positive changes for adaptation with the contemporary world will constitute participating and creative student model visual perception of whom have been improved and thinking freely at the teaching and learning process and expressing themselves.

Level of perception of the student transforming imaginary design works and traditional motifs into their own composition will improve. So behaviours of skills and values will change and develop in a balanced way.

Habits of participating in cultural activities are shaped with education for culture education and painting activities. It is aimed to make the students more conscious and change the environment and adapt with the creative education. Dramatization, acting and all drama activities are used in events and activities prepared are performed.

The language used by the child is his life and world for the development of child. Children approach to differences in life sensitively and express themselves freely and create a good environment for it. Individuals should have the power of existing meaningfully in the society. Education should create a furnished personality in terms of thinking. At the same time, it should give the skills of finding new ways with the methods of the person. The most important aim of the education is to become one of the main elements to protect the mental health of the person.

Creative education searches, shapes the form world of the child and sensory and perceptual education. It reinforces creative conception and creative expression. This method is important for artistic creation. Creativity is necessary for education of child in all aspects. Analysis process is questioned during the process of learning. Pursuit of artistic values is made comprehended. Thought becomes free. Student gains a thinking style. He can reach any

kinds of visual object via aesthetic criteria. So he transforms the material into work of art in aesthetic integrity. A creative, thinking, productive, free and active student's model is created by this expression.

Findings and conclusion

Techniques used for students during the primary education to create new approaches during the process of art education and transform the subjects in artistic forms with different perspectives motivate the students interestingly and externally and internally. Learning is a complex process with the new concepts for the student during primary education. Earlier knowledge interacts with each other with the new concepts during learning. Interpretation of acquisitions for each class and learning covering motives and interests should be implemented for art education. Interpretation of these factors requires development of models and practices as a result of reactions of students to the practices. Activities can be measured by use of different forms and subjects to increase the efficiency in terms of class management. Students of primary education grades I and II aim an interpretation integrated with various psychosocial factors with free approaches. Student display performance with the relation between various stages and artistic forms he perceives under the leadership of knowledge he has. Learning and content analysis should be carried out during the art education process. The level of the student transforming imaginary design works and conventional motifs into his composition in creative activities develops in free design works. The student can analyse the structure of his society and create new models by integrating knowledge, skill with the content of cultural activity for a new approach with different interpretations for the student in art education.

Bibliography

- ARISOY, Alev. 1994 İlkokullarda Resim - G   Eđitimi ve Karşılaşılan Sorunlar, Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AVCI, Safi.(2000). 3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eđitimi Üzerine Görüş ve Öneriler. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ÇELLEK, Tülay. (2003). Sanat-Bilim Eđitimi ve Yaratıcılık. Edebiyat, Bilim, Kültür ve Sanat içerikli Sanal Dergi. İnternette, 12 Şubat 2003'de elde edilmiştir. File://C:\windows\desktop\sanat-bilim eđitimi ve yaratıcılık.htm.
- Gökbulut,Nur.(1992).Temel Sanat Eđitiminde Görsel Alanın Arındırılmasına İlişkin Bir Uygulama   rneđi. Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi. Ankara:Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gökaydın, Nevide (1990). Eđitimde Tasarım ve Görsel Algı. Ankara: S. Sedir Yayınları.
- San, İnci (1993). Sanat Eđitimi Kuramları. Ankara: Tan Yayınları.
- Sungur,Nuray.(1997). Yaratıcı Düşünme. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Yavuzer, Haluk (1992), Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuk   tanıma. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuz,Halide.(1989).Yaratıcılık. İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Grup Rehberlik Aktivitesi: Bir Grup Çingene/Roman Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine 8 Aylık Takip Çalışması

Gülşen Varlıklı, Ayla Akbaş

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi / TÜRKİYE

Grup Rehberlik Aktivitesi: Bir Grup Çingene/Roman Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine 8 Aylık Takip Çalışması

PROBLEM DURUMU

Çocuk haklarına dair sözleşme'nin 20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmesiyle birlikte hem yerel hem de dünya ölçeğindeki sorunlara çocuklar açısından bakılmasını sağlayan yeni bir süreç başlamıştır. 1990'larda çocuklar için yapılan Dünya Zirvesi ile başlayan bu süreç devletler düzeyinde ele alınmış ve 2000'li yıllara dönük hedefler belirlenmiştir. Başlangıçta birçok kimseyi heyecanlandıran bu gelişmeler günümüzde yerini ne yazık ki gerçekleşmesi giderek geciken vaatlerin yarattığı umutsuzluğa bırakmak üzeredir (Hatun, 2000).

Yine de çocukların sağlık hakkını güvenceye alan çocuk haklarına dair sözleşmenin 24. maddesi çocukların olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşması, hiçbir çocuğun tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden yaralanma hakkından mahrum bırakılmamasını güvence altına almayı hedefler. Bu temel sağlık hedefleri çerçevesinde besin ve temiz içme suyu sağlanmasına, hastalık ve yetersiz beslenmenin önlenmesine yönelik çalışmaların kamu hizmeti olarak yürütülmesinin yanında Sivil Toplum Kuruluşları'nın yapılandırılmış ve giderek yaygınlaşan projeleri de yer almaktadır. Örneğin, Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)'nin Sağlığı Geliştirme Projesi (SAGEP) gibi örnekler okul-üniversite iş birliği çalışmalarıyla *topluma hizmet projeleri dersleri* aracılığı ile yapılanlar ve yerel yönetimlerin duyarlılıklarıyla iyi örnekleri de görmek olasıdır.

Bunun yanı sıra, günümüz eğitim anlayışında öğrencilere bilgi yüklemeyi temel almak yerine kendini tanıyan, öğrenmeyi öğrenen, yeteneklerini keşfeden ve geliştiren, problem çözen, analiz ve sentez yapabilen, yaratıcı, yapıcı, duygu ve düşüncelerini dengeli ifade edebilen, sevgi dolu, hoşgörülü, ulusal ve evrensel değerlere saygılı yurttaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için öğrenci kişilik hizmetlerine ihtiyaç vardır. Okullarda, öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alan sağlık hizmetleri, okul yönetiminin genel okul hijyenine yönelik önlemleriyle sınırlıdır. Rehberlik hizmetlerini, bireyin problemlerine çözüm olarak ele alan geleneksel anlayış kuşkusuz rehberliğin yeni gelişmeye başladığı yıllarda özellikle işe yerleştirmeye yönelik mesleki rehberlik alanında, okullarda eğitsel rehberlik ve yönlendirme alanında “çözümsel/çare bulucu bir hizmet” olarak yaygınlaşmıştır. Ancak *bireyin gelişimi sürekli ve bir bütündür* gelişim ilkesi ile, rehberliğin “geliştirici/gelişimsel bir hizmet” oluşu kavranmaya başlanmıştır. Böylece bireyin içinde bulunduğu gelişim döneminin ihtiyaçlarının karşılanması ve bu döneme özgü kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için gerekli yeterlikleri kazandırmak bu gelişimsel rehberlik anlayışının amacı olmuştur (Thompson, 1992). Yeşilyaprak'ın (2006, s:70) Dinkmayer'den aktardığına göre, kişisel ve sosyal gelişim alanında çocuğun temel ihtiyacı *yaşamayı öğrenmektir*. İşte Kişisel Rehberlik Hizmetleri bu amaçla yani yaşamda ihtiyaçlarını ve gelişim görevlerini çevreye ters düşmeden karşılayarak kişisel doyuma ulaşabilmesi için yapılan yardımlardan oluşmaktadır.

Ayrıca geliştirici rehberlik anlayışında bir gelişim dönemini başarıyla geçirenlerin, daha sonraki gelişim döneminin gelişim ödevlerini de başarıyla yerine getirecekleri öngörülmektedir. Öğretimi planlayan, yürüten ve değerlendiren görevliler olarak öğretmenler rehberlik hizmetleriyle olumlu değişimleri hedef aldığı gibi, uyum sorunları ve temel alışkanlıkların kazanılmasının gecikmesi gibi bazı olumsuzlukların da ortaya çıkmasını önleyici bir işlevi de yerine getirmiştir. Kabul göreceği gibi, olumsuzlukların ortaya çıkmadan önlenmesi, ortaya çıktıktan sonra giderilmesinden daha ekonomik ve daha kolaydır (Can, 2004, s: 52).

Çalışma Grubunun Yaşam Koşulları

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Kocaeli, Tavşantepe ve Yeşilova mahallelerinde oturan ailelerden gelmekte ve Yarbay Refik Cesur İlköğretim Okulu'na devam etmektedirler. Kocaeli ilinde bulunan içlerinde Tavşantepe'nin de olduğu dört Çingene mahallesinde oturan Çingeneler, geleneklerine göre yaşamakta ve kendilerine göre inanç sistemini devam ettirmektedir. Çingeneler yaşadıkları bölgede ekonomik bakımdan en düşük seviyede olsalar da örneğin düğünlere çok önem vermektedir (Uçum, 2008, s:138).

Çingeneler Kocaeli'de yetmiş yıllı aşkın zaman içinde göçebe, yarı göçebe ve yerleşik şekilde yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan gibi farklı ülkelerden göç etseler bile Kocaeli'de birbirlerine yakın diyebileceğimiz mahallelerde yaşamakta, bir birlerine kız alıp vermekte ve içinde yaşadıkları toplumdan soyutlanmamak için aileler kurmaktadır (Uçum, 2008).

Adı geçen okula devam etmekte olan ilköğretim çağı çocuklarının okullarına devamları düzensizdir ve düşük düzeydedir (Öztürk, 2006). Tavşantepe-Kireçocakları mahallelerinde 150'ye yakın hane bulunmakta 800 civarında Çingene yaşamaktadır. Okur yazar sayısı çok azdır. Bu mahallede Çingene vatandaşların en büyük sorunu düşük eğitim, düşük ekonomik düzeydir. Geçimini eskiden bohçacılıkla yapan Çingeneler şimdilerde servisçilik ve toplayıcılığa yönelmişlerdir (Uçum,2008.s: 13) Kağıt, metal, cam vb. geri dönüşüm maddeleri ve toplayıcılığı tüm aile bireyleri tarafından yürütülmektedir. Serdar mahallesinde 1500 haneye yakın ev 3600'e yakın oturan kişi, 28 Haziran mahallesinde 200'e yakın hane ve tahmini nüfus 1000-1200 civarındadır (Uçum, 2008).

Yerel yönetimler tarafından uygulanan Kentsel Dönüşüm projesi nedeniyle evlerinin çoğu yıkılmıştır. Bu projeden etkilenen kimi ailelerle yapılan görüşmelerde, 10-13 katlı apartmanlardan oluşan site yaşamında yer almalarına yönelik çözüm seçeneğini, geri ödeme zorlukları ve kültürel nedenlerle benimsemediklerini ifade etmişlerdir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma ile, çocukların, grup ortamında, *sağlığı geliştirme bilinci* ile *duyguları fark etmeye* yönelik bir programla etkin grup yaşantısı yoluyla farkındalık kazanmaları, yeni bilişsel şemalar oluşturabilmeleri ve davranış değişimleri amaçlanmıştır.

Çalışmada hedef alınan grup sekiz yıllık zorunlu ilköğretim dönemi öğrencileri üzerinde; bireyin yaşamayı öğrenmesine aracılık edecek çalışmalarla kendini kabul, başkalarını anlama ve kabul etme, toplum olgusunu anlama, karar verme/amaç belirleme/plan yapma ve yürütme, kendini tehlikelerden korumaya ve kişisel güvenliğini sağlamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlanması hedef alınmıştır.

YÖNTEM

Bir izlem-takip çalışması olarak yürütülen bu çalışmada, uygulanan programın etkililiğinin nicel-objektif koşulları amaçlanmadığı için nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür.

Bu çalışmada 10-14 yaş grubundaki Roman çocuklarının (n=46) gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yönelik bir çalışmanın bulguları temel alınmıştır.

Ön çalışma bulgularına (n=46) göre (Varlıklı Öztürk,G.; Akbas, A., 2010); çalışma grubunun %58 düzeyinde problem olarak algıladıkları *sağlık konusu* (özellikle karın ağrısı) ile grubun %45 düzeyinde problem olarak algıladıkları *sinirli oldukları* durumları grup rehberliği çalışmalarının konuları olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu:

Çalışma grubu; Kocaeli'de, Tavşantepe ve Yeşilova mahallelerinde yaşayan ailelerin Yarbay Refik Cesur İlköğretim okuluna devam etmekte olan çocuklardan oluşmaktadır (n=24).

Sağlığı geliştirme ve *duygu kontrolü* amaçlarına yönelik olarak paralel iki grup (n1=23, n2=23) şeklinde ve iki grup liderinin yönetiminde yürütülmek üzere 6+6=12 oturum olarak

planlanan grup rehberliği çalışmaları, gönüllü katılımcı sayısının düşmesiyle ve devamsızlık endişesiyle altı oturumla sınırlı tutulmuştur. *Sağlığı geliştirme* konulu grup etkinlikleriyle (TEGV, 2008) vücudunu tanımaları ve sağlıklı yaşam için öz bakım becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. *Duygu kontrolü* konulu grup etkinlikleriyle; duygularını tanımaları ve öfke kontrolü becerilerini geliştirilmeleri amaçlanmıştır.

Grup Çalışmaları

Belli bir amaç için bir araya gelen ikiden fazla insan topluluğuna grup denildiğini biliyoruz. Özellikle psikoloji ve eğitim alanında ise grup denilince, bireylerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen, katılımcıların duygu, değer ve tutumlarının üzerinde durulduğu, bir uzman tarafından yönetilen küçük topluluktur. Grup çalışması, bir grup rehberliği niteliğinde olabileceği gibi bir grupla psikolojik danışma çalışması (Voltan Acar, 1995, s: 2-3) ya da klinik amaçlı bir grup psikoterapi de olabilir (Yalom, 1992).

Grup çalışması, yapılmış ve önceden belirlenmiş bir programın uygulanması süreci olabileceği gibi tamamen güdümsüz ve spontan bir süreç de olabilir. Literatüre bakıldığında grup çalışmalarının amacına yönelik olarak geliştirilen ve yaşantısal olarak grup üyelerince uygulanan programların etkililiğini ortaya koyan pek çok çalışmanın olduğu görülür.

GRUP REHBERLİK PROGRAMI

Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın Sağlığı Geliştirme Projesi'nden uyarlanan yarı yapılandırılmış altı oturumluk programın yapılandırılmasında çalışma grubunun önde gelen gelişimsel ihtiyaçları temel alınmıştır. Buna göre grup üyelerinde *sağlığı geliştirme bilinci* ile *duyguları fark etmeye* yönelik bir anlayışla beden ve ruh sağlığını hedef alan ve eklektik yaklaşımla bir program hazırlanmıştır.

Uygulanan Programın Oturum Planları ve Uygulama Takvimi

	Konu	Amaç	Etkinlikler	Kazanımlar
1.Oturum: Öz bakım Becerileri (26 Nisan 2011, 90 dakika)	- Mikroplar, nerelerden ve nasıl bulaşır? - Kişisel temizlik uygulamaları	Kişisel sağlığın nasıl sürdürüleceğini ve daha iyiye götürüleceğini bilmek	-Simli balon uygulaması -Ellerimizi yıkama uygulaması	-Sağlık için gerekli temel kişisel hijyen alışkanlıklarını (mikropların etkisi, doğru el yıkama teknikleri, kişisel temizlik eşyaları, beden temizliği) sayma -Olumlu sağlık uygulamaları ve geçerli kişisel hijyen alışkanlıklarının sağlık risklerinin azaltılmasına nasıl yardımcı olduğunu açıklama -Etkili el yıkama adımlarını sıralar ve uygulayarak gösterme -Kişisel temizlik eşyalarının başkaları ile paylaşılmayacağını ve eşyaların bakımı için nasıl özen göstermesi gerektiğini açıklama
2.Oturum: Sağlıklı Beslenme (29 Nisan 2011, 90 dakika)	-Neden besleniriz? - Dengeli Beslenme ve Beslenme Yoncası	Sağlıklı beslenme ile ilgili temel kavramları bilmek	Beslenme Yoncası (slayt sunu dokümanı ve afiş çalışması)	-Besin gruplarını ve içeriklerini söyleme -Zararlı ve yararlı beslenme şekillerini açıklama -Sağlıklı yemek yeme uygulamalarını sayabilme -Besinlerin insan yaşantısındaki önemini ve vücudumuzdaki dönüşümünü açıklama -Doğru beslenmenin sağlık risklerini azaltmaya nasıl yardımcı olduğunu anlama -Sağlıklı beslenmede suyun önemini açıklama

				-Değişik yiyeceklerin işlevlerini ayırt edebilme
3.Oturum: Ağız ve Diş Sağlığı (04 Mayıs 2011, 90 dakika)	Dişin yapısı, Diş çürükleri, Doğru diş fırçalama teknikleri Dişlere yararlı ve zararlı davranışlar	Ağız ve diş sağlığı hakkında bilgi sahibi olmak ve ağız ve diş sağlığını korumak için doğru tutum geliştirmek	Ağız ve Diş Sağlığı İçin Neler Yapılmalı? (Uygulamalı diş fırçalama ve afiş çalışması)	Ağız ve diş sağlığı için gerekli temel kişisel hijyen alışkanlıklarını (örn;doğru diş fırçalama tekniği, diş ipi kullanımı, beslenme) tanımlama Dişlerin işlevini ve yapısını açıklama Ağız ve diş sağlığının neden bozulduğunu açıklama -Dişlere yararlı davranışları (beslenme, diş fırçalama, vb.) ayırt edebilme
4.Oturum: Ergenlik Dönemi (06 Mayıs 2011, 90 dakika)	Ergenlik döneminde fiziksel, sosyal ve ruhsal değişiklikler, cinsel gelişme ve üreme	Ergenlik döneminde olacak değişimler hakkındaki temel bilgileri bilmek	-Fark Bulma Oyunu -Ergenlikteki fiziksel değişimleri görsel materyal üzerinde ayırt etme çalışması -“Çocuk muyum, yetişkin miyim? Kimse beni anlamıyor. Haksızlık bu!“ Oyunu	-Ergenlik döneminde gerçekleşen değişimleri bilme -Bedensel gelişme; büyümenin hızlanması, akne, cinsiyete göre (erkeklerde ses değişimi, cinsel organların işlev kazanma belirtilerini kavrama, böylece fiziksel değişimlerini; arkadaş etkilerine duyarlılık geliştiğini ve ruh hali değişimlerini, bağımsızlık isteği gibi duygusal ve sosyal değişimleri kavrayabilme
5.Oturum: Duyguları mı Tanıyormuş (10 Mayıs 2011, 90 dakika)	Duyguların düşüncelere dökülmesi, duyguların hareketlere dönüşümü ve duyguların (özellikle öfke) üzerinde kontrolün sağlanması	Akıl ve duygusal sağlığın nasıl sürdürüleceğini bilmek, duyguyu ve duygu türlerini tanımak	-“Duygu Nedir? Farklı Duygular Bulmaca Oyunu -Mutluluğu ne zaman hissederiz? Üzüntüyü ne zaman hissederiz? Korkuyu ne zaman hissederiz? Öfkeyi ne zaman hissederiz? Duygular Listesi üretme yarışı -Duyguları İfade Etmenin ya da Dışarı Vurmanın Yollarını Deneyelim Etkinliği	-Duyguları uygun şekilde tanımla ve paylaşma -Ruh hali değişimlerinin ve güçlü duyguların düşünce ve davranışları nasıl etkilediğini ve onların nasıl başarılı bir şekilde idare edileceğini bilme -Duygu ve hisleri tanımlama ve sınıflandırma, davranışla nasıl ilişkili olduğunu tartışma -Duyguyu tetikleyen dışsal olay veya içsel farkındalığı tanımlama -Duygulara nasıl fiziksel karşılık vereceğini tanımlama -Öfkeyi kontrol edilebileceğinin farkında olabilme
6.Oturum: Beden ve Duygusal Sağlığımı İzlemek Benim Sorumluluğumdur (12 Mayıs 2011, 90 dakika)	Bedenimi ve Duygularımı Tanıyorum	Beden sağlığı ve duygularımı ifade etmede kendi sorumluluğumu kavramak	-“Sağlığımız için bireysel sorumluluklarımızı listeliyoruz.” Çalışması -“Bedenimle ve Duygularımla Kendimi Seviyorum Çünkü;...” Çalışması. -“Olumlu duygularımı çevremdekilerle paylaşmayı, olumsuz duygularımla baş etmeyi biliyorum.” Çalışması. -Çevremizde yaşayan insanların sağlık davranışları hakkında	Edinilen bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi yönünde isteklilik duyma

			gözlem yaparak ve bilgi toplayarak onlarla kazandığım bilgi ve beceriler temelinde iletişim kurabileceğimi ilişkin örnekler verebilirim. -“Kişisel sağlığın nasıl sürdürüleceğini ve daha iyiye götürüleceğini bilmek bir ayrıcalıktır.” Afiş hazırlık çalışması.	
--	--	--	--	--

BULGULAR VE YORUM

Uygulamanın Değerlendirilmesi

Başlangıçta gönüllü olarak gruba katılan 24 kişiden 6'sı hastalık nedeniyle, babasıyla ya da ayrıca işe gitmek, evde kalıp kardeşlerine bakmak sorumluluğu gibi mazeretlerle birer oturuma katılamamıştır. 18 üye oturumların tamamına katılmıştır. Her oturumdaki uygulamalar eksiksiz olarak yapılmıştır. Her bir oturum en fazla 90 dakika sürmüştür. Sürenin aşılmamasına özen gösterilmiştir. Grup üyeleri ilk oturumun sonlarına doğru giderek azalan bir dirençle çalışmaya başlamışlardır. Özellikle uygulamaların içeriğinin isteklilik ve coşkuyla paylaşılması yanında grup liderinin uygulamaları bizzat katılması, kendini samimiyetle açma davranışını göstermesi, direncin erken aşılmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Grubun genelinde uygulamalara katılım gönüllü olmuştur. Her uygulamadan sonra grup üyeleri uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir ve konuları aralarında tartışmışlardır. Grup lideri yeri geldiğinde öğretici (didaktik) tutumla bilgilendirme yapmış, açık uçlu sorularla tartışmaya olanak sağlamıştır. Her oturumun sonunda bir sonraki oturumun amaçlarını, gerçekleştirmeye dönük olmak üzere bilimsel ve duygusal bir ön hazırlık sağlamak amacıyla grup üyelerine ev ödevleri verilmiştir. Son oturumda da grup üyelerinin grup çalışmasına ilişkin olumlu ve olumsuz yönde duygularına, eleştiri ve düşüncelerine yer verilmiştir.

Uygulamaya katılan üyelerin grup çalışmasına ilişkin görüşleri içinde yer alan ifadeler şunlardır: “Bu çalışmaya herkes katılmalı”, “Ben burada öğrendiklerimi evde anlatıyorum, kardeşimle bazılarını oynadık bile”, “Kendimi seviyorum”, “Sağlığımdan önce kendim sorumluyum”, “Ergenliğe girmekten korkmuyorum”, “Bakkaldan abur cubur almayacağım” “Beyaz, sarı, kırmızı, yeşil, turuncu, mor yiyeceklerin renklerine bakarak her renk yiyecek yemeliyiz”, “Beslenme yoncasını sınıftaki arkadaşlarıma anlattım”, “Beden dili diye bir kavramı öğrendim”, “Ne çok duygu çeşidi varmış”, “Duygularını insanın yüzünden anlarım”, “Duygu bitti oyununu çok sevdim”, “Nefes alıştırmaları ile sakinleşebilirim”, “Böyle bir çalışma yapılırsa tekrar katılmak isterim.”

Bu çalışmanın devamında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 3.sınıf öğrencilerinin katkılarıyla, 13 Mayıs 2011 günü okulda Veliler-Öğretmenler-Öğrenciler Birlikte Öğreniyoruz adlı kapsamlı bir organizasyon ile velilerin de (75-80 kadın, 3 erkek) davet edildiği bir oturumda programın içeriğini özetleyen bir konferans gerçekleştirildi. Ayrıca okuldaki tüm öğretmenlerin katılımıyla öğrenci kişilik hizmetleri tartışıldı. Programda kullanılan etkinlik materyali, afişler, kupür vb. doküman bir boş sınıfta öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin gezip göreceği, sorular sorup görüş bildirebilecek bir gün boyunca sergilendi.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Oturum sırasındaki gözlemler ve çalışmaya katılan kişilerin önemli bir çoğunluğunu benzer bir çalışmaya tekrar katılmak istemeleri, bu tür çalışmaların yararlı olduğunu düşündürmektedir.

Grup üyeleri oturum sonlarında bu yaşantıdan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Burada objektif yarardan daha çok öznel yarar belirlenmiştir (Kuzucu, 2007, s:3) Zech ve Rime'den aktardığı gibi psikolojik iyi oluş sonuçlarıyla öznel iyi oluş değerlendirmeleri arasında fark olabilmektedir. Kimi çalışmalarda insanların olaylar hakkında ya da genel olarak duygularını ifade ettikten sonra yapılan değerlendirmede kendilerini iyi hissetmedikleri belirlenmiş olmasına karşın katılımcılar duygularını ifade etmekten dolayı öznel olarak kendilerin iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum elbette *iyileşmenin olmaması önemli oranda paylaşmayı sürdürmekle ve paylaşma ihtiyacı ile de ilişkili olabilir* şeklinde de yorumlanabilir.

Bu ve benzeri etkinlikler sadece olumlu gelişimi hızlandırmakla kalmayıp problemlerin oluşumunu da engelleyebilir (Korkut 2005).

Çocuk Hakları temelinde, ülkemizde bütün çocukların bir an önce sosyal güvenlik kapsamı içine alınması, bunun için "Çocuklar için ücretsiz sağlık hizmeti yasası" çıkarılmamış olması 2011 itibarıyla bir gecikmedir. Bu eksiklikten en çok etkilenen çocuklar özellikle çalışma grubumuz gibi ekonomik yoksunluk içinde olan çocuklardır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin; Öğrenci Sağlığı ve Güvenliği başlıklı bölümü; Madde 139'da belirtilen *hiçbir sosyal güvencesi olmayan çocukların birinci basamak sağlık kuruluşlarından birine sevk edilebileceğine* ilişkin yetkinin bu duruma aday çocuklara okul yönetimlerince duyurulmasına ihtiyaç vardır. Bu hizmetten yararlanmayı gerektirecek durumdaki öğrencilerin izlenebilmesi için öncelikle bir tarama çalışması ile bilinmesi zaman zaman da bu bilgilerin güncellenmesi çalışması önemlidir.

Bu çalışmada programın etkililiğinin nicel-objektif koşulları amaçlanmadığı için nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Programın özüne bağlı kalınarak kapsamının 10 oturumluk planlanması ve etkililiğini sınamak üzere ve deneme modelinde yürütülmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2005) Ergenlikten Yetişkinliğe Grup Çalışmaları, (E.d: B. Aydın), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Can, G.(2004) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (5. Basım), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- “Duygusal zekanızı ölçme”, Meriç’in (2004)
- Dökmen, Ü. (2000), Evrenle Uyumlaşma Sürecinde varolmak, Gelişmek ve Uzlaşmak, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erkan, S. (2000) Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri; İlk ve Ortaöğretim için, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Goleman, D.(1996) Duygusal Zeka Neden IQ’dan daha önemlidir?, Valuk yayınları, İstanbul.
- Hatun, Ş. (2000), 27-28 Haziran 2000 1. İstanbul Çocuk Kurultayı, Araştırmaları Kutup. (S: 83-88), İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Korkut, F.(2004) okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kuzucu, Y.(2007), Duygularını Fark Etme ve İfade Etme, Psiko – Eğitim Programı, (E.d.B. Yeşilyaprak), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Meriç, B.(2004) olumlu kişilik özelliklerini geliştirme konusunda bir grup rehberliği programı. (Ed. A. Kulaksızoğlu), örnek grup rehberliği programları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Mayer, J.D, Salovey, P., Carsü, D.R., & Sitarenios, G. (2001) Emotional Intelligence as a standart Intelligence, *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Ozturk, G. (2006). 5. *Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar Sempozyumu* “Kocaeli/İzmit Merkez İlçede Sokakta Çalışan Çocukların Eğitime Kazandırılmasına Yönelik Bir Model” (s:405-418), Gaziantep.
- Öztürk, G.(1996) Karar Verme Programının Etkinliği – Lise 1 Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış, Doktora Tezi, İstanbul.
- Thompson, R.(1992) *School Counseling Renewal Strategies for the twenty-first century* Indiana: Accelerated Development Inc.
- TEGV (2008), Sağlığı Geliştirme Projesi (SAGEP) Türk Eğitim Gönülleri Vakfı Eğitim Dokümanı, İstanbul.
- Uçum, Ö. (2008), Kocaeli Çingenelerinde Evlenme Geleneği, 1.Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış, Kocaeli.
- Varlikli-Ozturk,G.;Akbas,A. (2010) Determination of Needs in Guidance for a Group of Gypsy/Roma Children. 3rd International Conference for Theory and Practice in Education (Intercultural Communication, Multicultural Education)Szent István University Faculty of Economy, Békéscsaba, Hungary.
- Voltan-Acar, N.(1995) Gruplu Psikolojik Danışma İlke ve Gelenekleri. Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Yeşilyaprak, (2007), Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi (önsöz), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yeşilyaprak, B.(2006) eğitimde Rehberlik Hayatı, (14. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalom, I.D.(1992) Grup psikoterapinin Teori ve Pratiği (Çeviren: Ataman Tangöz ve Özgür Karaçam), Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul

HIGHER EDUCATION IN LATVIA: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

DAINA ZNOTIŅA

PhD student of Daugavpils University, lecturer of Rezekne higher Education Institution (Latvia)
e-mail: Daina.Znotina@inbox.lv

ABSTRACT

Currently higher education in Latvia is on the verge of significant changes. The most crucial challenges are: reduction of state funding for higher education, decreasing number of students, and aging in society. Taking into consideration the current and expected number of students it is established that there are too many higher education institutions in Latvia, thus it is necessary to have significant reforms in higher education. In the article the author provides a study of the current situation in higher education in Latvia, analyses the most significant challenges and their impact on higher education in the long-term, as well as considers opportunities in the context of higher education: attraction of foreign students, balanced offer of education according to the requirements of the labour market, evaluation of study programs, which recently have been mentioned as the main objectives in the field of higher education reforms.

Keywords: higher education, Latvia, students.

INTRODUCTION

In the rapidly changing economic and social environment higher education must adapt to these changes all the time, react to the new requirements, labour market needs and act in accordance with the local, regional and international demand.

The aim of the research is to analyse the current situation in higher education in Latvia evaluating challenges and opportunities, which higher education will face in the coming years in the medium-term and long-term.

Research objectives:

- 1) to describe the current situation in higher education in Latvia;
- 2) to study the most significant challenges in higher education in Latvia;
- 3) to review opportunities in the context of higher education in Latvia;
- 4) to draw conclusions and provide suggestions.

Research methods:

- economic analysis method;
- content analysis method;
- statistical research method.

Research object – higher education.

Research period - 2005-2009.

1. DESCRIPTION OF HIGHER EDUCATION IN LATVIA

As it is stated in the description of the educational system in the Republic of Latvia, every citizen and permanent resident of the Republic of Latvia has a right to education; the citizens of the European Union having a residence permit and their children have equal rights to education in Latvia. The language of instruction at state and municipal educational establishments is the official state language. One can acquire education in other language at private education establishments as well as some state and municipal educational establishments.

The tuition fee for pre-school, basic and secondary education at state and municipal establishments is covered from the state or municipal budget. Private educational establishments may determine a tuition fee. In higher education programs the state covers a tuition fee for a certain number of students according to the public procurement for the corresponding academic year and students can receive a state-funded scholarship. For other study places each higher education institution may define its own tuition fee.

Pre-school education (ISCED level 0). Children in the age group 5-6 acquire pre-school education programs. **Basic education (ISCED levels 1 and 2).** Children start acquiring basic education programs in the year when they have reached full 7 years and it lasts till the age of 16. Basic education is compulsory in Latvia; the duration of the program is 9 years. **Secondary education (ISCED level 3).**

At the secondary education level there are two types of programs: secondary comprehensive and secondary vocational education programs. **Post-secondary education (ISCED level 4)**. After completion of a secondary comprehensive or vocational education program one can enter further professional education programs (duration 1-3 years) or in-service training programs (at least 160 academic hours, which can be a part of the qualification). **Higher education (ISCED level 5)**. The certificate of secondary comprehensive education or diploma of vocational secondary education provides access to a higher educational level, where academic higher education or professional higher education programs can be acquired. **College** is a higher education establishment implementing the first level professional higher education programs. **University** is a higher education establishment implementing the second level professional higher education and academic higher education programs. The duration of studies in bachelor programs is 3-4 years. After completion of a bachelor program studies can be continued in a master program or other professional higher education programs. The duration of graduate studies in master programs is 1-2 years, thus, in total 5-6 years are needed to get a degree. The duration of studies in a professional education program after undergraduate studies at the bachelor level is 1-2 years. A master's degree provides access to doctoral studies which last for 3-4 years. **Professional higher education** programs provide a right to get a professional qualification and a professional bachelor degree. A professional higher education bachelor degree is conferred if the duration of full-time studies is at least four years. After getting a professional bachelor degree studies can be continued at the graduate level to gain a professional master degree. A professional master degree is conferred if the total duration of studies is at least 5 years. **Post-graduate studies (ISCED level 6)**. A master degree provides access to doctoral studies, which last for 3-4 years (Educational System).

In Latvia in the academic year 2009/2010 there were 61 higher education institutions (Table 1), including 20 state-founded higher education institutions, 18 state-founded colleges, 15 legal entities founded higher education institutions, 8 legal entities founded colleges. As it is seen, during 5 years the number of higher education institutions has not reduced, vice versa in the academic year 2009/2010 there was established a new higher education institutions founded by a legal entity.

Table 1

Higher education institutions by their legal status in Latvia in the academic years 2005/2006 – 2009/2010, number (Higher education institutions by their legal status in Latvia)

Legal status of institution	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
State founded	20	20	20	20	20
Legal entities founded	14	14	14	14	15
State founded colleges	16	18	18	18	18
Legal entities founded colleges	7	8	8	8	8
Total	57	60	60	60	61

A comparative large number of higher education institutions in Latvia can be explained by high demand for higher education in 2005.-2010. The number of students per 10 000 inhabitants in Latvia has been one of the highest in the world. Currently higher education is available in all regions of Latvia; however, as regards the density of higher education institutions in the territory of Latvia, 73% of higher education institutions are located in Riga.

Table 2

Number of students by study directions in higher education institutions and colleges (at the beginning of the academic year) in the academic year 2005/2006 – 2009/2010
(Number of students by study directions in higher education institutions and colleges)

Study direction	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
education	16007	13587	11705	11278	9226
humanities and art	9238	9310	9543	9376	9509
social sciences, commercial sciences, law	71049	69551	68589	66308	56184
natural sciences, mathematics and information technologies	6792	6627	6181	6174	6213
engineering, manufacturing and construction	13159	13531	13995	14160	14205
Agriculture	1605	1441	1296	1266	1182
health care and social welfare	6793	8146	8784	9028	9174
services	6385	7202	7560	7689	6835
other non-classified study directions	97	102	107	81	39
Total	131125	129497	127760	125360	112567

As it is seen in Table 2, the distribution of students by study directions in the academic years 2005-2010 has not significantly changed. Students in Latvia still want to study social sciences, commercial sciences and law. The number of students in these study directions is significantly higher than in others. In Latvia students comparatively rare choose to study natural sciences, mathematics and information technologies. Despite the increase in the number of state-funded places the proportion of students in engineering, manufacturing and construction increases very slowly – from 10% in 2005/2006 to 12.6% in 2009/2010. Recently the proportion of students in health care and social welfare has increased.

In 2009/2010 in Latvia there was observed a tendency of decreasing number of students (Table 2). The total number of students has decreased by 10.2%, but the number of enrolled students – by 26% in comparison to the previous year. Unfortunately, the forecasts show that the academic year 2009/2010 is not an exception, but a beginning of an inevitable trend. The reason for the downfall is the demographic situation in the country, reduction of state funded places, students' choice to study abroad.

The number of state-financed study places in higher education institutions and colleges for 2010 was 30 138, which is by 921 places or 3% less than in the previous year. Out of the total number of state-funded study places 23 959 places are in the bachelor and professional studies, 4930 – master studies and 1249 – doctoral studies. The reduction in the total number of students has occurred due to the reduction in the number of part-time students paying a tuition fee at state higher education institutions (-24,9%) and part-time studies in private colleges (-25,5%). In 2010 the proportion of students in the age group 18 – 23 has reduced and comprises 29.7%. The average competition coefficient (4.6) in 2009/2010 has significantly increased in comparison to the previous year when there were 4.0 applications per one state funded place at the undergraduate level. It can also be explained by the reduction of state funded study places (Public Review of the Ministry of Education and Science of 2009).

2. CHALLENGES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF LATVIA

The first challenge the education system of Latvia has already faced is **reduction of funding**, due to the economic crisis in Latvia. In the Overview of the European Universities Association Latvia is emphasized as the state having the most crucial reduction of funding for higher education. In 2009 the state funding for the higher education institutions in Latvia was reduced by 48%, and in 2010 – by 18% (Europeans surprised about the higher education policy in Latvia ...).

In the informative report "On Required Structural Reforms in Higher Education and Science for Increasing International Competitiveness of Latvia" (approved by the Cabinet of Ministers on January 12, 2010) it is indicated that annual total costs per one student in Latvia are considerably lower than in other EU countries. The work group has established that Latvia has a very low ration of state funding for higher education in GDP. In Latvia higher education gets 1.5% from GDP (0.74% public and 0.76% private contributions, in the EU on average 1.13% public and 0.23% private contributions). Recently the proportion of private contributions in total funding of higher education has reduced. Meanwhile developed countries have an opposite tendency – private contributions into higher education increase every year (On Required Structural Reforms ...).

When the economic crisis started, many countries did not reduce funding for higher education or reviewed prior accepted funding increase plans, but some European countries even increased funding for higher education and science being aware of the role of knowledge in the economic growth of the country and managing crisis. The European Universities Association in its overview of May, 2010 about the impact of the economic crisis on the European universities indicated that some countries reduced funding to higher education institutions by less than 5% (Czech Republic, Poland, Serbia, Macedonia). Decisions on significant reduction were made by Italy (10% within 3 years), Estonia (7% in 2009 and 10% in 2010), Ireland (5.4% in 2009 and 9.4% in 2010), Great Britain (6.6% in the period of time from 2010 to 2013), Lithuania (8%) and Romania (10%) (Impact of the economic crisis ...).

The next challenge for higher education is the **demographic situation and its forecasts in Latvia**. As a majority of European countries Latvia also faces aging of population. It means that the proportion of children and youth decreases and the proportion of old people increases, besides, the average age of population also increases. Aging of population will have impact on the economic activity of population and social conditions in the country. It will also influence the situation in education because the number of school-age children and youth will decrease as well as the proportion of the traditional age group among students (18 – 24 years) will reduce. At the basic school level Latvia

already faces the consequences of the demographic situation. Many schools are closed due to the insufficient number of pupils in some grades. Several basic schools are closed. During next eight years secondary schools and higher education institutions will face it. It is forecasted that by 2050 the number of young people and people at the giving age will diminish. Till 2015 in Latvia the number of the youth (15-24 years) will fall by 30%, but till 2020 by 40% (Figure 1).

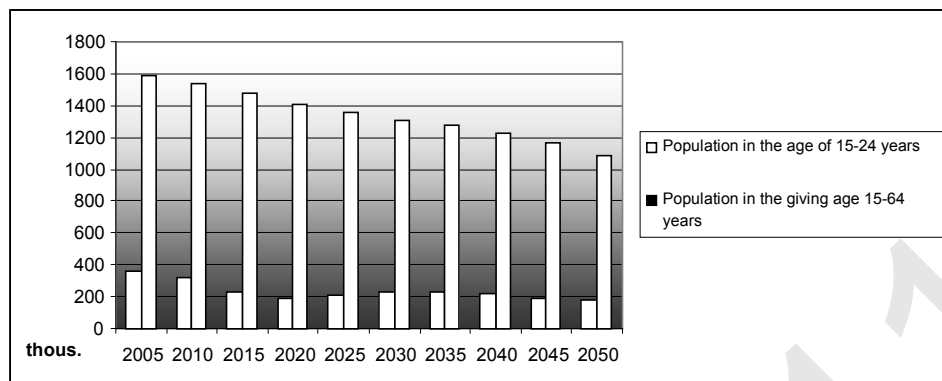


Figure 1 **Number of youth and population in the giving age in Latvia in 2005-2050, ths.**
(Created by the author basing on Higher Education in Latvia: Facts, Problems and Opportunities)

As the number of pupils and students decreases and population ages, there is posed a questions about effective use of financial and human resources in the country and educational system. Aging of population, when the number of pupils and local students of the traditional age reduces, cause crisis in the educational system. However, at the same time such conditions are favourable for radical reforms in education to improve the quality of education, its compliance with the needs of the society and labour market, and ensure its availability for all age groups, thus developing distance learning.

One more challenge for the higher education system in Latvia is **rapid aging of academic staff**, and their composition is not sufficiently renewed (Ijābs, 2011).

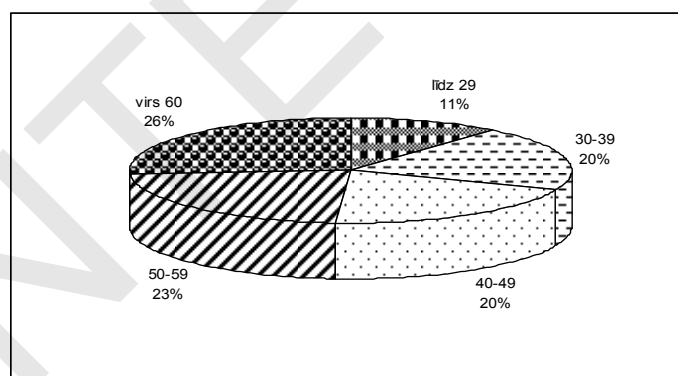


Figure 2. **Age structure of academic staff at public and legal entities higher education institutions in Latvia in the academic year 2009/2010**
(Created by the author basing on Higher Education in Latvia: Facts, Problems and Opportunities)

Looking at the age structure of academic staff it is obvious that the proportion of academic staff over 60 at state and legal entities higher education institutions comprises 26% (Figure 2), 23% of academic staff is in the age group 50 – 59. It must be understood that the number of enrolled students cannot be the only objective in higher education. Excellence of academic staff in research and quality of education shall be considered as well.

3. OPPORTUNITIES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF LATVIA

One of the opportunities in the context of higher education in Latvia is **attraction of foreign students**. Observing the current situation in Latvia to attract foreign students it can be concluded that

the total number of students in the beginning of the academic year 2009/2010 was 112567 (Table 2), there were 1760 foreign students or 1.56% among them of them. During five years the number of foreign students has increased insignificantly – at the beginning of the academic year 2005/2006 in Latvia there were 1423 foreign students. In the academic year 2009/2010 Latvia mostly had foreign students from Russia – 360, Ukraine – 259, Lithuania – 233, Germany – 109 (Number of Foreign Students at Higher Education Institutions in Latvia). Thus, 852 or 50% of all foreign students officially are citizens of Russia, Lithuania or Ukraine, and it means that these young people are permanent residents of Latvia, who have acquired secondary education here. 400 or 23% of foreign students are the exchange students within Erasmus program not contributing financial means into the education sector of Latvia. Thus, the real number of foreign students in Latvia does not exceed 500 or 0.45% from the total number of students.

The number of Latvian students abroad in the academic year 2009/2010 was 1540, who were exchange students in 42 higher education institutions (Overview of Higher Education in Latvia in 2010).

In order to compensate the fall in the number of local youth till 2020 Latvia should attract 20 thousand foreign students. It means that the proportion of foreign students should increase 12 times in comparison to 2009 reaching 20% of the total number of students. The average proportion of students in EU-27 countries is 6.6%. The highest ratio is observed in such countries as United Kingdom (18.3%), Austria (15.6%), France (14.6%), Belgium (14.3%), Germany (12.8%), Sweden (10%), where education can be acquired in widespread languages – English, German, French (Higher Education in Latvia: Facts, Problems and Opportunities). In Latvia it is difficult to attract foreign students because legislation requires provision of education at public higher education institutions in Latvian.

Table 3

Employed population in Latvia by types of economic activities (NACE 2nd ed.) 2008-2010, ths.
(Employed population by types of economic activities)

Type of economic activity	Year		
	2008	2009	2010
Agriculture, forestry and fishery (A)	88.8	86.9	82.5
Manufacturing and energetics (B-E)	197.9	159.8	159.2
Construction (F)	127.8	76.8	66.4
Trade, lodging and catering (G, I)	212.4	188.0	179.0
Transport, storage, information and communication services (H, J)	124.2	112.6	111.0
Finance, insurance, scientific, administrative services; real estate transactions (K-N)	87.8	90.5	92.8
Public administration and defence; compulsory social insurance (O)	86.6	78.2	62.5
Education (P)	93.2	89.5	95.5
Health and social care (Q)	52.4	52.3	47.5
Other types of economic activities (R-U)	52.9	51.7	44.1
Employed population in total	1124.1	986.7	940.9

Distribution of employed population by types of economic activities in Latvia (Table 3) shows that the total number of employed population decreases, the largest proportion of populations is employed in trade, lodging and catering (G, I), manufacturing and energetics (B-E) and transport, storage, information and communication (H, J). Thus, the majority of population is employed in the fields providing services.

According to the scenarios of demographic and economic development the Ministry of Economy is modelling two **labour force supply models**. In the scenario envisaging rapid development the total labour force supply in 2015 could be 93.9% of the level in 2009, but in the scenario envisaging slow development – 92.6% of the level in 2009. Although in general it is forecasted to have labour force surplus in the labour market, in some professions might be observed lack of skills. Decrease in labour force supply is expected mainly in the medium qualification and low qualification professions, but labour force supply with higher education will increase (Kļānska, 2011).

It is forecasted that the growth of national economy in the nearest years will be related not only to the increase of employed population, but also increase of productivity, thus the number of employed population will not grow rapidly. In demand for specific professions professional skills will be of crucial importance, thus attention should be paid to the quality of education (Kļānska, 2011).

Engineering sciences and technology-related fields are considered to be perspective – in the nearest decade demand for qualified engineering and IT specialists might increase. Demand for labour force might also grow in chemistry and pharmacy as well as food processing and agriculture. Professions related to transportation and logistics, health and social care could be topical due to aging population (Apinis, 2011). Specialists with higher education are more flexible in the labour market and

can adapt to the conditions in the labour market easier, even if they are forced to work in a related or lower qualification speciality for some time.

Currently in Latvia the first step towards gradual consolidation of state higher education institutions and scientific institutions system is taken as **evaluation of educational programs** has started, which is planned to be completed by 2020 supporting institutional cooperation and voluntary merging. In August, 2010 the government of Latvia approved "Action Plan for Required Structural Reforms in Higher Education and Science 2010-2012". Within the framework of this plan international evaluation of the quality of study programs, sufficiency of resources and sustainability is started. As a result, there will be worked out suggestions for improvement of study programs, eliminating duplication within regions (Korbe, 2011). Evaluation of study programs will provide new opportunities. Afterwards EU funding will be available for consolidation of study programs, preparation in the EU official languages and training of academic staff. The principle "money follows quality" will motivate to increase the quality and effectiveness of studies and research, ensure more rational application of funding.

CONCLUSIONS

1. A comparatively high number of higher education institutions (61) in Latvia can be explained by high demand for higher education in previous years. Students in Latvia still choose social sciences, commercial sciences and law.
2. The number of enrolled students cannot be the only objective in higher education. Excellence of academic staff in research and quality of education shall be considered as well. The principle "money follows quality" will motivate to increase the quality and effectiveness of studies and research, ensure more rational application of funding.
3. Higher education in Latvia shall not be viewed as a position of expenditure in the state budget as it has a significant role in facilitation of economic growth and competitiveness. Latvia must be able to train highly qualified human resources for the needs of the local labour market. Reaching international competitiveness of higher education Latvia could not only attract foreign students, but also possibly keep them in the labour market, thus reducing demographic problems Latvia has faced.

REFERENCES

1. Apinis, M (2011.). *Eksperti prognozē zilo apkaklīšu uznācienu [Experts forecast entrance of blue collars]*. Journal "Kapitāls" No.1 (2011)
2. *Ārvalstu studentu skaits Latvijas augstskolās [Number of foreign students at higher education institutions in Latvia]*. Access: <http://data.csb.gov.lv>. Retrieved on May 20, 2011.
3. *Augstākā izglītība Latvijā: fakti, problēmas un iespējas [Higher education in Latvia: facts, problems and opportunities]*. Report of the Strategic Analysis Commission.
4. *Augstākās mācību iestādes sadalījumā pēc juridiskā statusa [Distribution of higher education institutions by their legal status]*. Access: <http://data.csb.gov.lv/Dialog/Saveshow.asp>. Retrieved on April 1, 2011.
5. *Eiropā izbrīnīti par Latvijas augstākās izglītības politiku [Europeans surprised about the higher education policy in Latvia]*. Access: <http://www.apollo.lv/portal/life/articles/213838>. Retrieved on May 11, 2011.
6. Ijābs, I (2011). *Remonts atklātā jūrā [Repairs in the open sea]*. Journal "Kapitāls" No.1 (2011)
7. *Impact of the economic crisis on European Universities*. The European University Association Overview May, 2010. Access: www.eua.be. Retrieved on May 13, 2011.
8. *Izglītības sistēma [Educational system]*. Access: <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/4218.html>. Retrieved on March 11, 2011.
9. *Izglītības un Zinātnes ministrijas 2009.gada publiskais pārskats [Public Overview of the Ministry of Education and Science 2009]*. Riga, 2010.
10. Kļānska, D (2011). *Ko studēt? [What to study?]* Journal "Kapitāls" No.1 (2011)
11. Korbe, A (2011). *Izglītības un zinātnes ministrs uzsver augstākā akadēmiskā personāla lomu pārmaiņu īstenošanā un rosina augstākās izglītības efektivitāti skatīt tās visplašākajā nozīmē [The minister of education and science stresses the role of academic staff in the implementation of changes and encourages to view the quality of education in the broadest sense]*. Access: <http://izglitibasportals.lv>. Retrieved on May 20, 2011.

12. *Nodarbinātie iedzīvotāji sadalījumā pa saimniecisko darbību veidiem [Distribution of employed population by types of economic activities]*. Access: <http://data.csb.gov.lv>. Retrieved on May 25, 2011.
13. *Par nepieciešamajām strukturālajām reformām augstākajā izglītībā un zinātnē Latvijas starptautiskās konkurētspējas paaugstināšanai [On required structural reforms in higher education and science for increasing international competitiveness of Latvia]*. Informative overview.
14. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2010.gadā [Overview of higher education in Latvia in 2010]*. Access: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/6818.html>. Retrieved on May 23, 2011.
15. *Studentu skaits pēc izglītības tematiskajām grupām augstskolās un koledžās [Number of students by study directions in higher education institutions and colleges]*. Access: <http://data.csb.gov.lv/Dialog/Saveshow.asp>. Retrieved on May 1, 2011.

HIGHER EDUCATIONAL PLANNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN LATVIA

Anita Puzule

Rezekne Higher Education Institution, Latvia, e-mail: anitapuzule@inbox.lv

Abstract

In order to promote the competitiveness of higher education and research internationally as well as to integrate it into economy, effective planning of higher education is necessary, which the authors describes within this article from the theoretical and practical aspects of Latvia's example. More attention is paid to the planning and distribution of the state budget funding for studies between fields of education. It was found in the study that in Latvia only in recent years there has appeared elaboration forerun in the higher education planning model application. It should be noted that the number of students per 10,000 of population is declining, but in the priority sectors the number of students increases only by increasing the number of state budget funded places. The author has dealt with two models of the distribution of the state budget funding for studies in Latvia: sticking to the current state budget-funded higher education places in thematic fields and a long-term forecasting model based on labour demand and supply forecasts. The author evaluates the aforementioned planning models. As a result of the research, there are revealed problems and there are worked out recommendations for the higher education planning model further development in Latvia.

Keywords: budget funded places; higher educational planning; planning model; sustainable development; thematic fields.

INTRODUCTION

Innovations in education and in its sustainable development are the key elements, which must be strengthened to ensure a full-fledged human life. In this context, the possibilities to introduce higher education for sustainable development should be researched (Filho, 2000; Piper, 2007; Grabovska, 2009) and it should be linked to the educational planning process.

Sustainability is a creative, balanced and future-oriented process to ensure continuous people's life quality improvement by harmonizing economic growth, social development and environmental protection. *The United Nations (UN) Decade of Education for Sustainable Development (DESD)* urges agents to encourage changes in behaviour that create a more sustainable and fairer societies as well as the integration of principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education. These educational efforts will bring about changes in behaviour that, in its turn, will create a more sustainable future for present and future generations. The initial context of the implementation of DESD is at the local and national, than global level. The adequate processes of monitoring and evaluation must be put in place from the start (UNESCO, 2005).

The main challenges in higher education development in Latvia are discussed in *Latvia National Development Plan (2007 - 2013)* stating that in order to modernize higher education institutions special attention should be paid to the development of attractiveness of engineering and natural science study programs as well as increase of quality and access of higher education in order to integrate into the single European (world) education area (CM, 2001). Basing on *Latvia National Development Plan* and *Guidelines for Education Development 2007 - 2013* (CM, 2006), *Action Plan for Necessary Reforms in Higher Education 2010 - 2012* was developed, aiming to determine the necessary measures to promote higher education and science international competitiveness growth and integration into the economy (CM, 2010). Action Plan shall include measures that are primarily aimed at the increase of employers' role in the development of professional higher education study programs, formulation and evaluation of learning outcomes, and conformity assessment of study programs, as well as involvement in the verification of learning outcomes. (CM, 2011).

Action Plan also determines the criteria for funding allocation, that is, gradual increase in funding for higher education and science from 2013, reaching the state budget financing of higher education 1.2% and the total funding for science 1.5% of gross domestic product by 2015, but in 2011 and 2012 state budget funding for higher education shall be no less than the budget for higher education in 2010, simultaneously improving the financing model, emphasizing operational effectiveness (CM, 2010).

Basing on the above discussed legislative documents, the Ministry of Education and Science of Latvia has prepared a concept of the *model for allocating state budget funded study places and study programs for sustainable development in national higher education*, which aims to develop state funded higher education study programs and study places in different sectors that would facilitate spending of state budget on higher education in compliance with the Latvian and European strategic planning documents; it would also ensure sustainable balanced long-term national development, as well as promote efficient use of resources (CM, 2009).

At first, the existing financial situation and the validity of the forecasts influences the choice of a state higher education planning model. Applied higher education planning models have not proved their sustainability and that should be mentioned as a *problem*, because often the results have been influenced by political decisions without economic justification.

The *aim* of the research is to evaluate higher education planning models applied in Latvia as well as their possible development in the future.

Methods and procedures

Monographic descriptive method, document analysis, statistical methods in social sciences, as well as graphical data processing techniques was used within the research (Bryman, 2008). To promote a better understanding of the issues, it is necessary to batch examples of good practice in education. Methodological issues are addressed on the basis of statistical data, information from the Ministry of Education and Science, Latvia Cabinet of Ministers approved development programs and reports, as well as normative acts of the Republic of Latvia.

The research was carried out in the period from 2006 until 2011, but the period is different regarding individual questions of the study due methodological changes in the calculation of information.

RESULTS

In order to assess the higher education planning situation in Latvia, the author first examines the theoretical aspects of education planning. Planning is the formal process of making decisions for the future of individuals and organizations. Planning involves dealing on aims and objectives, selecting to correct strategies and program to achieve the aims, determining and allocating the resources required and ensuring that plans are communicated to all concerned (Aggarwals & Thakur, 2003).

One of the challenges for the higher education planning process is to allocate limited financial resources efficiently among different types of education and educational fields. Many economists apply "manpower approach" to education planning, arguing that the economic growth, however, requires not only physical resources and facilities but also human resources to organize and use them. Thus the development of human resources through the educational system is an important pre-requisite for economic growth and a good investment of scarce resources, provided the pattern and quality of educational output is geared to the economy's manpower needs (Barr, 2004). However, it should be noted that using this approach leads to problems, since it is impossible to make reliable forecasts for labour demand in the long-run in order to use it in education planning. Latvian higher education planners are facing this problem as well.

Another group of economists suggests using "rate-of-return" approach to education planning. The "cost-benefit" principle is what a rational individual roughly applies when deciding how best to spend his money when his desires exceed his means. He examines his alternatives, weighs the cost of each and the corresponding satisfaction or utility he feels it will bring him, and then chooses those particular options within his means that promise the highest ratio of benefits to costs. These economists argued that economic and educational planners should follow this same style of logic when dealing with the allocation of a nation's total resources among different major sectors, or with the allocation of the education system's total resources among its various sub-sectors (Woodhall, 2004). The author, however, agrees more to the use of "manpower approach" in higher education planning.

Social sciences are dominating in the current structure of university graduates in Latvia, but there is an insufficient number of graduates from the study programs in natural sciences, engineering and technology; increasing of the number of graduates from these study programs is one of the tasks within implementation of *Lisbon Agenda*. There was observed a situation that students chose to study in those study programs, where professional work was better paid. In order to make the policy of training highly qualified specialists to be effective, it must be consistent with the labour market needs discussed only in the last few years.

In Latvia people can acquire higher education in two ways, whether using state budget funding for studies or funding studies themselves. The state, when determining the amount of funding, may directly

affect the allocation of budget-funded study places by sectors - thematic groups of education. Indirectly allocation of higher education programs may, for example, be modified by changing the terms of the loan, using the appropriate tax regulations for individuals, giving target-oriented scholarships and using other initiatives. During the period from 2005 until 2009 there were individual's income tax reliefs for employers if they covered study fees or repaid the principal amount of student's loan for the employee who was mastering a bachelor, any level of professional as well as master's study program in the thematic group "Natural sciences, mathematics and information technology" or "Engineering, manufacturing and construction" (CM, 1998).

It should be noted that because of the lack of information to build the higher education financing policy there is a situation in Latvia that there is a significant number of people working not corresponding to their education, as well as labour demand mismatches in certain sectors and professions.

The total number of students in the academic year 2010/2011 was 103,782, or 464 students per 10,000 of population, but in the academic year 2006/2007 – 129,503, or 566 students per 10,000 of population, hence the number of students had decreased by 20%. There is a tendency of increase in the state financed study places (Figure 1) and in the academic year 2010/2011 this proportion is 34% of the total number of students.

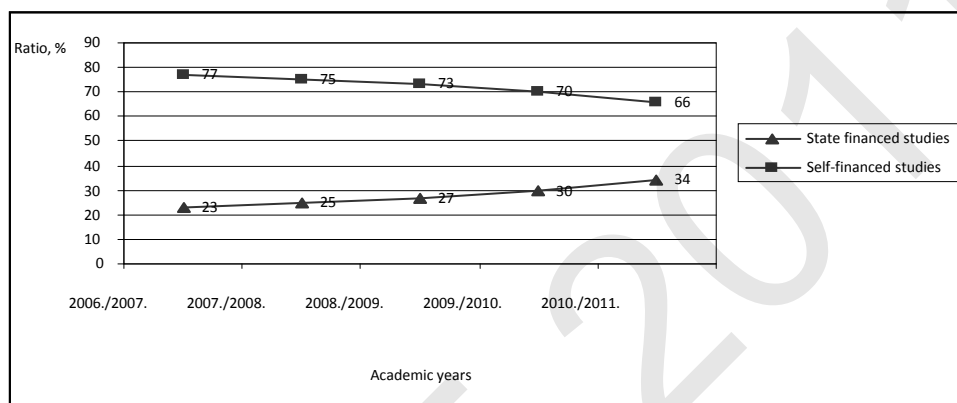


Figure 1. Changes in the proportion of students of having state financed studies and self-financed studies in academic years 2006/2007-2010/2011(MES, 2010)

The state budget-funded study places for 2010 at universities and colleges are 30,138, which is a decrease by 921 places, or 3% less than the previous year. From the state budget places 23,959 places are for bachelor and professional studies programs, as well as 4,930 – master's studies and 1,249 – doctoral studies. Student population decrease has occurred generally because of the decrease in the number of students taking part-time self-financed studies at public universities (-24.9%) and part-time studies at private colleges (-25.5%). The number of full-time students at public universities and colleges has slightly increased (by 0.6% and 8.4%). Taking into account the curve of dynamics of children born in Latvia, it can be predicted that around 2013 - 2015 and later there could be about 1.5 to 2 times fewer young people graduating from the secondary schools, so the number of the enrolled in universities and colleges is expected to decrease. This, in its turn, means that it is essential to plan properly the state budget funding allocations to the spheres of studies to make better use of funds allocated for the training of specialists who could foster national economic development (Table 1).

Table 1 reveals that each year the number of state budget funded places in natural sciences, engineering, medicine and agriculture thematic groups is increasing. It was also observed that regardless increasing the number of state budget financed places in the academic year 2010/2011 only 19.9% of the total number of students was taking study programs of science, mathematics and information technology and engineering, manufacturing and construction. The ratio of students taking self-financed studies in natural sciences, mathematics and information technology group is 27%, but in engineering, manufacturing and construction group – 38%, while in social sciences thematic group it comprises 89% of students.

When there was a deficit of additional resources to provide training of specialists in sufficient knowledge-based high-tech industries, reallocation of state-funded study places was carried decreasing financing to the thematic groups of education and social sciences out by creating new places in the science and engineering sector, increasing the number in the last five years by 2386 places. In spite of the significant reallocation of state budget resources for the benefit of science and engineering programs,

Latvia still has the lowest number of science and engineering students among the total number of students compared to the EU countries.

Table 1. Number of students in thematic groups of education in Latvia in the academic years 2006/2007 - 2010/2011(MES,2010)

Thematic groups	2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	total	budget	total	budget	total	budget	total	budget	total	budget
Education	13,665	2,924	11,686	3,064	11,236	3,265	9,191	3,225	6,993	2,629
Humanities and Arts	9,366	3,822	9,532	3,868	9,254	3,911	9,446	4,059	9,264	4,334
Social science, commerce and law	70,299	5,629	69,000	6,207	67,700	6,471	57,683	6,237	48,614	5,412
Science, mathematics and informatics	6,916	4,272	6,477	4,364	6,438	4,382	6,486	4,404	6,682	4,887
Engineering, manufacturing and construction	13,344	6,920	13,802	7,380	13,945	7,818	13,534	8,121	13,936	8,691
Agriculture	1,441	544	1,296	558	1,266	639	1,182	721	1,178	741
Health care and social welfare	8,146	4,461	8,784	4,862	9,030	5,171	9,174	5,672	10,589	6,509
Services	6,326	1,607	6,473	1,747	6,480	1,698	5,859	1,764	6,526	2,129
Total	129,503	30,179	127,050	32,050	125,350	33,355	112,555	34,203	103,782	35,332

In recent years, increasingly more educational offers are made, in cooperation with the labour market representatives and employers' associations, which explicitly formulate requirements for the specialists in their respective industries and are addressing the Ministry of Education and Science or particular universities and colleges. Taking into account the autonomous statutory right to develop and implement study programs, establish study places, where students pay for their studies themselves, according to the Law on Higher Education Institutions (Saeima, 1995), the direct planning of allocation of places nationally can only be done in state-financed higher education institutions and crediting system. The Ministry of Education and Science carries out allocation of state budget funded higher education programs by thematic groups and higher education institutions, but various interested parties are involved in the process as well. The number of places of studies at higher education institutions founded by legal entities is determined by the founders of a higher education institution. The representatives of employers of all levels – the sectoral employers' organizations, regional employers' organizations and national-level employers' organization, which is represented the higher education council, are involved in allocation of study places.

However, it must be noted that there is a problem to carry out labour supply and demand forecasting precisely, as there is no such relevant information for the longer term. It is not a good idea to determine the proportion of the total number of places for each sector – education thematic group, because allocation has to correspond to the changing labour market requirements. Respective allocation will develop from the annual analysis of the labour demand and supply situation in the country by industry and groups of professions.

Several options are available during planning of higher education budget places for studies. One of the options is *maintaining the current system of allocation of the state budget-financed higher education places by sectors – education thematic groups* (CM, 2009). This means that no changes are made to the existing mechanism of allocation of the study places by sectors – education thematic groups. Using this planning model allows universities to know the allocation of study places in different sectors – education thematic groups and their financing terms – predictability. In this case, the number of professionals of various fields for balanced, innovative, high-tech and knowledge-based development of the country is insufficient; allocation of places is becoming irrelevant to the labour market requirements, labour demand and supply and identified problems addressed in the research are not solved; the sustainable and balanced national development is threatened.

The other planning model is a *long-term forecasting model* (CM, 2009), which anticipates that state funded higher education places are allocated by sectors – thematic groups of education according to the Ministry of Economics forecasts of labour demand and supply in the medium term. In implementing this planning model, the Ministry of Education and Science, ministries and institutions of higher education continue to collaborate with employers using sectoral employers' labour demand forecasts, as well as with local municipalities considering their development forecasts. Using this model for allocation of the number of study places in higher education, a well-balanced higher education program offer is ensured; specialists of different priority fields, including science and engineering disciplines, and disciplines of knowledge intensive, high-tech fields, are trained purposefully. This, in its turn, creates conditions for

innovation-based economy (based on the increase of key factors of production – capital and labour – productivity, not the volume). According to the budget possibilities and community development needs, as well as taking into account the capacity of higher education institutions, the number of study places in other, currently state financed fields – education thematic groups has to be regulated (respectively increased or decreased considering the requirement to maintain the minimum number of study places). The number of state budget financed study places in priority spheres shall be increased in order to guarantee availability and promote higher education programs, providing that no reduction in the number of places is done in less priority spheres, i.e., the amount of the state budget resources for higher education shall be increased.

The author agrees with the second model of the budget funding allocation, however, it must be admitted that the complexity of decision making allows the possibility that in the allocation of state budget funded higher education places by sector a greater role is to political decisions rather than higher education tendencies and reasonable medium- and long-term forecasts of labour demand and supply, which may result in training of insufficient quantities of specialists of less prior disciplines, which are also required for a balanced development of the country or the demand for them may increase in the coming years.

Considering the economic situation in Latvia, the budget funds for financing higher education are not expected to increase at least in 2012 and it means that the ongoing reallocation of state financed budget places between the thematic sectors of studies will continue as it was in previous years. When planning the budget for the coming years it is only established that state budget funding for studies will not be reduced in the priority sectors of economy – natural sciences, medicine and engineering. It is intended to begin to reduce the number of state budget financing study places at higher education institutions, which are implementing overlapping programs; therefore, international evaluation of study programs is initiated. The number of programs might shrink by one third. It is planned to evaluate the quality of study programs, duplication within a region, sufficiency of resources, international competitiveness. The results of program evaluation will substantially change flows of students and state budget funding places between higher education institutions, which will affect each of the higher education institution's possibilities to exist and develop.

The new higher education funding model, which could be implemented in Latvia already in 2012, would have five quality criteria. Higher education institutions, which comply with them, will get more funding than those, which have lower results. The results-based financing is becoming increasingly popular in other parts of the world as well by changing the models in which university funding was solely dependent on enrolments. To evaluate the quality the following criteria are proposed: number of the internationally cited publications per 1 lecturer, proportion of foreign students, proportion of the funding from international sources in total higher education institution funding, proportion of salaries of administrative staff in total remuneration, as well as number of full-time studies graduates in the current academic year compared to the total number of students. The employment of graduates and quality of research has left outside these criteria, for example, its focus on innovation and impact on the economy, because such information is not collected.

The planned higher education financing model means that most of the funding for higher education institutions would still be stable funding from the state budget determined by the places of studies, while the result-related funding should be flexible and its share could be in range of 5 to 15% of the existing base funding of a higher education institution. The author believes that with introduction of the new planning model it is important to precisely determine the measurable chosen academic quality criteria.

CONCLUSIONS

Conducting research the author has come to the following conclusions:

1. In Latvia engineering and natural sciences study programs are priorities in the modernization of university studies. The measures to be taken are oriented towards increasing the role of employers in the development of professional higher education study programs, formulation of learning outcomes and evaluation of program compliance.
2. As the number of students tends to decrease at higher education institutions in Latvia, but the number of state budget financed places tends to increase (in the academic year 2010/2011 – 34%) because the number of part-time students who pay a tuition fee. Each year the number of state financed places in natural sciences, engineering, health care and agriculture increases by allocating state financed places from social sciences and education. It is observed that even increasing the number of state financed places in the academic year 2010/2011 only 19.9% of the total number of students was studying in the

natural sciences, mathematics, information technologies, engineering, manufacturing and construction programs.

3. Planning state financed places in higher education Latvia gradually transfers to the long-term forecast model when the distribution of state financed places in higher education by fields of studies is executed according to the forecasts of labour force demand and supply in the medium-term. It shall be noted that a complex decision-making procedure allows a possibility that a greater role in distribution of state financed places in higher education by branches shall be given to political decisions, but not higher education development trends and substantiated labour force demand and supply medium-term and long-term forecasts.

The author evaluates positively the changes in higher education planning in Latvia. However, the author considers that Latvia should start summarizing information about graduates' workplaces because state funding is spent on training specialists, but they might not work in the gained specialty. In order to evaluate the quality of a higher education institution graduates' employment and students' research quality shall be taken as criteria. Besides, introducing the new planning model it is crucial to determine precisely how the chosen quality criteria shall be measured.

REFERENCES

- Aggarwals, Y.P. & Thakur, R.S. (2003) *Concepts and Terms in Educational Planning*. A Guidebook. New Delhi: Nationals Institute of Educational Planning and Administration.
- Barr, N. (2004) Higher educational funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2).
- Bryman, A. (2008) *Social research methods*. 3rd editions. Oxford: Oxford University Press.
- Cabinet of Ministers (CM). (1998). *Noteikumi par ienākumiem, par kuriem jāmaksā algas nodoklis*. [Provisions for income chargeable to salaries tax]. Riga: MK.
- Cabinet of Ministers (CM). (2001). *Nacionālais attīstības plāns* [National Development Plan]. Riga: MK.
- Cabinet of Ministers (CM). (2006). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam* [Strategic guidelines for the development of education for years 2007 – 2013]. Riga: MK
- Cabinet of Ministers (CM). (2009). *Par koncepciju „Valsts attīstībai atbilstošs augstākās izglītības studiju programmu un studiju vietu sadalījuma modelis”*. [On the concept “National development consistent with the higher education study program and study places the distribution pattern”]. Riga: MK.
- Cabinet of Ministers (CM). (2010). *Pasākumu plāna nepieciešamajām reformām augstākajā izglītībā un zinātnē 2010.-2012.gadam*. [Action Plan of the necessary reforms in higher education and science 2010 to 2012]. Riga: MK.
- Cabinet of Ministers (CM). (2011). *Informatīvais ziņojums „Par Pasākumu plāna nepieciešamajām reformām augstākajā izglītībā un zinātnē 2010.-2012.gadam izpildi 2010.gadā”* [Informative report on the Action Plan of the necessary reforms in higher education and science 2010 to 2012 performance in 2010]. Riga: MK
- Filho, W. L. (2000). Dealing with misconceptions in the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1, 9-19.
- General Assembly (2005). *Resolution adopted by the General Assembly 59/237. The United Nations Decade of Education for Sustainable Development A/RES/59/237*. Retrieved May 5, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>
- Grabovska, R. (2009). Implementing the United Nations Decade on education for sustainable development in Latvian higher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11, 18-30.
- Ministry of Education and Science (MES). (2010). *Statistika par augstāko izglītību 2006 - 2010* [Statistics on higher education]. Retrieved May 9, 2011, from <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka.html>
- Pipere, A. (2007). *Education and sustainable development: First steps toward changes*. BBCC/ISE annual collection of articles, Volume 2. Daugavpils: Saule.
- Saeima (1995) Augstskolu likums [Law On Institutions of Higher Education]. Retrieved May 9, 2011, from <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>
- UNESCO (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. Education for Sustainable Development. In *Action Technical Paper*, No. 2, UNESCO Education sector, 23.
- Woodhall, M. (2004) *Cost benefits analysis in educational planning*. UNESCO: International Institute of Educational Planning.

I do, therefore I learn

Raziye Nevzat Yaver

ABSTRACT: Aristotle once said "For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them." (1) With this principle, this paper simply talks about the experiential learning tasks implemented in English for Tourism classes. The main idea behind this learning strategy is to enable students learn through a real life experience. With this in mind, as a part of presentation task, students are sent to various places in town to interview tourists by using several structures they learn in class ; find out what their problems are and come up with conclusions that might benefit solving the country's tourism problems. Although this learning process can be defined as experiential, there are some aspects of problem based learning within these tasks in which students develop self-directed learning skills. In the nutshell, this presentation will focus on tasks given to tourism students such as interviewing tourists, promoting tourism in the city and in which students are invited to take responsibility for their learning. I will give examples on teaching techniques in a language class, from which students discover, inquire, solve and learn.

KEYWORDS: experiential learning, problem based learning, activities outside the classroom.

İLKÖĞRETİM 6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE KARŞI TUTUMLARININ CİNSİYET VE SINIF SEVİYELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şirin Yılmaz, Betül Timur.

ABSTRACT: Bu çalışmada ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamada aynı zamanda örneklem grubunda tutum puanları ile kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarının nasıl artırılabilceğine yönelik olarak 9 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 13.0 paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları ile onların sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş; tutum puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen nitel veriler öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının deney yaparak ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturularak arttırılabileceğini göstermektedir.

KEYWORDS: Sınıf düzeyi, Cinsiyet, Fen ve Teknoloji Dersi, Tutum, Karma Yöntem Araştırması

İLKÖĞRETİM İDARECİ VE ÖĞRETMENLERİN E-OKUL SİSTEMİNİ KULLANIM ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: KOCAELİ ÖRNEĞİ

Aytekin Isman, Nese Aydoğan.

ABSTRACT: E-okul sisteminin idareciler ve öğretmenler tarafından kullanım biçimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada e-okul sistemi; öğretmenler ve idareciler için ayrı olarak geliştirilen iki farklı ölçekle değerlendirilmiş toplam 51 idareci ve 203 öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen anketle idarecilerin e-okulu kullanım düzeylerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mevkileri, evde bilgisayara sahip olmaları, daha önce bilgisayar konusunda eğitim alıp almamaları, eğitim durumları ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin de e-okulu kullanım biçimleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, internete bağlandıkları yer, evde internet bağlantısına sahip olma durumuna ve internet konusunda daha önce eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği kontrol edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda; idarecilerden yüksek lisans mezunu olanlar lisans mezunu olanlara göre erkek idareciler bayan idarecilere oranla e-okulu daha sık kullanmaktadır. Öğretmenlerden de yüksek mezunu öğretmenler lisans mezunu olanlara göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha önce internet konusunda eğitim alan öğretmenler almayan öğretmenlere göre e-okuldaki modülleri daha sık kontrol etmektedirler.

KEYWORDS: Bilgi Toplumu, e-devlet, e-okul.

Impact of Immediate and Delayed Feedbacks on EFL Learners' Use of Writing Mechanics

Behnam Kuhpour

ABSTRACT: This study was conducted in an attempt to meet the need for having a better image of error correction and specifically, the impact of feedback's timeliness of delivery on EFL learners' use of writing mechanics in their writing performance. In fact, the purpose of this quasi-experimental study was to find out whether there is a significant difference in use of mechanics (punctuations, capitalization, and spelling) in EFL learners' writing performance between those who receive immediate feedback and those who receive delayed feedback. Two intact groups (2×40 students) were used one of whom received immediate feedback (for 3 sessions) on the use of mechanics in writing performance, and the other received delayed feedback (also for 3 sessions) on using them. Afterwards, their final writing scripts were rated. Using the Mann-Whitney Test and a significance level of $\alpha = 0.05$, the null hypothesis was tested. Since (p-value = 0.034), the null hypothesis was rejected and at the $\alpha = 0.05$ level of significance, there was enough evidence to conclude that there was a significant difference in use of mechanics in EFL learners' writing performance between those who received immediate feedback and those who received delayed feedback. The results further showed that although the immediate feedback group performed better, neither of the two groups paid enough attention to the feedbacks provided for them and this may necessitate further analysis and perhaps modifications of the course schedule and instructional objectives.

KEYWORDS: Delayed Feedback, Error, Feedback, Immediate Feedback, Mechanics of Writing, Performance.

Incidental vocabulary learning through the tasks: theoretical foundations and pedagogical implications

Zabih Ollah Javanbakht, Natasha Qal'E.

ABSTRACT: A perceptible proportion of vocabulary knowledge of every learner is acquired incidentally. Extensive reading is known as one of the most predominant sources of incidental vocabulary learning. Regarding the recent developments in the vocabulary learning experimentations, and a considerable amount of studies on learning different components of language through task-based implementation, pedagogical tasks were identified as another principal source of incidental vocabulary learning. The major objective of this paper is to study theoretical bases of incidental vocabulary learning through the tasks with focus on different components of language learning and to discuss about its pedagogical implications. Laufer and Hulstijn (2001) introduced task-induced involvement construct as a first attempt to operationalize theoretical notions about vocabulary focused tasks. Tasks vary in the degree of involvement and also on the retention of vocabulary they induced. So, different tasks were designed and the extent to which they are effective in incidental vocabulary learning was the subject of different studies. In addition, the application of tasks in the classroom provides EFL teachers with helpful insights to judge about the relationship between the degree of involvement of the tasks and the extent to which they provide the conditions for vocabulary learning.

KEYWORDS: Incidental vocabulary learning, pedagogical tasks, task-induced involvement.

INCLUSIVE ATTITUDES AND PRACTICES IN SCIENCE TEACHING IN AN INLAND REGION OF PORTUGAL

Costa A.(2) (3), Ferreira M.E.(1) (3), Reis C.S.,(1) (3); Salgado J.M.(1) (3)

(1) Instituto Politécnico da Guarda, IPG, Portugal

(2) Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca, Guarda, Portugal

(3) UDI – Research Unit for Inland Development

Abstract

Since 2006, for UNESCO, inclusion is conceived as a dynamic approach to deal with students' diversity, considering differences among individuals not as problems but as opportunities to value learning. Moreover, the education systems should provide appropriate responses to diversity, promoting development and education for everyone, particularly for students who live and grow in inland regions.

The District of Guarda, located in the inland region of Portugal, is characterised by a high degree of human desertification, leading to a low involvement regarding education and culture. In particular, at isolated schools, students face a poor environmental stimulus in science.

In 2010, a study developed in Guarda by Reis *et al.* (2010) concluded that pre and primary teachers present a positive perception about the existence of an overall inclusive culture. Thus, the purpose of this research is to analyse the same teachers but in their attitudes and practices concerning science teaching.

Keywords - Inclusive attitudes, science teaching, pre-primary and primary teachers

Introduction

In 2006 United Nations for Education, Science and Culture (UNESCO), inclusion was conceived as a dynamic approach to deal with the students' diversity, considering the differences among individuals not as problems, but as opportunities to value learning (2006). Moreover, the education system should provide appropriate responses to diversity, promoting development and education for everyone.

The concept of “*Education for Inclusion*” is set back on a number of legal documents from the international community where the right to all children to benefit from an education free from discrimination is seen as fundamental, including students who live and grow in inland regions.

In a preparatory document to the International Conference about Inclusive Education, promoted by UNESCO, held in Geneva in 2008, it is said that “Inclusive education is an evolving concept that can be useful to guide policies and strategies addressing the causes and consequences of discrimination, inequality and exclusion within the holistic framework of EFA goals. The inclusive education is the result of a long process of evolution that, according to Bernard da Costa (1999) is characterised by *“a history of exclusion/rejection that has had many periods”*.”

The idea of inclusion was specially defended by the Worldwide Conference of Salamanca (1994), where it was recommended the need of creating schools for everyone, institutions that welcome every human being, accepting differences and making it possible to cope with individual needs.

With this new trend, the responsibility of giving convenient answers to diversity is dependent on the educational system and it is promoted the education of everyone. In an inclusive education, it is considered relevant: the restructure of culture, politics and practices of schools that respond to the diversity of students (Reis, 2010). Continuing this line of thought, the development of educational projects based on inclusion, equity and democratic socialisation, involving students, teachers and communities.

The path for the inclusive education is complex and, in order to be successful, it implies the restructuring of culture, politics and practices in school. The restructuring is to increase the scientific culture of our students by providing the tools to succeed in a global and technological society.

Scientific Culture

Science and technology have been regularly appointed as an engine of social, economic and cultural societies. As a result of increasing investment in this area, the science spread to different ways of thinking, the cognitive dispositions and orientations of the action of everyday life of societies, so that in the last two decades have seen increasing discussions on topics of science and technology in society.

Citizens need to participate actively in the discussion of these issues. Citizens need to understand the great issues that arise in contemporary science. Thus, it is important to broaden to the general population, or at least the widest possible segments, the understanding of fundamental aspects of science.

The importance of promoting citizen participation in science has two dimensions: one associated with the role of science, while cognitive device, rhetorical and community production of survival strategies in the relationship between man and nature (Caraça, 2001), the second as a mechanism of governments to legitimise political decisions related to science and technology, through the empowerment of citizens in the definitions of the strategies to be developed. This is the thesis of the report of the Royal Society of London (1985) arguing that,

“A better understanding of science by the public can be a decisive factor in promoting national prosperity, elefantino the quality of public and private decision and enrich the life of individual”.

Thus, in the last two decades have recognised the importance of increasing the proportion of citizens scientifically literate to participate in public debate on science and technology (Miller, 1998). Moreover, the low interest by the public for science and technology, as recent studies indicate, in particular the *Special Eurobarometer 340/Wave 73.1. - TNS Opinion and Social* add a second argument of the need to promote scientific literacy.

To achieve this desideratum, as stated by Aikenhead (Aikenhead, 2009) "*who wants to improve science education in his country needs to re-negotiate the culture of your school science.*" we need a schedule of urgent educational science educators in the renegotiation of the culture of school science in order to meet the citizens of the twenty-first century.

Scientific Literacy

The great challenge of our societies, where different learning education institutions play an important role, is to form citizens capable of critically analyse situations that affect them more or less close (Pereira, 2002). In this sense, the new culture of school science to meet the needs of future citizens. This renewal, as it is in the literature, is the creation of networks of science educators advocates of a renewed vision of how to achieve scientific literacy.

The interpretations and uses of the term literacy are diverse, this concept can be seen as synonymous with learning, minimum competency or functional ability to live in society (Laugksach, 1999).

The word derives from the Latin term literacy *litteratus*, a term that has evolved over the centuries. Initially associated with those persons who acquired knowledge. Later, it began to be viewed according to the perspective of Miller (1999) according to which literacy is the "minimum set of knowledge and skills necessary to be able to play a specific role in society."

Thus, literacy is seen as more as a sociological concept, being buoyed by social, cultural and historical where the individual fits (Lankshear, 2008). Applied to science and technology, the concept of scientific literacy as defined by Miller (1998) defines how an individual's ability to achieve read and write about science and technology (Miller, 1998).

Later, this conceptualisation of scientific literacy has been reformulated by Laugksch (2000) arguing that the scientific literacy

"relates to what the public should know about the science, which usually involves an understanding of the nature, objectives and limitations of science associated with understanding the most important scientific ideas, trying to help create bridges between the common sense to know the different cultures, and new scientific knowledge internationalised".

Analysing the extensive literature on scientific literacy it is possible to see that there is a large number of different factors that influence the interpretation of scientific literacy (Figure 1).

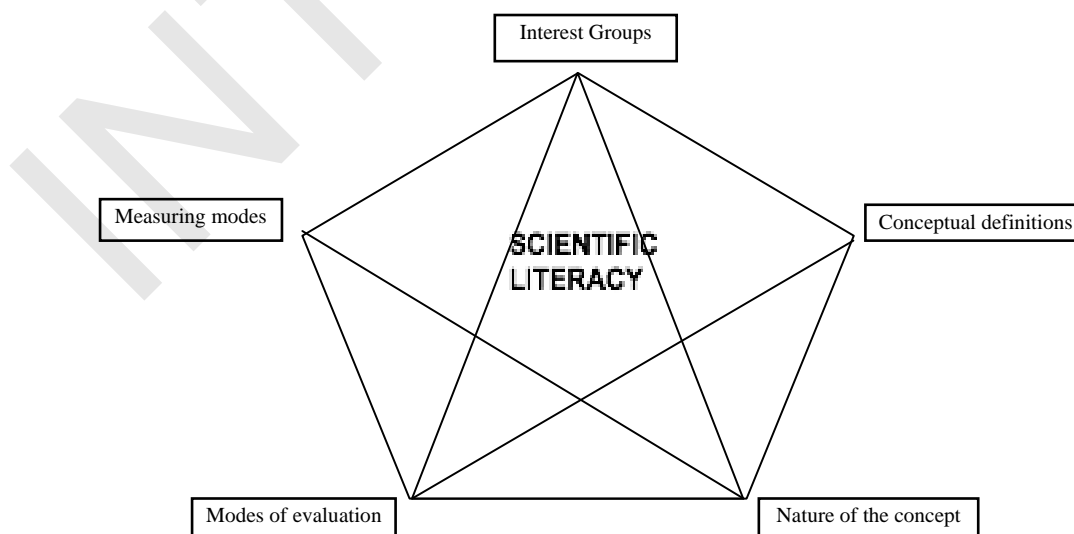


Figure 1 - Factors influencing the interpretation of scientific literacy. Adapted from Laugksch, R.C. (2000) Scientific Literacy: A conceptual Overview, *Science Education*, 84, 71-94.

Science Teaching

The importance of Science and Technology in the development in Societies is indisputable, especially after World War II, however, as mentioned, Mayor (1991) "*The introduction of topics of biology, physics or biology in the school curriculum only dates from the end of last century*". The introduction of these subjects in the curriculum is a reflection of two aspects highlighted by studies to measure the impact of science: science of disinterest on the part of students and expulsion of professions based on science (De-Boer, 1991).

To address this lack of interest in science and simultaneously increase the literacy level of citizens, research in science teaching, as is advocated Keever and Aikenhead (1995) gave rise to five areas:

- Integrating the study of environmental programs in the disciplines of science;
- Emergence and development of progressive approaches like STSE (Science, Technology, Society and Environment);
- Integration of topics related to History, Philosophy and Sociology of Science
- Recognition Technology as an area of fundamental training;
- Developing skills of "scientists" in students. Education and training as it does science.

Thus, in order to guide the training of individuals scientifically advanced, so as to citizenship exercised fully, it is argued that science education began in pre-school (Martins *et al*, 2009). The literature outlined a number of reasons for the choice of science education that can be condensed as follows:

- The child has a positive image of science and scientists;
- The child is by nature an observer and tries to interpret the phenomena that surround it;
- The child is able to understand some of the most basic scientific concepts;
- A tentative interpretation of the phenomena that surround it develops the ability to think;
- The premature contact with the explanation and understanding of phenomena is positive when a discriminating factor in primary contact again with these concepts.

Despite all these reasons, it appears that the level of pre-school education, the education of science, if any, is painful and not very motivating for the child, observing a gap between what they are capable of doing and understanding and the activities they have access. The main reason for not performing these activities is the high degree of complexity of some concepts, however, and Van Hook *et al* (2008) refuted this argument by claiming "*that abstract and complex concepts can be explored at the level of pre-school, enabling children to develop these concepts and acquire new vocabulary*".

At the level of pre-school education, the literature points to a predisposition of children to learn science, leaving aside for the teacher/educator leading role in the business of promoting scientific literacy, in order to develop socially active citizens in various dimensions.

Goals

The aim of this research project is to analyse the teachers/pre-primary teacher in three components: Pedagogical Component- teaching / learning of science content in the context of the classroom; Scientific Component - knowledge of science and technology and Social Component - attitudes towards science.

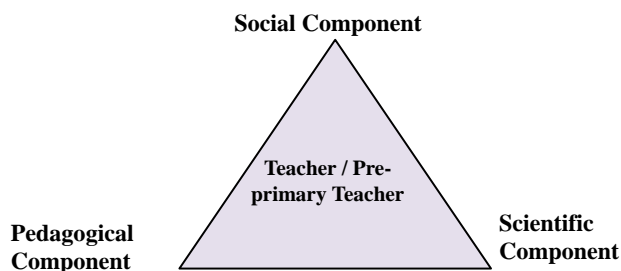


Figure 2. Components analysis on the research project

The originality of this research project is to promote the teaching of science as an element that would allow students to overcome the fact that they live in an inland impoverished region of Portugal. Thus, the teaching of science must be understood as a cognitive, social and cultural use tool by the student to overcome this difficulty of access to different cultural dimensions. To achieve this it is essential that educators have a sound knowledge of science and technology.

Methods and Procedures

Concerning the methods we will expose teachers and educators to a first survey, an exploratory study, in order to set our priorities following the project. Then, we will apply three different analytical tools.

Exploratory Study

The first step of this project begins with the completion of an exploratory study where we analyze, always centered on the figure of the teacher / pre-primary teacher of pre-school, three dimensions: a) scientific knowledge, b) attitudes towards science and c) activities exploration and teaching of Science and Technology.

In this project we will implement a statistical tool as a method to measure the degree of correlation and the direction of a relationship between two variables (the attitudes and the practices toward science), expressed as a correlation coefficient.

For each of the three dimensions mentioned above we will apply three different analytical tools. Thus, for the analysis of scientific knowledge we will make an adjustment to the questionnaire Level of Knowledge - *Special Eurobarometer 340/Wave 73.1 - TNS opinion and Social (Eurobarometer, 2010)* - This instrument consists of 13 closed response items, true or false, in order to evaluate the degree of knowledge on subjects of Science and Technology. In the assessment of attitudes to science we will appeal to the adaptation of one made by Ferreira *et al* (Ferreira et al, 2004) Protocol's Attitudes towards Science.

For the third dimension we will create an analytical tool to assess the degree of satisfaction and progress in acquiring basic scientific knowledge by students

The sample of teacher/pre-primary teacher, to accomplishment of this exploratory study will be selected from the universe of all institutions of preschool education in the municipality of Guarda. The pre-test to validate the instruments constructed will be applied to students of Masters in Pre-school Education and Teaching of the 1st cycle of basic education.

The data will be subject to a statistical treatment using for this purpose, the program "Statistical Package for Social Science" - SPSS. This statistical analysis will correlate the scientific and technological knowledge of teacher / pre-primary teacher with these attitudes towards science. The aim is also to review the activities and holding teaching used by teachers / educators in developing contents for Science and Technology.

Results and Conclusion

As this project is a work in progress we do not have results yet. We hope, next year, to finish the first step, the exploratory study. By now, we already have the Education Minister authorization to start inquiring pre-primary and primary teachers in Guarda's county.

Future Work

We will develop a interactive manual for school children and their teachers, with scripts of operating activities to be carried out in order to highlight scientific issues, as well as a scientific development of this issues.

We will help teachers developing a PLE – Personal *Learning Environment* (Harmelen, 2007) – created and maintained by the teacher, with the aim of developing scientific culture of teachers. The PLE will be based on two dimensions: formal and non-formal education in science and technology contents.

References

- Aikenhead, G.S. (2009) Educação Científica para todos, 1ªEd. Edições Pegado. 17-47.
- Bernard da Costa, A.M. (1999.) Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (Seminários e colóquios, pp 25-36). Lisboa.
- Caraça, J. (2001) *Ciência*, Porto. Quimera.
- De Boer, S. (1991). *A history of ideas in science education: Implicates for practice*, New York. Teacher College Press.
- Ferreira, M. E., Reis, C.F.S., Tracana, R. B., Leitão, J., Carvalho, G.S. (2007). Atitudes e práticas dos professores do 1º CEB face às ciências e ao ensino experimental das ciências: comparação entre escolas rurais isoladas e escolas urbanas. *LIBEC Line – Revista em Literacia e Bem-Estar da Criança*, 2, 25-45. (www.libecline.pt)
- Harmelen, M. v. (2007). Personal Learning Environments. Acedido em 5 de Maio de 2010, Personal Learning Environments
- Lankshear, C. Knobel M. (2008). New Literacies and the Challenge of Mindsets, *New Literacies Everyday Practices and Classroom Learning*, New York, Open University Press. pp. 28-61.
- Laugksch, R.C. (2000). Scientific Literacy: A conceptual Overview, *Science Education*. Vol. 84. pp.71-94.
- Martins *et al* (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6, 1ªed.* Lisboa, DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa.
- Mayor, F. (1991). Address. In T.Hasen & J.Keeves (eds). *Issues in Science educationa: Science competence in a social and ecological context*. Oxford: Pergamon. pp. 9-17.
- Miller, J.D. (1998) The measurement of civic scientific literacy, *Public Understanding of Science*. Vol. 7. pp. 203-223.
- Pereira, A. (2002). Educação para a Ciência. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C.F.S., Leitão, J.C., Salgado J.M. e Ravasco, C. (2010) The Inclusive culture in Guarda's County: Teachers' perceptions and practices. Acts of International Conference on New Horizons in Education. Famagusta. pp. 818-823.
- UNESCO (2006). Principes directeurs pour l'inclusion l'accès: assurer à Education pour Tous. Paris
- Van Hook, S. e Huziak- Clark, T. (2008). *Lift, Squeeze, Stretch, and Twist: Research-based Inquiry Physics Experiences (RIPE) of Energy for Kindergarteners*. Journal of Elementary Science Education, 20(39), pp. 1-16.

INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

INNOVATIONS IN TEACHER TRAINING IN SPAIN

Christian Roith, Universidad de Alcalá, christian.roith@uah.es

RESUMEN

En la formación del profesorado en España se están introduciendo numerosas innovaciones debido al proceso de Bolonia. El trabajo describe al principio los cambios formales que afectan a la formación de maestras y maestros. A continuación, se ofrece un resumen de la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico, lo que incluye una breve referencia a diferentes tipos de máster que ya se están ofreciendo o cuya introducción se realizará en breve. Después siguen unas reflexiones sobre los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación que se están diseñando en aplicación de los principios de Bolonia. Estos resúmenes se complementan con reflexiones sobre las necesarias innovaciones didácticas que están relacionadas con el proceso de reformas. En las conclusiones se destaca sobre todo la necesidad de futuras investigaciones de índole comparativa que permiten la detección de puntos débiles en los planteamientos actuales.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, plan de Bolonia, innovaciones docentes, educación superior.

ABSTRACT

Numerous innovations are being introduced in teacher training in Spain due to the Bologna process. The paper describes the formal changes in primary and infant school teacher training. Thereafter, a summary of the new organization of the second cycle of university studies in the educational field is offered, which includes a brief reference to different types of master which are already offered or whose introduction will take place shortly. Some reflections on the foundations of the new doctoral programmes in the field of educational sciences that are designed according to the Bologna principles follow. These summaries are complemented with reflections on the necessary didactic innovations that are related to the reform process. The conclusions highlight the need of comparative research, which allows the detection of weak points in current approaches.

KEY WORDS

Teacher training, Bologna plan, didactic innovations, higher education.

Introducción

El fundamento de los cambios actuales en la formación del profesorado en España es el proceso de Bolonia que introduce un sistema novedoso de titulaciones universitarias en un gran número de países sobre la base de un cambio paradigmático radical que revoluciona los sistemas de educación superior. Los conceptos fundamentales de este proceso se concibieron anteriormente al encuentro de Bolonia y se publicaron en la Declaración Conjunta de la Sorbona sobre la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior. Los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido expresaron su intención de fomentar el reconocimiento mutuo de calificaciones mediante la convergencia gradual hacia un marco común de calificaciones y ciclos de estudio. Igualmente quisieron facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, por lo que empezaron a diseñar un sistema común de titulaciones universitarias en tres niveles: el grado, el máster y el doctorado. La declaración de Bolonia, ya firmada por los entonces 15 países miembros de la UE, además de 11 países candidatos, amplió estas ideas básicas con la introducción de un sistema común de créditos, la cooperación europea para garantizar la calidad de la enseñanza y la promoción de la dimensión europea en la educación superior. Hasta los propios iniciadores de este proceso dejan ocasionalmente constancia de su asombro sobre la fuerza con la que la

Declaración de Bolonia – en el fondo una manifestación de intenciones políticas sin obligatoriedad jurídica alguna – está revolucionando todo el sistema de educación superior en Europa. “The Bologna process,” podemos leer en un documento publicado recientemente, “has brought about fundamental and dramatic change in higher education structures across the European Higher Education Area” (European Commission, 2010, 15). 45 países, es decir, un número de estados muy superior al número de estados miembros de la Unión Europea, se han adherido a este proceso hasta el momento. Muchos observadores del proceso de Bolonia critican la radicalidad de las reformas que reorganizan en algunos países un sistema universitario basado en una tradición centenaria, pero hay que constatar que un retorno al sistema anterior a Bolonia parece inimaginable, incluso en aquellos países que más se resistieron a unos cambios tan fundamentales (vid Liesner y Lohmann, 2009).

La Comisión Europea identifica en el informe citado unas particularidades del proceso de Bolonia que afectan a España. España es el único país que registra un descenso en el número de alumnos matriculados en las universidades, mientras que en todos los países participantes se puede constatar un crecimiento del número de estudiantes universitarios (European Commission, 2010, 15). Aunque el informe no ofrece un análisis de este dato, podemos sospechar que las causas del fenómeno se encuentran en factores demográficos y económicos, en particular, la crisis económica extremadamente fuerte que está azotando al país desde 2008. Otro dato contenido en este informe puede llevar a la conclusión de que los efectos del proceso de Bolonia sobre la reforma de las estructuras universitarias españolas hubiesen tenido un impacto menos intenso que en otros países europeos, porque España formaba parte del pequeño grupo de países europeos que organizaban ya en 1999 la enseñanza superior en tres ciclos (European Commission, 2010, 16). No obstante, y sin descartar que el cambio paradigmático relacionado con el proceso de Bolonia afecta más a los sistemas de educación que se desarrollaron en una tradición diferente a la anglo-americana – como, por ejemplo, los sistemas educativos de la zona germanoparlante que siguieron el modelo humboldtiano – cabe destacar que los cambios originados por este proceso modifican numerosos aspectos de la organización de los estudios superiores en España.

Este trabajo pretende presentar algunas innovaciones que se han introducido en la formación del profesorado en España en el marco del proceso de Bolonia. No se busca ofrecer un panorama completo de todas las novedades introducidas en la totalidad de las universidades españolas. La perspectiva elegida destaca el impacto de las reformas en una pequeña unidad organizativa dentro de una determinada universidad española. Aunque se admite la existencia de una gran diversidad en el diseño concreto de las diferentes nuevas titulaciones, se defiende la tesis que este enfoque permite extrapolar las experiencias resumidas, de manera que se pueden ofrecer unas conclusiones generales respecto a la temática. En primer lugar, se describirán los cambios formales que afectan a la formación de maestras y maestros en España. A continuación, se ofrece un resumen de la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico, lo que incluye una breve referencia a diferentes tipos de máster que ya se están ofreciendo o cuya introducción se realizará en breve. Después seguirán unas reflexiones sobre los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación que se están diseñando en aplicación de los principios de Bolonia. Estos resúmenes que destacan sobre todo los aspectos formales de la nueva organización de la formación del profesorado se complementarán con reflexiones sobre las necesarias innovaciones didácticas que están relacionadas con el proceso de reformas. En las conclusiones se destacará sobre todo la necesidad de seguir investigando la eficacia de la formación del profesorado según el nuevo enfoque, así como la conveniencia de estudios comparativos para detectar los puntos débiles en los planteamientos actuales.

Cambios formales en la formación de maestras y maestros

En general, se pueden identificar sobre todo dos condiciones que impregnan el proceso de adaptación de las reformas de Bolonia a la situación específica de la formación de maestras y maestros en España. En primer lugar hay que destacar – como ya se ha hecho en la introducción – que la estructura del sistema universitario español se parecía antes del inicio del proceso de reformas al modelo estándar que éste pretende promocionar, de manera que unos cambios poco significativos hubiesen sido suficientes para cumplir con los objetivos generales declarados. No obstante, las autoridades competentes aprovecharon la adhesión del país al proceso de Bolonia para introducir unas reformas en la educación superior que implican en su conjunto una remodelación importante del modelo anterior.

Los estudios de grado, por ejemplo, en la carrera universitaria de magisterio que constituirá nuestro marco de referencia principal, muestran unas diferencias esenciales en comparación con el ordenamiento anterior de esta materia académica. La duración de los nuevos grados es de 240 ECTS o 4 años académicos, igual que en otros 12 sistemas europeos de educación superior, mientras que 25 sistemas ofrecen grados con una duración de 180 ECTS o 3 años académicos. Las titulaciones anteriores en magisterio tenían una duración de solamente 3 años. El objetivo de esta modificación es reforzar el valor académico de los estudios de magisterio, en concordancia con las tendencias que se pueden observar internacionalmente en los últimos años. También es necesario valorar esta medida en el contexto de unas particularidades del sistema educativo español, sobre todo en el nivel de la educación infantil. Debido a la evolución histórica diferente de los centros dedicados al cuidado de los niños y los centros encargados de su educación (Egido Gálvez, 2010, 397), existen actualmente dos modelos diferentes de organización de los sistemas de educación infantil en Europa. El primer modelo organiza la educación pre-primaria en un solo nivel para todos los niños con un equipo humano compuesto por educadores con las mismas calificaciones que se encuentran en la misma escala profesional independientemente de la edad de los niños. Este modelo prevalece sobre todo en los países nórdicos. El segundo modelo, el más habitual en Europa, estructura la educación infantil según la edad de los niños, normalmente para los niños de 0 – 3 y de 3 – 6 años. En España coexisten los dos modelos. En consecuencia, España es el único país que tiene dos perfiles profesionales diferentes para el primer y el segundo ciclo de educación infantil, es decir, para los niños menores y mayores de 3 años, incluso en aquellas instituciones que atienden en un solo centro a los niños de 0 – 6 años. El requerimiento de una titulación universitaria en el nivel del grado para el personal que desarrolla su actividad profesional en el campo de la educación infantil corresponde claramente a las exigencias de organismos como la Unión Europea (vid European Commission, 2009, 118 ff.).

El valor académico del magisterio en educación infantil se ve adicionalmente reforzado por otra medida que se refiere a la organización de los estudios: si anteriormente se ofrecieron diversas especialidades, como, por ejemplo, el magisterio en educación infantil y primaria, lengua extranjera, educación musical, educación física y educación especial, se ha reducido la oferta de especialidades en el marco de la reforma de Bolonia a solamente dos: los grados en magisterio de educación infantil y primaria. Se prevé la sustitución de las especialidades anteriores con los llamados itinerarios que se realizarán en los dos últimos años académicos del grado. Los alumnos podrán elegir entre diferentes ofertas docentes que determinarán la acentuación de su formación.

Otra novedad se refiere a la obligatoriedad de la asistencia de los alumnos a las clases: los alumnos tienen que asistir al menos al 85% de las clases, mientras que anteriormente no existió una normativa al respecto. Se trata de una medida que es, por una parte, coherente con el tenor general de las reformas, es decir, el refuerzo del valor académico de los estudios de magisterio, pero que dificulta, por otra parte, la participación de las personas que no pueden, por diferentes motivos de índole profesional o personal, acudir siempre personalmente a las clases. En la práctica actual se intenta remediar este problema mediante la oferta de exámenes finales para este colectivo, aunque parecería también deseable ofrecer los estudios de magisterio a distancia, lo que aún no se ha previsto.

Una de la innovaciones más destacadas está relacionada con el marco organizativo: la docencia se realiza en grupos grandes (de unos 50 estudiantes) y grupos pequeños (de unos 25 estudiantes, resultado de la división de los grupos grandes en 2). Esta medida de reforma es una de las más significativas porque intenta crear las condiciones previas necesarias para poner en práctica las nuevas ideas respecto al carácter del aprendizaje inherentes al proceso de Bolonia; volveremos a referirnos más detalladamente a este punto en las reflexiones sobre las innovaciones didácticas. Otra novedad importante constituye la obligatoriedad de entregar un trabajo de fin de curso; esta medida pretende reforzar la capacidad de los alumnos a elaborar una investigación propia.

Los cambios formales mencionados se introdujeron en todas las universidades españolas hasta el año académico 2010 /2011; simultáneamente cambió el marco orientativo fundamental para la planificación docente: en nuestra pequeña unidad organizativa – el área de teoría e historia de la educación del departamento de psicopedagogía y educación física de la Universidad de Alcalá, una de las universidades madrileñas, cuyas experiencias nos servirán de punto de referencia – intentamos tener en cuenta los llamados descriptores de Dublín (Commission of the European Communities, 2005, 42 – 44) que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su

iniciativa y aprendizaje autónomo, lo que implicaba simultáneamente el decidido refuerzo del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y particularmente la plataforma virtual en la docencia (vid ESTEVE, 2009).

La introducción de los nuevos estudios de grado en las titulaciones de magisterio no conllevó, como ya mencionamos, solamente un cambio estructural importante al reducir las cinco especialidades existentes anteriormente a dos, sino que afectó también esencialmente al plan de estudios establecido. En cuanto a los cambios que tuvo que registrar el Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, hay que constatar que algunas asignaturas que este departamento había ofrecido para la formación de los futuros maestros en la última década, como, por ejemplo, las asignaturas de *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación* y *Educación en la Europa Comunitaria*, se habían eliminado del nuevo plan de estudios para el grado, mientras que la importancia de otras asignaturas que anteriormente habían tenido un número limitado de alumnos, como, por ejemplo, la asignatura *Evolución histórica y sistemas contemporáneos de educación infantil*, o asignaturas nuevas como, por ejemplo, *La innovación educativa: perspectivas contemporáneas*, vieron su presencia significativamente aumentada en el nuevo plan. Estas modificaciones del plan de estudios fueron el resultado de la reorganización estructural citada de las titulaciones, de la consideración de las experiencias con la docencia en la diplomatura de magisterio de los últimos años y, por tanto, de la aplicación de criterios académicos, así como de un proceso de negociación entre los diferentes departamentos participantes en la docencia de grado, cuyo criterio orientador fue la distribución equitativa de la carga docente.

Para todas las asignaturas fue necesaria la elaboración de nuevas guías docentes que tuvieron que reflejar, por una parte, los cambios organizativos mencionados y, por otra parte, el nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Además del uso reforzado de las TIC, se pudo observar en casi todas las nuevas guías docentes también la acentuación de la dimensión europea en diversos contenidos. Adicionalmente, se prevé próximamente la impartición de algunas asignaturas de grado en lengua inglesa, lo que constituye un componente importante en la deseada internacionalización de las universidades españolas: este tipo de asignaturas no aumentaría solamente la popularidad de las universidades españolas para los estudiantes de intercambio en el marco de programas como, por ejemplo, ERASMUS, sino que podría igualmente contribuir a la preparación de los estudiantes españoles para sus estancias o incluso el ejercicio de su futura actividad profesional en otros países.

La nueva organización del segundo ciclo de estudios universitarios en el campo pedagógico

El estudio clásico de Neave (1992) presenta una distinción básica entre dos tipos de cualificaciones profesionales del profesorado de las escuelas secundarias: en unos países se ofrecen carreras universitarias cuyo objetivo es la adquisición del estatus profesional de profesor de secundaria, mientras que otros países – entre ellos España – requieren una titulación universitaria, sea de grado o sea una licenciatura, en la materia que el candidato a profesor de secundaria pretende impartir, así como una cualificación pedagógica adicional, asignando el estatus de profesor de secundaria solamente a aquellas personas que superan las pruebas en las respectivas convocatorias. Un efecto secundario del primer sistema es la creación de un grupo de profesores en paro, mientras que el segundo sistema no suele producir esta categoría, porque una persona sin un empleo como profesor no es considerado como tal.

Las universidades españolas, muy frecuentemente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación adheridos a ellas, se solían encargar de ofrecer los llamados cursos de aptitud pedagógica (los CAP) y otorgar los certificados correspondientes a las personas que superaban el curso con éxito. Estos cursos se componían habitualmente de dos módulos diferentes, por ejemplo de un módulo psicopedagógico y de un módulo de didácticas específicas, de una duración de 40 a 45 horas cada uno, así como de un practicum con una duración de unas 100 horas. Los cursos tenían un carácter presencial, pero no hubo una normativa respecto al control de la presencia de los alumnos matriculados en clase. Estos cursos se van sustituyendo en la actualidad por títulos de máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria (o una titulación parecida). Estos nuevos másteres suelen tener una estructura formal parecida a los antiguos CAP y una duración de 60 ECTS que se dividen entre un módulo genérico, un módulo específico, unas materias optativas, así como un practicum y un trabajo de fin de máster, lo que constituye una novedad.

Las reformas de Bolonia conllevan igualmente una modificación sustancial del segundo ciclo de estudios en el campo pedagógico para aquellos estudiantes que ya disponen de una titulación que les califica para un trabajo en una institución pedagógica, como por ejemplo la diplomatura o el grado en magisterio, el primer ciclo de licenciado en pedagogía o psicología o el diplomado en educación social. Muchos de estos estudiantes se inclinaron anteriormente a matricularse en una licenciatura como psicopedagogía. No obstante, estas licenciaturas se van eliminando actualmente y se sustituyen con titulaciones de máster. Básicamente, existen dos tipos de máster: los de una duración de 60 ECTS y los de 120 ECTS; además, se puede distinguir entre titulaciones de máster que continúan las titulaciones anteriores y los máster que abren nuevos campos de investigación y docencia. Una novedad es que las titulaciones de esta nueva índole tienen que enfrentarse a un sistema de competitividad: Si no se matricula un número suficiente de alumnos en un máster de nueva creación en un espacio temporal de dos años, el máster respectivo se elimina de la oferta académica de la universidad.

La reforma del segundo ciclo de los estudios universitarios en el marco del proceso de Bolonia en España se está ejecutando en estos momentos, por lo que la presentación de conclusiones sobre su evolución sería prematura, pero se pueden observar diferentes fenómenos: en el caso de la continuación de las licenciaturas anteriores con nuevas titulaciones de máster prevalece una cierta continuidad en lo que se refiere a los contenidos académicos. Los cambios más importantes es estos casos se producen en el campo de la transferencia de estos contenidos, lo que será un tema de reflexión más adelante. Por otra parte, en las titulaciones novedosas de máster se introducen unas innovaciones significativas, tanto en lo que se refiere a los métodos didácticos como en lo referente a los contenidos que frecuentemente pretenden abrir nuevos campos académicos. Titulaciones de esta índole serían, por ejemplo, el máster interuniversitario en memoria y crítica de la educación, ofrecido por la Universidad de Alcalá y la Universidad de Educación a Distancia (UNED), y que constituye hasta el momento el único máster que se centra en el estudio de la historia de la educación, o el máster en Comunicación y Aprendizaje en la Sociedad Digital que ofrece unos estudios interdisciplinares para profesionales pertenecientes a los más diferentes campos académicos, ofrecido también por la Universidad de Alcalá. Los próximos años mostrarán, si estos másteres y otras numerosas ofertas que han florecido en las universidades de toda España en el marco del proceso de reformas encontrarán la aceptación deseada del público.

Los fundamentos de los nuevos programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación

Mientras que la nueva estructuración de los estudios de grado parece haberse establecido en el último año en España, y la organización de las nuevas titulaciones de máster ha encontrado una cierta forma preliminar, aunque no se puede predecir su evolución exacta en los próximos años, el diseño del tercer ciclo, el doctorado, se encuentra aún en un proceso de debate muy vivo. Los Ministros de Educación Europeos destacaron la importancia de los programas de doctorado y la formación de investigadores para el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. “Conscientes de la necesidad de fomentar vínculos más estrechos entre el EEES y el EEI, y de la importancia de la investigación como un elemento integral en la educación superior en Europa, los Ministros creen que es necesario ir más allá del enfoque actual de los dos ciclos principales de la educación superior e incluir el nivel del doctorado como el tercer ciclo en el Proceso de Bolonia. Destacan la importancia de la investigación y de la formación de investigadores y la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y para mejorar en general la competitividad de la educación superior europea. Los Ministros reclaman una movilidad aumentada en los niveles doctoral y posdoctoral y animan a las instituciones afectadas a aumentar su cooperación en los estudios de doctorado y la formación de jóvenes investigadores” (Bologna Seminar, 2005). En los llamados “seminarios Bolonia”, organizados por los Ministerios Alemán y Austriaco de Educación, así como la EUA (European University Association – Asociación Europea de Universidades) surgió un acuerdo sobre diez principios básicos que constituyen desde entonces el punto de referencia para los debates actuales (vid Roith, 2010). Este documento insiste entre otros puntos en establecer el avance del conocimiento mediante la investigación original como el componente fundamental de la formación de doctores y el reconocimiento de los doctorandos como investigadores jóvenes. En consecuencia, todos los cursos que se ofrecen a los doctorandos deberían poseer el carácter de un apoyo a la investigación y menos la calidad de un curso selectivo parecido a los que se organizan para el primer y segundo ciclo; en este contexto, los defensores de la introducción de créditos ECTS en los estudios de doctorado representan una opinión minoritaria.

Una comparación de la organización actual de los estudios de doctorado llega a la conclusión de que España aún no refleja los principios mencionados en su sistema universitario en un grado satisfactorio. España mantiene por el momento el sistema de la formación exclusiva de doctores en programas estructurados, en los que el “expediente académico” del estudiante que refleja las notas obtenidas en asignaturas obligatorias conserva su gran importancia. Al igual que en el caso del segundo ciclo, el proceso de reformas está en marcha, por lo que aún no se pueden ofrecer unas conclusiones muy fundadas sobre la futura evolución del doctorado. No obstante, algunas universidades se esfuerzan en elaborar programas de doctorado que incorporan los paradigmas europeos identificados, cumpliendo simultáneamente con los requisitos formales de la administración educativa española. En el caso de los programas de doctorado en el campo de las ciencias de la educación se puede constatar que los diseños respectivos prevén sobre todo la continuación de los nuevos programas de máster, tanto de aquellos que continúan las titulaciones anteriores, como de los que abren nuevos campos académicos para la investigación.

Innovaciones docentes relacionadas con el proceso de reformas

Algunos estudios comparativos indican que el proceso de Bolonia afecta al sistema de educación superior en España en menor grado que a otros países que desarrollaron su sistema universitario según una tradición diferente a la anglosajona. No obstante, se puede constatar que este proceso causó también en las aulas universitarias españolas unos cambios muy profundos. Las reformas no solamente introdujeron unas modificaciones esenciales en la estructuración formal de los estudios, sino que sugieren también un nuevo concepto de la docencia que se distingue en muchos aspectos del modelo tradicional. El cambio paradigmático requerido se expresa de una forma muy densa en los descriptores de Dublín que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo. Numerosos estudios desarrollan las consecuencias que se derivan de este cambio, como, por ejemplo, el excelente trabajo de Leonor Margalef y otros (2007). Los nuevos principios metodológicos se podrían resumir como sigue: Promover un enfoque interdisciplinar a través de un eje de trabajo común y transversal a los bloques de contenido que forman parte de las asignaturas, propiciar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo y ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula con el apoyo de las TIC. Sobre todo en referencia a este último punto, son las plataformas virtuales que ganan cada vez más peso en la docencia universitaria.

Evidentemente habrá que implantar las innovaciones docentes de una manera escalonada dependiendo del nivel de los estudiantes. Para los nuevos estudiantes de grado que aún están acostumbrados a una enseñanza tradicional, es decir, un alto porcentaje de clases magistrales, habrá que elaborar unos materiales didácticos que permiten la introducción paulatina del trabajo individual y autónomo, utilizando, por ejemplo, nuevos instrumentos virtuales como las redes sociales o los webquests (vid, por ejemplo, http://phpwebquest.org/newphp/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=22725&id_pagina=1). En los niveles más avanzados habrá que esperar cada vez más la capacidad de los estudiantes a reunir los materiales adecuados resultantes de un trabajo propio de investigación y su presentación de una manera adecuada.

Los nuevos instrumentos virtuales pueden permitir también concebir el concepto de la presencia del profesor en la clase de una nueva manera. La presencia física en la clase puede reducirse en analogía al avance del nivel de los estudios. Mientras que esta presencia es requerida por la normativa válida en los estudios de grado, en los que se introducirá el trabajo independiente del alumno en correspondencia con su preparación anterior, los niveles más altos de la educación superior ofrecen la oportunidad de trasladar la docencia en un mayor grado al mundo virtual; hasta cursos que se realizan en su totalidad a través de una plataforma virtual son imaginables con el progreso tecnológico.

Conclusiones

A pesar de que algunos estudios comparativos indican que el proceso de Bolonia afecta al sistema de educación superior en España en menor grado que a otros países que desarrollaron su sistema universitario según una tradición diferente a la anglosajona que sirvió de modelo para esta reforma, se puede constatar que este proceso causó también en las aulas universitarias españolas unos cambios muy profundos. Las reformas no solamente introdujeron unas modificaciones esenciales en la estructuración formal de los estudios, sino que sugieren también un nuevo concepto de la docencia que se distingue en

muchos aspectos del modelo tradicional. En el nuevo grado de magisterio se pueden observar numerosos cambios formales que pretenden reforzar el valor académico de estos estudios: se aumenta la duración de los estudios de 3 a 4 años, se requiere la presencia obligatoria de los alumnos en las clases, se exige la elaboración de un trabajo de fin de curso y se organiza la docencia en grupos pequeños para favorecer la individualización del aprendizaje. La nueva estructura de estos estudios ha encontrado preliminarmente una forma estable, aunque queda por investigar, si las medidas tomadas refuerzan la eficiencia de la preparación académica de los futuros maestros. En la nueva organización del segundo ciclo de los estudios universitarios en el campo pedagógico se puede observar dos tendencias: por una parte, se empiezan a ofrecer titulaciones de máster que continúan las titulaciones anteriores, por otra parte, se ofrecen másteres totalmente novedosos que abren nuevos campos de investigación. Estando el proceso de reformas en marcha en estos momentos, aún no se puede prever, si el gran número de nuevas titulaciones de máster encontrará la aceptación deseada. El diseño de los nuevos programas de doctorado según los requerimientos del proceso de Bolonia se está debatiendo en la actualidad. Diferentes organismos internacionales declaran su preferencia de unos estudios de doctorado centrados en la investigación original y declinan la introducción de créditos ECTS en los cursos para los doctorandos. España aún no refleja los principios mencionados en su sistema universitario en un grado satisfactorio. No obstante, varias universidades intentan incorporar los nuevos principios en los programas de doctorado, buscando – en lo que se refiere al campo de las ciencias de la educación – sobre todo la continuación de los diferentes tipos de programas para los másteres.

Las reformas de Bolonia sugieren en todos los niveles de los estudios universitarios un cambio paradigmático en el diseño de la docencia. El criterio orientador tiene que fundamentarse en los descriptores de Dublín que pretenden situar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando su iniciativa y aprendizaje autónomo. Este cambio conlleva el uso reforzado de las tecnologías de la información y comunicación y permite redefinir el papel del profesor en la enseñanza universitaria. Todas las medidas de reforma descritas precisan del seguimiento intenso para adaptarlas en el futuro a los nuevos requerimientos que surgirán en referencia a la formación del profesorado en España, y, sobre todo, de estudios comparativos que tienen en cuenta la evolución en otros países europeos que están realizando las reformas pertinentes según el plan de Bolonia.

REFERENCIAS

- BOLOGNA SEMINAR on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3 – 5 February 2005), Conclusions and Recommendations [http://phd.erasmus.org.pl/wp-content/uploads/2010/04/EUA_2005_Salzburg_Conclusions.pdf, Consulta del 29/05/2011]
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005), *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Brussels.
- EGIDO GÁLVEZ, INMACULADA (2010), *Panorama europeo de educación infantil*, en: Sanchidrián, Carmen y Ruiz Berrio, Julio (coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 395 – 414). Barcelona, Graó.
- ESTEVE, FRANCESC (2009), «Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0», *La Cuestión Universitaria*, 5, 59 – 68.
- EUROPEAN COMMISSION (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process*, Brussels, EACEA P9 Eurydice.
- LIESNER, ANDREA; LOHMANN, INGRID (ed.) (2009), *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*, Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 2009 [una reseña de este libro se puede encontrar en *Historia de la Educación*, nº 29, 2010, 419 – 422].
- MARGALEF GARCÍA, L.; IBORRA CUÉLLAR, A.; PAREJA ROBLIN, N.; y OTROS (2007), «Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: una propuesta de innovación en la Licenciatura de Psicopedagogía», *Revista Pulso*, núm. 30, 30-45.
- NEAVE, GUY (1992): *The Teaching Nation – Prospects for Teachers in the European Community*, Oxford, Pergamon Press.
- ROITH, CHRISTIAN (2010): «Nuevos programas de máster y doctorado de la Universidad de Alcalá para la formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», en: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.5, nº3.

Inovação na prevenção primária da violência: a promoção de uma cultura de mediação na escola

Ana Reis, Pedro Cardoso.

ABSTRACT: Neste artigo, apresenta-se um programa de promoção de uma cultura de mediação na escola, considerado uma boa prática em termos de prevenção primária da violência escolar, na medida em que permite lidar de forma criativa e construtiva com os conflitos. Numa sociedade em mudança, é fundamental a criação de projectos que promovam mudanças efectivas e a longo prazo, ou seja, projectos inovadores, que aliem o conhecimento teórico e a investigação empírica ao empreendedorismo na intervenção. Esta actuação faz mais sentido se tiver características sistémicas, apostando em idades cada vez mais precoces, procurando educar para a paz através do desenvolvimento de competências de comunicação, tolerância e respeito pelas características individuais. Pretende-se, para além da apresentação do programa e dos principais resultados, sintetizar os fundamentos teóricos subjacentes à intervenção, como ponto de partida para a criação de programas semelhantes, a implementar na escola, que se constitui como espaço/tempo ideal para a promoção da mudança.

KEYWORDS: cultura de mediação, mediação escolar, prevenção primária, competências sociais, inovação em educação.

Inquérito de Avaliação da Influência da Prática Desportiva na Formação das Crianças, Jovens e Adultos

Margarete Oliveira, Belarmino Leite, Carlos Francisco.

ABSTRACT: Para ser possível a avaliação desta dimensão de estudo tivemos de criar um inquérito, visto não existir nenhum que permitisse tal avaliação na bibliografia.

Este inquérito é constituído por uma primeira parte de dados sociodemográficos como o sexo, a idade, a profissão, e algumas questões relacionadas com a prática desportiva e as suas influências no comportamento das pessoas e também acerca da opinião sobre os técnicos de desporto. Numa segunda parte, constituída por 21 itens, sobre as influências que a prática desportiva tinha no comportamento do inquirido.

Para a validação deste foi entregue a 3 pessoas com experiência na área e depois a outras 10 para avaliar o padrão de resposta. Seguidamente procuramos o valor de alfa para verificar a força das questões, em primeiro lugar o valor de alfa geral e depois o valor de alfa individual (cada questão).

KEYWORDS: prática desportiva; desporto com jovens; benefícios da prática desportiva.

International mindedness: A Preliminary Case Study of one Primary School Implementing the International Baccalaureate Primary Years Programme

Leanne Cause

ABSTRACT: ‘International mindedness’ is a term that appears on mission statements of many schools worldwide, yet educational thinkers have found it difficult to quantify what it is or how to go about fostering it in children of today (Gunesch 2007; 32; Marshall 2007). This paper explores teachers’ understandings of ‘international mindedness’ and the development of ‘international mindedness’ through discussing a recent case study of one Australian Primary School that is in the process of implementing the International Baccalaureate (IB) Primary Years Program (PYP).

The project explored the initiatives and approaches the school has implemented to promote international mindedness by taking into account the intricacies of Bernstein’s (1975) three message systems: assessment, curriculum and pedagogy. Data derived from interviews with ten teachers, observations and field notes were used to ascertain teachers’ understandings of international mindedness, and their understandings of its development.

This study illuminates that teachers can have diverse understandings of international mindedness. Assessment of teachers’ perceptions within the case study school confirms that the internationally minded mission statement of the International Baccalaureate Organisation (IBO) may not necessarily be reflected in the culture, curriculum, assessment or pedagogical processes of a school implementing the IBPYP. Analysis of the teachers’ unique understandings of the development of international mindedness underscores the importance of school leaders providing relevant, ongoing professional learning and support for teachers in International Baccalaureate schools. This is supported by recommendations for professional development designed specifically for teachers within the international educational context.

KEYWORDS: International mindedness, International education, Professional development.

İŞLETME YÖNETİMİ ÖNLİSANS PROGRAMI YÖNERGELERİNİN AKTÜEL EKONOMİK BİLGİLERİNİN YETERLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Nerİman Çelİk, Adnan Söylemez.

ABSTRACT: ‘İşletme Yönetimi’ bölümü özel veya kamu için nitelikli ara eleman yetiştirmek amacıyla eğitim faaliyetlerini sürdüren önlisans programlarıdır. Bu programlarda, çalıştıkları alanlarda işletmelerin kendisi ve çevresi ile ilgili yönetimini gerçekleştirebilmesi, işletmelerde karar alma yeteneğinin geliştirilmesi, problemlerin kavranılması ve çözüme yönelik stratejiler geliştirilmesine yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Program mezunu öğrenciler meslek elemanı unvanı almaya hak kazanırlar. Mezun öğrenciler, yönetim, üretim ve pazarlama sektörlerinde görev alabilirler. Bu programlarda öncelikle ‘Yönetim ve Organizasyon’ bilim dalı ağırlıklı derslerin yanında ekonomi ve hukukla ilgili derslerde yönergelerde öğrencilere sunulmaktadır. Özellikle finans ve bankacılık gibi alanlarda iş hayatına atılacak ‘işletme yönetimi’ mezunlarının aktüel ekonomik bilgilerle donatılması bir gerekliliktir. Bu sebeple bu araştırmada da, öğrencilere aktüel ekonomik bilgilerin verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş ve ekonomi ağırlıklı bir yönergenin uygulanmasının sonuçlarının nasıl olacağı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

KEYWORDS: işletme yönetimi, ders yönergesi, aktüel ekonomi.

LA INTERPRETACIÓN DEL ROL DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DESDE UN ENFOQUE INTEGRADO

Maria Jose Hernandez Serrano, José Manuel Muñoz Rodríguez.

ABSTRACT: En este trabajo se analizan las diferentes interpretaciones del rol de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Primero se examinan la literatura especializada en tecnología educativa distinguiéndose dos enfoques; un primer enfoque que presentaría las interpretaciones del rol de las tecnologías en el aula asociadas a la evolución histórica, que se dividiría en tres fases; y un segundo enfoque que se basaría en cuatro diferentes modalidades de interacción entre alumnos y tecnologías. Presentados ambos enfoques, exponemos una síntesis donde se asimilan las fases y modalidades, integrándose en un modelo donde destacamos el efecto innovador sobre el cual impacta el uso de las tecnologías y cuyo último estadio interpretativo se enfocaría a la evolución de los procesos educativos, afectando a todos los agentes del mismo.

KEYWORDS: Integración de las TIC, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Innovación educative.

LA MEJORA DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS

Conferencia Internacional de Nuevos Horizontes en Educación

Autores: María Julia Puig Moratal y Vicente Puig Moratal.

Institución: Universidad Católica de Valencia.

País: España

E-mail: juliamariapuig@hotmail.com

Área de trabajo. Estrategias de aprendizaje. Etapa formación de adultos, universidad.

Abstract

Diseñamos un programa basado en estrategias de aprendizaje que permite a cada alumno progresar en función de sus posibilidades, aprendiendo de una manera cooperativa. Favorecemos la autoestima y motivación del alumno hacia el aprendizaje sintiéndose capaz, útil e integrado en la sociedad cambiante y plural.

Palabras Clave: Autoestima, Estrategias de aprendizaje en adultos, motivación.

Objetivos.

1. Objetivos Del Alumnado.

Capacidades susceptibles de ser mejoradas.

Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el trabajo en grupo y el proceso de aprendizaje (regulación, planificación, organización, eficacia, retroalimentación...).

Permitir a los estudiantes progresar en función de sus posibilidades, adecuando las demandas por parte del profesorado a sus potencialidades y/o dificultades de aprendizaje, a sus diferentes niveles de competencia curricular y ritmos de aprendizaje.

2. Objetivos del profesorado.

Mejorar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado del aula.

Enseñar a los alumnos a trabajar autónomamente.

Que los estudiantes encuentren en las estrategias de aprendizaje: Una forma de mejorar su rendimiento académico. Un camino para valorar sus propias capacidades y respetar las de sus compañeros desarrollando así una elevada autoestima.

Una vía para aprender a atribuir sus éxitos a sus capacidades y esfuerzo.

3. Preparación Del Alumnado.

Las habilidades para trabajar las estrategias de aprendizaje deben ser enseñadas de forma sistemática a lo largo de la escolaridad del estudiante, una forma de hacerlo sería: 1º) enseñarle qué son las estrategias de aprendizaje.

2º) darle la oportunidad de ponerlas en práctica.

3º) permitirle reflexionar sobre el resultado de su estudio utilizando dichas estrategias.

Por tanto pensamos que es necesario desarrollar las habilidades de estrategias de aprendizaje en los estudiantes pero desde la misma práctica del tema que se trata en el aula y en la sociedad

- Tomar toda una serie de decisiones previas al desarrollo de las tareas en el aula; preparar, elaborar y adaptar los objetivos educativos, las actividades de aprendizaje y los materiales didácticos tanto a las características particulares de los alumnos como a la metodología.

4. Rol Del Profesorado.

El papel del docente continúa siendo fundamental, se convierte en un mediador que interviene siempre que es necesario, se dedica al seguimiento del trabajo de los alumnos, a la introducción de elementos de orientación y de apoyo en los distintos momentos del proceso.

5. Formación Y Funcionamiento De Los Grupos.

Un paso lógicamente necesario antes de iniciar la aplicación de las estrategias de aprendizaje es la división de la clase en pequeños grupos. Son los docentes los encargados de la distribución de los estudiantes en los diferentes grupos de trabajo, cuyas características fundamentales son dos:

Heterogeneidad. El grupo heterogéneo va a posibilitar el utilizar, el rentabilizar la diversidad, las diferencias que presentan los estudiantes para mejorar el aprendizaje de cada alumno.

5. Metodología.

Hemos basado dicha propuesta en el aprendizaje de estrategias de aprendizaje asistido por Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Los alumnos trabajan y estudian juntos, se orientan, se ayudan mutuamente para tratar de que todos los miembros del grupo alcancen sus objetivos ya que, su consecución será necesaria para el éxito del grupo.

En el grupo control continúan trabajando de acuerdo con las estrategias metodológicas habituales, es decir, las clases siguen fundamentándose en una enseñanza directiva, basada en clases magistrales, en la realización de actividades, en su mayoría de forma individual, del libro de texto.

6. Organización de las unidades didácticas.

Hemos de pensar que son un referente durante toda la secuencia de aprendizaje, puesto que van a explicitar el tipo y el grado de aprendizaje que se espera del alumno.

. Objetivos, contenidos: nos referimos al conjunto de elementos que trabajan los alumnos mediante las actividades de aprendizaje y que son necesarios, para el desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos propuestos en la unidad didáctica. 3. Actividades de aprendizaje: a través de ellas llevamos a cabo las estrategias metodológicas descritas anteriormente. Todas las actividades:

- Han sido diseñadas en función de los objetivos y están adecuadas a los diferentes niveles curriculares del alumnado del aula.
- Son atractivas y variadas.
- Se relaciona la actividad con los objetivos de aprendizaje y con los contenidos implicados.

Actividades y criterios e instrumentos de evaluación.

Para ello incluimos en cada unidad una serie de criterios de evaluación y un número suficiente de actividades para que el docente pueda conocer el punto de partida de los estudiantes, su proceso de aprendizaje y los conocimientos alcanzados al finalizar la unidad.

7. Desarrollo De Las Unidades Didácticas.

1ª FASE. 2ª FASE. Una vez organizados por grupos, el docente expone a los alumnos los objetivos y contenidos que se van a trabajar a lo largo de la unidad didáctica y la importancia que éstos tienen, dentro de su proceso de aprendizaje. A continuación reparte a cada alumno los objetivos que se pretende alcancen al final de la secuencia de aprendizaje, adecuados a su nivel de competencia curricular, y las actividades mediante las que se van a alcanzar.

El alumno utiliza para la autorregulación de su proceso de aprendizaje:

- Autoevaluación inicial,
- Autoevaluación final,
- Evaluación docente (el docente valora el aprendizaje del alumno),
- Objetivos que ha de alcanzar el alumno,
- Actividades que le van ayudar a la consecución de los objetivos,

Además el estudiante, puede reflejar en ellas su opinión sobre el funcionamiento del equipo y, el docente, las posibles actividades de refuerzo o ampliación del aprendizaje.

Dado que los alumnos al comenzar cada unidad conocen la situación de su nivel de aprendizaje en torno a los contenidos a tratar, son consecuentes y comprenden la necesidad de, en ocasiones, realizar actividades de aprendizaje distintas o, como es el caso, las mismas con diferente nivel de dificultad. Además el docente aprovecha para

recordar a la clase algunos rasgos fundamentales para trabajar en grupo de forma adecuada.

Discusión sobre lo tratado en clase en el seno del grupo y tiempo para el estudio de las fichas de trabajo o la realización de las actividades de aprendizaje previstas para la sesión.

En función de la estructuración que se indique en la tabla de la actividad se trabaja de manera individual, en parejas o en pequeño grupo aunque, en ocasiones, se forman grupos homogéneos según el nivel curricular de los alumnos, para trabajar sobre contenidos concretos. Al finalizar la o las actividades de la sesión, los alumnos han de discutir y evaluar en el grupo el grado de éxito alcanzado en la realización de ésta/s, la calidad de sus producciones, del proceso de aprendizaje y de sus interacciones. En ocasiones, en función del tiempo disponible y de la actividad, se exponen los resultados del trabajo individual al propio grupo e incluso al gran grupo y del realizado cooperativamente entre los estudiantes grupo, al resto de los alumnos del aula. Al finalizar la unidad y en función de los resultados valorados por a) los alumnos en la autoevaluación (individual y grupal) tanto a nivel de objetivos de aprendizaje como de funcionamiento del grupo, y b) por el profesor, cuya función supone:

- confirmar, o no, la evaluación realizada por el alumno que es resultado de su autoevaluación y de la opinión de sus compañeros y,
- proporcionar retroalimentación al grupo sobre cómo ha realizado el trabajo, se pueden proponer actividades de refuerzo o de ampliación.

8. Evaluación.

Pretendemos que la evaluación sea un proceso continuo, criterial y a la vez un efectivo canal de información sobre la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje. Si además hemos dado un papel protagonista a los estudiantes en su aprendizaje, también habremos de concedérselo durante el proceso de evaluación. Con todo esto queremos subrayar que la evaluación deberá permitir al estudiante conocer cual es el estado de su aprendizaje al inicio del proceso. Además dado que se trata de un programa basado en la aplicación de estrategias de aprendizaje, resultará fundamental e imprescindible que la evaluación incluya un componente individual pero también uno grupal, lo que implica:

1º) que van a ser evaluados no sólo los elementos que generalmente conforman el proceso de aprendizaje (objetivos, contenidos, actividades...) sino también los elementos configuradores de las estrategias de aprendizaje, por tanto tendremos que evaluar de manera que la información que recojamos, alumnos y profesores, sea de utilidad para conducir y reconducir el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y

2ª) que cada alumno deberá comprobar si él ha alcanzado los objetivos propuestos y también si lo han hecho cada uno de los miembros de su grupo, es decir, al final del proceso de evaluación el estudiante deberá saber si su grupo ha mejorado respecto a la situación inicial.

En resumen estamos proponiendo una evaluación formativa, que se desarrolla de forma paralela al proceso de aprendizaje. Asimismo, no podemos obviar tres aspectos fundamentales:

- La necesidad de establecer unos criterios de evaluación claros y precisos que deben ser conocidos por todos los implicados en el proceso de aprendizaje,
- la obligación como profesores de emitir al final del trimestre una calificación que reflejase el aprendizaje de nuestro alumnado; para tal fin estimamos oportuno que la puntuación individual de cada alumno fuese la resultante de la suma ponderada entre la puntuación final del estudiante (media obtenida entre la valoración final del alumno y del profesor) y la media de las puntuaciones finales obtenidas por su grupo; creemos que de esta forma se favorece la interdependencia positiva, que los alumnos se ayuden entre sí, así el alumno con mayor competencia curricular colabora y anima al estudiante con menor nivel a esforzarse y progresar.

9. Actividades Propuestas.

Las actividades de aprendizaje son comunes a todos los estudiantes independientemente de su nivel de competencia curricular puesto que los contenidos trabajados en las mismas así lo permiten.

En el grupo control se desarrollaron las mismas unidades didácticas, se persiguieron los mismos objetivos de aprendizaje y se trabajaron idénticos contenidos. La diferencia entre ambos grupos quedó marcada por la metodología empleada durante el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, por la utilización o no de estrategias de aprendizaje y aprendizaje significativo.

10. Resultados.

La mayoría de los alumnos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, de esta forma el alumno se desenvuelve en los niveles más bajos del aprendizaje como lo son el reconocimiento y el recuerdo literal, reduciendo su aprendizaje a prácticas de memorización y repetición sobre los conocimientos que le transmite el profesor y los textos que utiliza, aprende a apoyarse menos en su juicio y más en la autoridad del profesor, aprende en muchas ocasiones a que otros decidan por él y a conformarse debido a la falta de autoestima y al autoconcepto que poseen de sí mismos. Por tanto el objetivo general de nuestro trabajo será establecer el papel que juega la puesta en marcha de un programa de mejora de las estrategias de aprendizaje.

Nuestro planteamiento se ha basado en la necesidad de ayudar al alumnado de Educación de Adultos a desarrollar las estrategias de aprendizaje necesarias para optimizar su aprendizaje desde la perspectiva del “aprender a aprender”.

“Aprender a aprender” es uno de los principios psicopedagógicos que inspiran la reforma educativa española. El estudiante tiene que aprender a buscar, seleccionar, analizar críticamente e integrar en sus esquemas cognitivos la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad. Tan importante, como aprender determinados contenidos conceptuales fundamentales, o más si cabe, lo es aprender procedimientos y estrategias para manejar la información, que le permitirán

continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Aprender estrategias de aprendizaje es “aprender a aprender” y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento.

En definitiva, necesitamos “aprendices estratégicos”, capaces de observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. El aprendiz estratégico sabe cómo aprende, conoce sus posibilidades y limitaciones y controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto, optimizando el rendimiento y mejorando sus habilidades y destrezas mediante la práctica.

La interpretación no ofrece dudas, se parte de una situación de igualdad estadísticamente significativa entre el grupo experimental y de control y se llega a una desigualdad estadísticamente, en el sentido que antes señalábamos: los alumnos del grupo experimental obtienen mejores resultados en comprensión lectora, motivación, áreas académicas, socialización que los alumnos del grupo control.

Los alumnos del grupo experimental son mejores empleando estrategias metacognitivas (autoconocimiento, automanejo) y socioafectivas.

Presentamos algún gráfico representativo de la investigación:

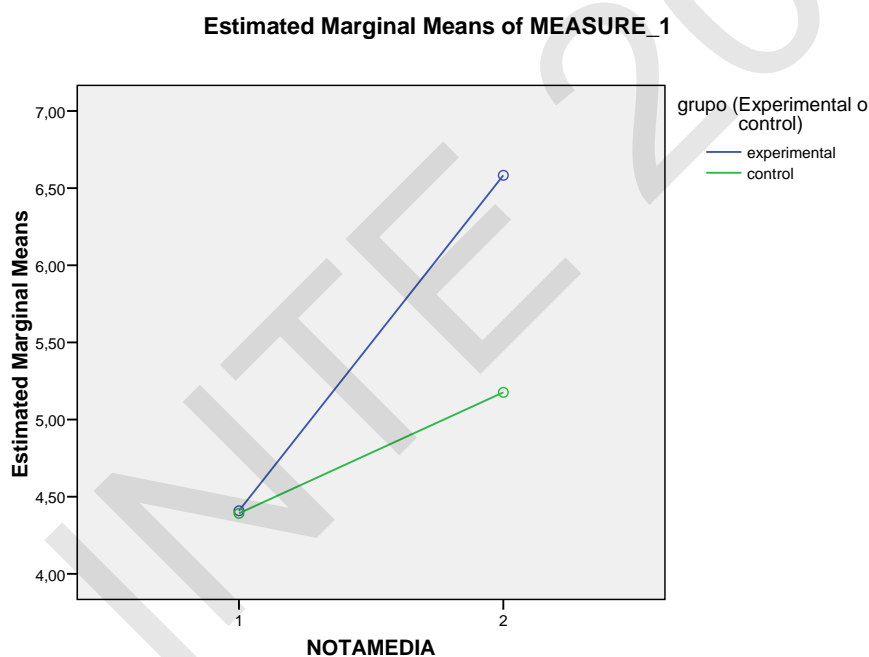


Figura. Representación gráfica NOTAMEDIA.

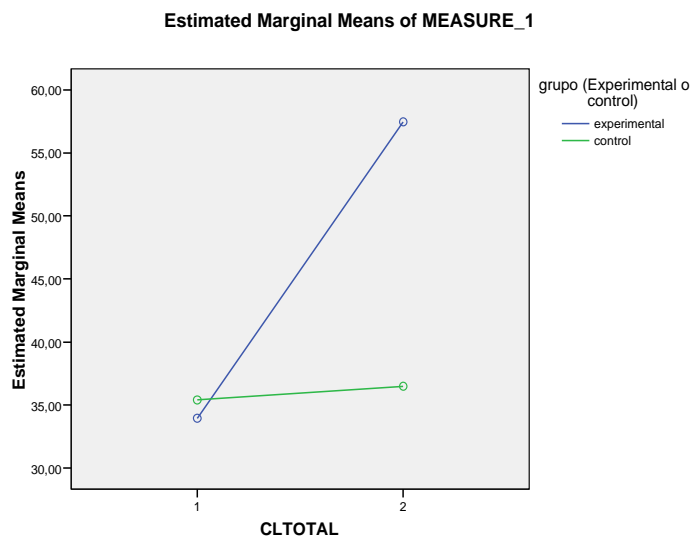


Figura. Representación gráfica CLTOTAL.

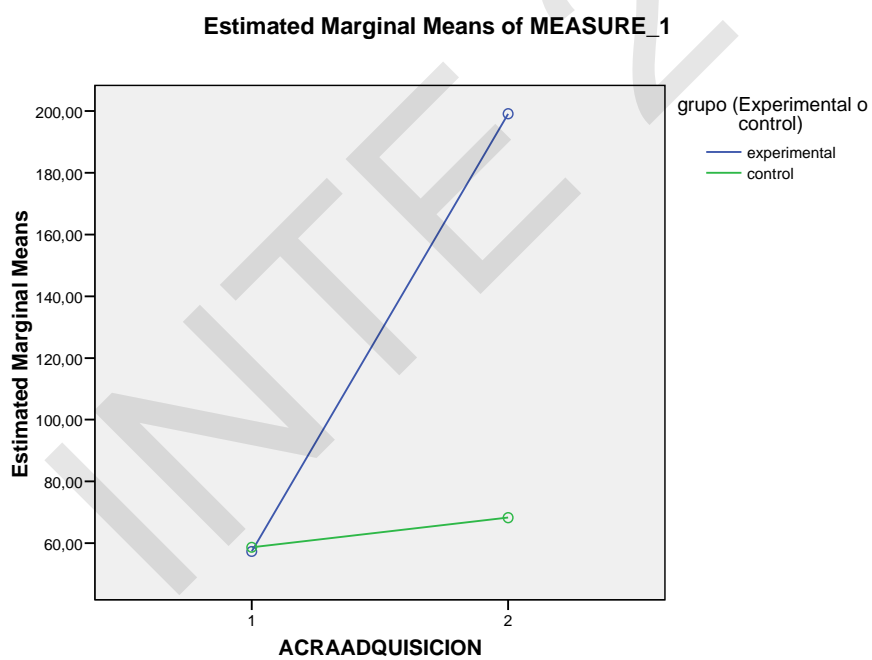


Figura. Representación gráfica ACRA ADQUISICION

11. Conclusiones

El programa aplicado fue eficaz y obtuvo los resultados esperados. El grupo experimental mejoró, frente al de control, tanto en estrategias de aprendizaje como en rendimiento académico y en las variables emocionales.

En el ámbito de la FPA resulta un tema de especial interés, puesto que en la adultez ya se han desarrollado las formas específicas de captar, procesar y usar la información. Estas formas que conforman el estilo de aprendizaje propio, ya están organizadas y suelen permanecer constantes y consistentes durante este periodo. Por lo tanto, conocer este rasgo de los participantes en procesos formativos constituye una estrategia de gran utilidad a la hora de planificar y llevar a cabo acciones formativas, pues ayudará a potenciar resultados de las mismas. También es importante que el educador sepa cuál es su propio estilo.

Con la aplicación del programa se mejora en los alumnos: búsqueda de éxito, autorrefuerzo, curiosidad, formación, mantenimiento, cambio, control emocional, autoconcepto, responsabilidad, atención global, selectiva, sostenida, selección, organización, metacomprensión, repetición, análisis, síntesis, categorización, ampliación, identificar el valor de los conocimientos, trascender los conocimientos personales, superar visiones convencionales, planificar, regular, evaluar, búsqueda autónoma, reconocimiento, memoria,

En definitiva, con nuestro trabajo apoyamos las afirmaciones de Nisbet y Shucksmith (1987) de que la mayoría de los alumnos de nuestro sistema escolar son capaces de aprender mejor de lo que lo hacen: si desarrollamos estrategias de aprendizaje, se producirá una mejora del mismo, siendo la clave del proceso la conciencia y control de los propios procesos mentales. Por tanto apostamos sin ninguna reserva por la implementación progresiva de estas técnicas en la escuela de adultos. Nuestros resultados apuntan de forma clara hacia la eficacia de estos recursos metodológicos para los profesores de nuestras aulas y para la obtención del bienestar y desarrollo personal del alumno siendo partícipe de la sociedad en la que vivimos

12. Bibliografía.

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis/ Psicología.
- Gargallo, B. Puig, J. (1996). Estrategias de aprendizaje en la escuela de adultos. *Revista de pedagogía* nº 206.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. (2nd Edition). New York: Routledge.
- McKeachie, W.J. y otros (1984). Teaching learning strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (92nd, Toronto, Canada, August 24-28).

INTE 2011

LEADERSHIP IN LEARNING ORGANIZATIONS: A STUDY ON TURKISH SCHOOL ADMINISTRATORS

Servet Ozdemir, Nazife Karadag, Ali Cagatay Kilinc

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the behaviours of school administrators in the aspect of learning organizations. 10 school administrators working in Ankara, capital city of Turkey, joined the study. A half-structured negotiation form was used to gather data. The questions in the form were structured considering the basic abilities that an administrator of learning school must have. The results show that schools managers do not have the necessary skills needed for a learning school.

KEYWORDS: Learning organization, School administrator, Leadership.

Learning Mathematics with PmatE in Higher Education - a case study

Sónia Pais, Isabel Cabrita, António Batel Anjo.

ABSTRACT: Nowadays we live in an ever-changing society. The educational context is no exception, and requires a renewal of paradigms. Profound changes to the role and function of the professor and the students are particularly vital.

Active, cooperative and participative methodologies of learning must be privileged, breaking with magisterial education and the mere transmission of knowledge.

Informatics tools, mainly those allowing remote use, can become a major element in the educational context, promoting significant and self-regulated learning by the student, always under the adequate orientation of the Professor.

In this context, the Mathematics Education Project (PmatE) was created in the University of Aveiro, with the main objective of identifying and fighting the causes of school failure in mathematics in an innovative manner. Within the scope of this project, a platform of computer aided education has been developed, aiming to support education and learning, and allowing: management of the groups involved; elaboration of tests; research of student performance; analysis of results and, consequently, regulation of the process of education and learning.

However, this platform has not yet been subject to a systematic evaluation, especially at the superior education level, that will allow us to conclude whether its goals have been achieved.

Thus, the question underlying this investigation is: What impact does the platform of assisted education developed by PmatE have in the learning of mathematical subjects at the university level?

We proposed to evaluate the impact of the platform developed in the scope of PmatE in students of Superior Education regarding:

- the development of appetite towards mathematics, manifested through a higher interest in the discipline;
- the development of autonomy abilities;
- the process of learning regulation;
- the ability to transfer acquired knowledge to other mathematical situations, involving tasks of the same or different nature.

The empirical part of the case study, in an investigation-action context, encompassed students of the curricular unit of Mathematical Analysis I (2008/2009 1st semester), of the plan of studies of the Science Food Engineering of a Polytechnical Institute.

A previous analysis (still ongoing) of the data collected through several techniques – inquiry, documental analysis and participant observation – suggests there are interesting and innovative alternatives to the dominant pedagogies in higher education (where teaching assumes almost exclusively a magisterial form), with significant advantages for the construction of knowledge and for the development of the students' capabilities.

Moreover, it allows us to reflect on the conditions that will enhance the implementation of a model that has the learning of the students as the basis, respecting their individual rhythm, and favoring an education centered in pupil's body of work, including that not accomplished in non-formal environments through the PmatE platform.

Finally, it motivates a discussion on the relevancy of evolving from a logic still very based on a behaviorist paradigm, that characterizes the PmatE, to a less structured environment, more complex and whose challenge is intrinsic to the individual task.

KEYWORDS: Computer assisted learning, higher education, mathematics education, self-regulated learning, technology.

Literacia e Cultura: as formas de ler o Mundo e a urgência da sua recontextualização na escola portuguesa

João Machado, M^a Da Graça Sardinha.

ABSTRACT: Neste artigo, procedemos à aplicação de dois tipos de textos, por nós seleccionados, a alunos do 12º ano de escolaridade do distrito de Castelo Branco. O objectivo do estudo prende-se com a finalidade de testarmos a cultura geral dos alunos, cujas implicações colocam em risco a compreensão em leitura.

KEYWORDS: Literacia, Cultura, Educação, Leitura.

MANIFEST AND LATENT FUNCTIONS OF THE COMPREHENSIVE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

Irma Spūdytė, Kaunas University of Applied Sciences (Lithuania),
e-mail: irma.spudyte@fc.kauko.lt

Abstract. The implementation of national qualifications frameworks is widespread all over the world. Nevertheless, the implementation of the comprehensive national qualifications framework (NQF) always faces problems. It is stated, that most of the problems arise because of the NQF complexity. The NQF implementation is a long-term and iterative process provoking the changes in the processes of qualifications design, their delivery, assessment and recognition. However, the national qualifications framework is usually statically defined as a hierarchical structure of qualification levels and educational system sectors what denotes manifest function of the NQF only. The article deals with the concept, purpose and functions (manifest and latent) in the context of life-long learning within a comprehensive national qualifications framework. The importance of latent functions in the implementation of the comprehensive national qualifications framework is emphasized.

Introduction

Emerging new possibilities and means of learning, professional and geographical mobility of the workforce, internationalization of education and labour market, and other similar factors determine the demand for the national qualifications framework. In the regulations of the European educational and occupational policy, which are stated in the documents of the Bologna process (The Bologna declaration, 1999; Prague communiqué, 2001; Berlin communiqué, 2003; Bergen communiqué, 2005; London communiqué, 2007; Leuven communiqué, 2009; Budapest-Vienna declaration, 2010), Copenhagen process documents (The Copenhagen declaration, 2002; Maastricht communiqué, 2004; Helsinki communiqué, 2006; Bordeaux communiqué, 2008; Bruges communiqué, 2010), and in other strategic documents ("Europe 2020", 2010, et al.) close cooperation in the field of professional training, investment in human capital, life-long learning conditions, security of qualification quality, and the importance of the growth of the economy and its competitiveness is emphasized, as well as the significance of the national qualifications framework development and implementation, and links with the European level qualifications frameworks are accentuated.

As stated by S. Allais (2007), twenty years ago, no country had a certified framework of national qualifications, but most of them had long-term functioning educational systems that inevitably were connected with qualifications. However, in the last decade national qualifications framework has become the exceptional feature of the international education policy and an object of interest for the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the International Labour Organization (ILO), World Bank (WB), United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), European Union (EU), and other international organizations (Young, 2005; Allais, 2007; Blom, 2007; Kevy, 2008; Bjornavold, Coles, 2010; et al). Currently, a qualifications framework is considered as a global or international phenomenon (Young, 2003; Allais, 2007) and a great deal of interest in national qualifications frameworks and its spreading development is equated to the international "effect of snow-ball" (Bjornavold, Coles, 2010). Not only are national level qualifications frameworks being built, but also meta-frameworks, which seek to relate qualifications frameworks of countries within a certain region. Data from the International Labour Organization reveal that recently more than seventy countries have been integrated in various ways in the processes of qualifications framework development and implementation. Yet, despite strong interest in the national qualifications frameworks, constant support of international organizations, and the potential benefit, the implementation process for comprehensive qualifications framework is more problematic than was expected, and/or brings with it a few negative and unexpected consequences (Ensor, 2003; Phillips, 2003; Keating, 2003, Allais, 2003; Young, 2007; et al).

It is stated that most problems in implementing a comprehensive national qualifications framework occur because of its complexity; i.e. the implementation of a qualifications framework implies wider changes within the system of qualifications regulation and professional training (Young, 2005; Fernie, Pilcher, 2009). Moreover, a national qualifications framework is usually statically defined as a hierarchical structure of qualification levels and educational system sectors. However, NQF implementation is directly related to processes of qualification design, their delivery, assessment and recognition.

The **aim** of the article is to define the functions of the comprehensive national qualifications framework emphasising its purpose in the life-long learning context.

The **analysis of scientific literature** was used to achieve the aim of the article.

The functions of the comprehensive national qualifications framework in the context of life long learning

Comprehensive national qualifications framework, as an integrated phenomenon, performs many functions while some of them are more visible than others. The functions of the comprehensive NQF can be divided into manifest and latent. *Manifest functions* are open, stated, conscious functions, while *latent functions* are unconscious or covert functions and may reflect hidden purposes (Merton, 1968, in Schaefer, 2009).

Comprehensive national qualifications framework is the framework of qualifications comprised of, and classified according to set criteria, all types of qualifications of a certain country that are acquired through formal, informal, and non-formal education, and are necessary for work in the various fields of the world of work (Young, 2005; Spūdytė, Vengris, Misiūnas, 2006; Tuck, 2007). Having in mind that different authors emphasize different aspects of a qualifications framework, national qualifications frameworks can be defined in various ways. Usually scientific resources (Allais, 2007; Blackmur, 2004; Bergan, 2005; Hanf ir Hippach-Schneider, 2005; Young, 2005; Coles, 2007; Bjornavold, Coles, 2008; Werquin, 2007; Laužackas, Tūtlys, 2006; Tuck, 2007; Laužackas, Spūdytė, Tūtlys, 2007; Burke et al, 2009) and various documents (OECD, 2007; The Concept of Lithuanian National Qualifications System, 2007; Developing European Qualifications Framework for Life Long Learning, 2005; et al.) define national qualifications frameworks as a *technical tool* that allows for the classification of qualifications under certain criteria. The prevailing concept of a comprehensive national qualifications framework as a means to classify qualifications allows us to emphasize its *manifest function*.

However, as stated by D. Blackmur (2004), *classification of qualifications is not the only function of a qualifications framework* (p. 268). The systematic grouping and description of qualifications creates prerequisites for their transparency, compatibility, continuity, and comparability, and that assures qualifications quality and correspondence to the needs of the labour market and society. It is obvious that a national qualifications framework, being conditionally a static structure, cannot perform this, and as such, the systemic aspect of a national qualifications framework is highlighted, making the need of systemic conformity in implementing a comprehensive national qualifications framework relevant and allowing the separation of *latent* functions within the national qualifications framework.

Certain nuances of a national qualifications framework as *an integrated part of qualifications system* were analysed by M. Young (2005), R. Blom (2006a), J. Keevy (2006), M. Coles (2007), J. Bjornavold, M. Coles (2008), P. Werquin (2007), R. Laužackas, V. Tūtlys (2009), D. Raffe (2009), S. B. A. Isaacs (2010) et al, and J. Bjornavold and M. Coles (2008), who note that even the simplest classification of qualifications is related to changes of certain qualifications and the elements of education system. Because of the complexity of comprehensive national qualifications frameworks, and inspired changes in the system of vocational education and training (VET) and higher education (HE), it is usually defined as a *reform tool*. Several aspects of a qualifications framework appear in this context: a) national qualifications framework is regarded as a reform tool, establishing conditions to (radically) modernize the system of education (Young, 2005; Werquin, 2007; Coles, 2007; Bjornavold, Coles, 2008; Tuck, 2007; Allais, 2007; Bohlinger, 2008; Young, Allais, 2009; et al), or performing the function of social reconstruction (Granville, 2003); b) national qualifications framework is regarded as a catalyst that helps to balance the processes of the educational system, when functioning it gradually changes other processes of qualifications system (Werquin, 2007).

Many objectives are set in developing and implementing national qualifications frameworks, although generally national qualifications frameworks are developed with an aim of maintaining the idea of life-long learning (Allais, 2007), or removing the barriers among separate sectors of the educational system, especially between VET and HE sectors, and between primary and continuing vocational education and training (Bjornavold, Coles, 2008; Calleja, 2008). Because of the amplitude of the objectives, sometimes national qualifications frameworks can be treated as a *political tool* (Werquin, 2007; et al), helping to solve the relevant social, economic, or political problems of the country. Different authors (Granville, 2003; Tuck, Hart, Keevy, 2004; Coles, 2007; Raffe, 2009) divide and classify objectives set for national qualifications frameworks in various ways. According to G. Granville (2003) the main three are as follows: social reconstruction, the comparability of qualifications, and life-long learning warranty objectives. The *international purpose of national level qualifications framework* is

emphasised in the context of qualifications comparability (Spūdytė, Vengris, Misiūnas, 2006; Raffe, 2009c; et al).

In a broad sense, the purpose of a comprehensive national qualifications framework is to assure the implementation of the idea of life-long learning and the quality of vocational training, coordinating needs and opportunities of the educational system and the world of work. In this context *latent functions of comprehensive national qualifications frameworks are emphasised* to assure academic and professional acknowledgement of qualifications, their relevance to the needs of the labour market, and to assure the quality of educational services (provided qualifications). A successfully functioning comprehensive qualifications framework has to *provide substantial benefit* (Young, 2007a). However, all countries have faced or face problems of national qualifications frameworks implementation (Granville, 2003; Young, 2003, 2005; Keevy, 2008; Raffe, 2009c; et al). There is no doubt that not only potentially positive, but also *negative outcomes – dysfunctions* (the prominence of vertical qualifications mobility, and etc.) – in implementing a qualifications framework in the country have to be evaluated. The main purpose and the functions of comprehensive national qualifications frameworks are highlighted in table 1.

It needs to be taken into account that a qualifications framework of the same (similar) type and structure, is (and has to be) implemented differently in different countries, and has a different influence depending on the *context of the country (political, economic, social, and cultural)* (Tuck, Hart, Keevy, 2004; Blackmur, 2004; Blom, 2006; Tuck, 2007; Young, 2007; Allais, 2007; The Concept of Lithuanian National Qualifications System, 2007; Keevy, 2008; Raffe, 2003, 2009; Burke, 2009; Fernie, Pilcher, 2009; Isaacs, 2010; Bjornavold, Coles, 2010; et al.). A different international context is characteristic of countries that presently joined the processes of comprehensive national qualifications development and implementation. Consequently, the needs of social partners, who participate in comprehensive national qualifications framework development and implementation, are formed in certain national and international environments; when taking these into account it creates conditions to formulate real objectives, orientated towards the intended results.

Thus, effective implementation of NQF depends on the (*valid*) need for NQF, political, social, economical and technological environment, which affects the aims of the NQF and the capacity to implement it. Aims are the core element addressing the NQF structure and implementation parameters such as institutional infrastructure, resources or communication system for NQF implementation. However, as stated by J. Keevy (2008), *implementing comprehensive national qualifications framework areas that require more attention and efforts always exist*, it depends on the country and implementation priorities set.

Accordingly comprehensive national qualifications framework can be considered as implemented or effectively functioning only if it performs not only manifest but also latent functions connected with the realization of the life-long learning idea and with the assurance of the quality of vocational education and training. As the functions and their significance can be analysed in respect of separate organizations, institutes, or groups (Merton, 1968, in Leonavičius et al., 2005), the exercise of manifest and latent functions of the national qualifications framework can affect social participants differently. Thereby cooperation among social partners is inevitable for the attainment of effective implementation of the comprehensive national qualifications framework.

Table 1. The comprehensive national qualifications framework: from functions to outcomes

	Comprehensive national qualifications framework functions	Implementation principles	Comprehensive national qualifications framework objectives	Comprehensive national qualifications framework implementation means	Comprehensive national qualifications framework (implementation) results	Comprehensive national qualifications framework (implementation) outcomes
Provision for information	To assure the classification and systematization of qualifications	Transparency	To define the general concept of qualifications, to describe qualifications levels according to certain criteria	Qualifications' levels records, qualifications register	Clear transition from one qualifications level to the other; correspondence of national qualifications to the European qualifications framework levels	Clearer employment and career possibilities, easier transfer from the educational system to the labour market, clearer possibilities of professional development, wider and purposeful academic (geographic as well) mobility, and etc.
Promoting life-long learning	To assure academic and vocational recognition of qualifications	Continuity	To project vertical (from one level of qualifications to the other) and horizontal (in the same level of qualifications) progression	The method of credit inclusion and transfer, teaching/study programmes based on learning outcomes	Accumulation of learning experience, shortened period of learning	Wider and purposeful academic (geographic as well) mobility, reducing the number of people 'dropping out' of the formal education system,
		Accessibility	To create conditions for the acquirement of qualifications, to assess learning achievements acquired in non-formal and informal learning process and to recognize and validate the acquired competence	The law for recognition and validation for assessing non-formal and informal learning achievements, modular teaching programmes	Accumulated work experience, shortened period of learning, flexible involvement into formal education processes	wider possibilities of employment and career, motivation of society members (especially adults) to learn, and more active involvement in the processes of life-long learning; optimization of vocational education and training financing, and etc.
Quality assurance of VET and HE	To assure the relevance of qualifications to the labour market needs	Appliance	To foresee the demand for qualifications, to project new qualifications, to renew existing qualifications	Standards of professions	Qualifications correspondence to the needs of labour market, balance of qualifications	Purposeful usage of human resources, the development of employment quality, unemployment reduction, and etc.
	To assure the quality of provided educational services (qualifications)	Accountability	To control the quality of the qualifications awarded	Accreditation order of institutions providing qualifications, accreditation law for teaching/study programme	Quality of teaching/study programmes, qualified labour force	Better image of vocational training in society and greater trust amongst employers, competitive human resources, assurance of the quality of goods

Conclusions

1. The different aims for the comprehensive national qualifications framework can be envisaged but the priority should be settled. The objectives of the comprehensive national qualifications framework formation and qualifications systematization set aims for the system of VET and HE and indicate the direction for further actions.
2. Comprehensive national qualifications framework can be understood as both a technical tool allowing for the arrangement and classification of qualifications by certain criteria, and as a tool for educational system reformation, balancing educational processes or policy, which can help solve relevant social, economic, and political problems of the country.
3. Comprehensive national qualifications framework, as an integrated phenomenon, performs many functions that can be divided into the *manifest* and *latent*. The *manifest* function, like classification and systematization of qualifications, corresponds to the national qualifications framework concept as a technical tool, although its influence on functionality is limited. *Latent* functions are important in implementing comprehensive national qualifications framework; they ensure the conditions for the quality of vocational education and training, and the realization of life-long learning tasks. Latent functions correspond to comprehensive national qualifications framework as an instrument allowing to balance the processes of qualifications systems, or to reform education system, as well as be a political tool.
4. With an aim to assure the efficiency of comprehensive qualifications framework the representatives of VET, HE and employers are recommended to create and develop long-term relations based networks of collaboration in the field of vocational education and training or higher education.
5. A comprehensive national qualifications framework – if corresponding objectives are set and implementation processes purposefully oriented – can be understood as an instrument that helps to solve problems within vocational education and training, higher education, and the labour market.

References

1. Allais, S. (2003). The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? – *Journal of Education and Work* 16(3), 305– 324.
2. Allais, S. (2007). The rise and fall of the NQF. A critical analysis of the South African National Qualifications Framework. – *Doctoral thesis*. University of the Witwatersrand.
3. Bergan, S. (2005). *Qualifications Frameworks*. Access via Internet: <http://www.bologna.msmt.cz/files/K050623Bergan.pdf#search=%22Bergan%2C%20Qualifications%20frameworks%22>
4. Bjornavold, J., Coles, M. (2008). Governing education and training; the case of qualifications frameworks. – *European journal of vocational training* 42/43 (2007/3–2008/1), 203–235. Access via Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_en_Bjornavold.pdf
5. Bjornavold, J., Coles, M. (2010). *Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF*. *European Qualifications Framework series: Note 2*. Access via Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note2_en.pdf
6. Blackmur, D. (2004). A critique of the concept of a national qualifications framework. – *Quality in higher education* 10(3), 267–284.
7. Blom, R. (2006). An Integrated national Qualifications Framework: A Conceptual Framework. – Paper presented at the international conference *Education beyond boundaries*, 28 November – 1 December, 2006, Kenton: Education Association of South Africa and the Kenton Education Association.
8. Böhlinger, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. – *European journal of vocational training* 42/43 (2007/3–2008/1), 96–112. Budapest-Vienna declaration (2010). – *Budapest-Vienna declaration on the European Higher Education Area*. Access via Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
9. Burke, G., Mckenzie, Ph., Shah, Ch., Keating, J., Vickers, A., Fearnside, R., Bateman, A. (2009). *Mapping Qualifications Frameworks across APEC Economies*. Access via Internet: <http://www.apecknowledgebank.org/file.aspx?id=2029>
10. Calleja, J. (2008). Linking VET and higher education. Is the EQF contributing to this issue? – *European journal of vocational training* 42/43 (2007/3–2008/1), 156–166.

11. Coles, M. (2007). Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. – Paper presented at the international conference *Making the European Learning Area a Reality Education*, 3–5 June, 2007, Munich.
12. Developing European Qualifications Framework for Life Long Learning, 2005. Brussels.
13. Ensor, P. (2003). The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues. – *Journal of Education and Work* 16(3), 325–346.
14. Europe 2020 (2010). – *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission. Internet access : http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso_007_-_europe_2020_-_en_version.pdf
15. Fernie, S., Pilcher, N. (2009). National Qualification Frameworks: Developing research Perspectives. – *Quality in higher education* 15(3), 221–232.
16. Granville, G. (2003). ‘Stop Making Sense’: chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. – *Journal of Education and Work* 16(3), 259–270.
17. Hanf, G., Hippach-Schneider, U. (2005). What purpose do national qualifications frameworks serve? – A look at other countries. – *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 01/2005. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training. Access via Internet: <http://www.bibb.de/en/17489.htm/>
18. Isaacs, S. B. A. (2010). *Lessons from the South African National Qualifications Framework*. Access via Internet: http://www.saq.org.za/docs/papers/norway_paper.pdf
19. Young, M. (2003). National Qualifications Frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. – *Journal of Education and Work* 16(3), 223–237.
20. Young, M. (2005). National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries. – *In Focus Programme on Skills, Knowledge and Employability*. Geneva: International Labour Office. Access via Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf/2006-12-12>
21. Young, M. (2007). Qualification frameworks, some conceptual issues. – Collection of the articles of the international scientific conference *Methodology and Experience of Qualifications Systems Development*, 4-5 October, 2007, Vilnius (Lithuania), 11–22.
22. Young, M., Allais, S. (2009). Conceptualizing the role of qualifications in education reform. – *Researching NQFs: Some conceptual issues*, ILO 44, 5–22. Access via Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf
23. Keating, J. (2003). Qualifications Frameworks in Australia. – *Journal of Education and Work* 16(3), 271–288.
24. Keevy, J. (2006). The inclusion of professional qualifications on the South African National Qualifications Framework: implications for work-integrated learning. – Paper presented at the international conference *Work Integrated Learning Skills Development and Quality Assurance*, 17-20 April, 2006, South Africa).
25. Keevy, J. (2008). The Seychelles National Qualifications Framework from policy to implementation. – Paper presented at the international *SQA stakeholder conference*, 15 May, 2008, Mahe, Seychelles).
26. Laužackas, R., Spūdytė I., Tūtlys, V. (2007). Kvalifikacijų sistemų metodologija: prielaidos ir prieštaravimai (Methodology of Qualifications System: Preconditions and Contraversions). – Collection of the articles of the international scientific conference *Methodology and Experience of Qualifications Systems Development*, 4-5 October, 2007, Vilnius (Lithuania), 33-42.
27. Laužackas, R., Tūtlys, V. (2006). Kvalifikacijų sąrangos turinio parametrizavimas (Setting the parameters of the contents of qualifications framework). – *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 12, 10–21.
28. Laužackas, R., Tūtlys, V. (2009). Modelling the national qualifications framework of Lithuania into the European qualifications framework. – *European Journal of Vocational Training* 42/43 (2007/3–2008/1), 167–183.
29. Leonavičius, V., Norkus, Z., Tereškinas, A. (2005). *Sociologijos teorijos (Sociological Approaches)*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. 161–176.
30. Leuven communiqué (2009). – The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Access via Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf

31. London communiqué (2007). – London communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Access via Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf
32. Maastricht Communiqué (2004). – Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002). Access via Internet: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf
33. OECD (2007). – *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris.
34. Philips, D. (2003). Lessons from New Zealand's National Qualifications Framework. – *Journal of Education and Work* 16(3), 289–304.
35. Prague Communiqué (2001). – Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Access via Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF
36. Raffe, D. (2003). „Simplicity itself”: The creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. – *Journal of Education and Work* 16(3), 239–257.
37. Raffe, D. (2009c). Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. – *Researching NQFs: Some conceptual issues. ILO working paper* 44, 23–42. Access via Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf
38. Schaefer, R. T. (2009). *Sociology*. New York: McGraw-Hill, 14.
39. Spūdytė, I., Vengris, S., Misiūnas, M. (2006). Aukštojo mokslo kvalifikacijos nacionalinėje kvalifikacijų sąraše (Qualifications of Higher Education in the National Qualifications Framework). – *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 12, 22–35.
40. The Bergen Communiqué (2005). – *The Bergen communiqué on the European higher education area – Achieving the goals*. Access via Internet: http://www.bologn-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
41. The Berlin Communiqué (2003). – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Access via Internet: <https://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
42. The Bologna Declaration (1999). Access via Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
43. The Bordeaux Communiqué (2008). – *The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Access via Internet: <http://www.smpf.lt/index.php?id=2300>.
44. The Bruges Communiqué (2010). – *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Access via Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf
45. The Concept of Lithuanian National Qualifications System, 2007. Labour Market Training Authority, Vilnius.
46. The Copenhagen Declaration (2002). – *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Access via Internet: http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf
47. The Development of National Qualifications Frameworks in Europe (2010). – *Working paper* 8. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
48. The Helsinki Communiqué (2006). – *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Access via Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/helsinkicom_en.pdf
49. Tuck, R. (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Geneva: International Labour Organization. Tuck, R., Hart, J., Keevy, J. A. (2004). The relevance of the national Qualifications Framework Impact Study to qualification framework development in the Southern African Development Community. – Paper presented at *Qualifications-Africa Conference*, September 15–16, 2004, South Africa.
50. Werquin P. (2007). Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning? – *European Journal of Education* 42, 459–484.

Metodologias de ensino e línguas para fins específicos: que lugar para a abordagem comunicativa na perspectiva orientada para a acção?

Dulce Sarroeira

ABSTRACT: A par do desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, as orientações educativas oriundas do Conselho da Europa têm dado origem a enormes mudanças conceptuais, quer no domínio das metodologias educativas, quer nas diferentes abordagens didácticas, nomeadamente na área de ensino das línguas.

Tendo como principal objectivo a melhoria da qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) surge no contexto educativo, apresentando propostas e apoiando metodologias de ensino-aprendizagem mais orientadas para o desenvolvimento da autonomia e da acção participada no processo de aquisição de competências. A perspectiva apresentada é claramente orientada para a acção, centrando-se no uso de estratégias utilizadas pelos actores do processo, e em competências a desenvolver em função das tarefas a realizar.

Com a implementação do QECRL, assistimos a uma mudança do paradigma educativo até então existente, abalando as práticas e as representações tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, através de um conjunto de propostas e uma perspectiva do ensino das línguas orientada para a acção, e não apenas para a comunicação. É urgente, antes de mais, uma tomada de consciência, por parte de cada um dos actores implicados neste processo, de que essa mudança de paradigma nos remete para um processo de "adaptação" de métodos e estratégias, e não necessariamente para uma "revolução". Não se preconiza uma revolução de práticas e processos, mas sim uma reabilitação da realidade educativa e dos modelos já existentes, num trabalho conjunto entre aprendizagens, usos, comunicação e acção.

Pretende-se, com este trabalho, fomentar a discussão sobre o lugar da abordagem comunicativa nesta nova perspectiva orientada para a acção, nomeadamente no trabalho da língua para fins específicos no Ensino Superior.

KEYWORDS: QECRL(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), língua para fins específicos abordagem comunicativa, acção

MISSIONS of TEACHERS on STUDENT EDUCATION: EXPOSITION of EXAMPLE TOPIC

Samime Avşar

ABSTRACT: The general problems or complaints of teachers are on the following items:

“Although i have told several times, they can't still do.”

“I have solved 50 examples but they still get low grades.”

“They don't listen the lecture. Either they are talking or they are sleeping.”

But these complaints in reality are in vain. Because, our actual problem is neither to force the students to listen the lecture nor telling the solutions of problems, but how we increase the attendance and concentration of the students during the lecture hours.

In this paper, firstly, I intend to show the way of learning process of students and how we can help them in this way. Later on while we try to discuss, how we can stop the idea of mathematics being a problem, we will also criticise ourselves.

The aim of this study is to tell the teachers, how our students can reach to knowledge easier by giving student-teacher examples.

KEYWORDS: education, mathematics, teacher-student relationship, teacher behaviors

MOBBING IN EDUCATION

Yusuf Gezer, Önder Şanlı, Çetin Tan.

ABSTRACT: Mobbing can be described as; situations of bullying, harassment and psychological emotional abuse, a severe form of psychological stress resulting from communications or hostile acts directed in a systematic manner to an individual with difficulties in defending himself, that occurs in professional context. Mobbing seen in organization very often but is not revealed or wanted to be revealed is one of the main problems in present day organizations. Revealing the important problems relevant to that fact and accelerating the academic studies preventing these problems are very important as provide the clever, honest, creative and successful people's staying in their company. Mobbing, is actually in our work life every time, but it has not been named until in the near future. The common point that international research results agreed, Mobbing victims are more than other annoyances victims.

KEYWORDS: Mobbing, Administrators, work life.

Modelação e Simulação no 1º ciclo do Ensino Básico

Carlos Brigas, Maria José Marcelino.

ABSTRACT: O currículo Nacional do 1º ciclo do Ensino Básico sugere que o aluno deve assumir um papel activo na aquisição de competências. A implementação de actividades de modelação e de simulação em ambientes educativos é reconhecida como sendo um instrumento eficiente para o ensino e compreensão de sistemas dinâmicos, as actividades que envolvam a utilização de modelos possibilita uma aprendizagem mais activa, mais motivadora, ao ritmo do aluno, em que este é induzido a desenvolver capacidades como a compreensão, o raciocínio, a reflexão, a intuição e a generalização. O presente artigo descreve as estratégias e os contextos de implementação, identifica os tipos de modelos e os tipos de ferramentas que podem ser utilizados na realização de actividades de modelação e de simulação em ambientes escolares.

KEYWORDS: Modelação, Simulação, Modelação Qualitativa, 1º ciclo do Ensino Básico, Ferramentas.

MODELLING OF DOUBLE SUPPORTED BEAM USING “EXCEL”

Jurgis Maciulevičius

ABSTRACT: This paper provides methodology that can be applied by students for classroom and individual work as well as by teachers that prepare and test homework assignments and control tests in the case of the flat bending.

The methodology for preparing self-study assignments, homework activities and tests focused on bending flat double supported beam as well as checking the accuracy of solutions is provided in this article. This methodology integrates the courses of Mechanics and Informational Technologies. Examples of exercises with different external loadings are also included in this work

KEYWORDS: modeling, force, loading, moment.

Ph.D Renata Grzywacz

M.Sc Joanna Urbaniak

University of Information Technology and Management in Rzeszow

Modern technology in teaching process in University of Information Technology and Management in Rzeszow

Abstract

Modern technology in teaching process hasn't been discussed often so far. Poland's access in European Union caused getting the structural funds for education development and a lot of Universities started to create modern teaching infrastructure, well equipped laboratories etc. The leader of moderation in teaching process is undoubtedly University of Information Technology and Management in Rzeszow.

It is confirmed by multi – year leadership in prestigious the modest universities' competitions and permanent infrastructure development, innovation in computer systems and many others.

The university offers well level of education for students and also many international certificates, well equipped computer laboratories, e-learning, so called Virtual University, Center of International and Internet Education etc.

Key words:

Modern technology, University of Information Technology and Management in Rzeszow, innovation in teaching process.

Introduction

Present reality sets higher requirements not only towards the whole society, but also towards graduates of high schools.

Labor market is real race, and the most “desired” vacancies are for best of the best. Experience is required from candidates and knowledge of computer programs. Universities provide their students for well essential and technologic knowledge. In Poland there are lots of well equipped universities with well prepared teachers and the priority is University of Information Technology and Management in Rzeszow, which introduces new technologies and permanent modification. Graduates of this university posses ability of rational data use and own use the knowledge that they achieved.

Teachers, on the other side, have ability to use the modest achievements of computer technology in creative way, what helps students in self – education in the future profession life. It is worth to mention that in XXI the role of teacher should be based on the modest technique of computer, Internet and multimedia use and possibilities of e-learning method.

Guaranteed success of University of Information Technology and Management in Rzeszow is based on potential use of existed facilities. Priority for university is scientist – didactical development and in consequence regular higher education offers.

In 2010/2011 University of Information Technology and Management in Rzeszow as the only one in Poland and one of fourth in Europe opened English – way teaching *Aviation Management*. It is worth to mention that University of Information Technology and

Management with other universities from China appointed academic Consortium. Moreover, university organizes many conferences and seminars¹.

Permanent technological development and innovation was appreciated in contest "The most innovative and creative university in Poland", organized by Academic Information Center in Poznan, where University of Information Technology and Management in Rzeszow reached II position.

University scores are adequate to students' achievements gained in different contests and rankings.

It is worth to mention that University of Information Technology and Management in Rzeszow as first in Poland introduced electronic students' cards and e-indexes. Moreover, about 100 universities use organizational solutions of University of Information Technology and Management².

Discussion

New technology in education is not very popular and there are not too many literature positions concerning discussed thematic. According to that, this research material is generally based on reports and internal documents of University of Information Technology and Management in Rzeszow.

University of Information Technology and Management in Rzeszow possesses resources, which enable students to study on the highest level. This university as first in Poland presents the modest technologies; not only methods of education, but also didactic infrastructure, computer systems, certificates and trainings, departments and institutes at university and e-learning. Mentioned elements will be described in research material.

University of Information Technology and Management in Rzeszow acts on the base of Regulation from 27th of July 2005 – Law of Higher Education. It was decision of Ministry of National Education from 8th of March 1996 and written in Register of Private Universities in position 81³. Founder of university is Society of Enterprise Promotion in Rzeszow, which from 16 years supports economic development of region by educational, consultant, information and research activity and cooperation with prestigious national and international business organizations⁴.

Registered Office of Information Technology and Management is in Rzeszow. It is complex of buildings located on 70 acres of land away from center town. At present university possesses 28000 m² of own didactical – office area. It is important progress in comparison with first year of activity of University of Information Technology and Management in Rzeszow, when the area was 2000 m²⁵.

University possesses modern auditor hall for 300 students, equipped in sound system, audiovisual, LCD panel, projector, visual, notebook etc., 9 lecture rooms with similar equipment for 120 students, 3 Computer Laboratories with 70, 90 and 110 positions – available for students during 12 hours a day, 14 Computer Laboratories equipped in the modest electronic machines and specialist Computer Laboratory with: CISCO SYSTEMS (CCNA), CISCO SYSTEMS (CCNP), CISCO SYSTEMS, what enables education on the level of Fundamentals of Security, Wireless, VoIP, SUN MICROSYSTEMS, NOVELL, MICROSOFT. It is worth to mention also about research Laboratory of graphic and computer animation, Physics' Laboratory, Electronic, Micro process system projects, Digital system

¹ Informator *Konsorcjum Akademickie*, wyd. WSliZ, Rzeszów 2010 r., s. 1

² Tamże, s. 2

³ Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. *Prawo o Szkolnictwie Wyższym*

⁴ <http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/Strony/Uczelnia.aspx>, 12.02.2011 r.

⁵ *Raport roczny z działalności Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie*, za rok akademicki 2009/2010, wyd. WSliZ, Rzeszów 2010 r., s. 11

Laboratory, Opt electronic, Foundations of automatic, Laboratory of Virtual reality system, Laboratory of computer architecture and Processors and Examination Center PROMETRIC (APTC) or Examination Center Pearson VUE.

All mentioned laboratories are equipped in Internet (joint 2 Mb/s - Polpak - T). University possesses also 6 language classes with audiovisual equipment according to standards of International Certificate Conference.

Apart from that, university has polygraph center with the modest copy – equipment, what is completely sufficient for teachers and students, library and reading room since 1996, which have gathered 63000 of volumes polish and foreign language books, 400 titles of research articles and audio visual collections so far ⁶.

University cares also for the disabled. Permanent investments create the best facilities for studying. So far, there has been installed person lavatory and escalator.

University of Information Technology and Management in Rzeszow possesses also didactic infrastructure in Tyczyn and Kielnarowa. Object in Tyczyn is equipped in modern computer network LAN, what is jointed to computer infrastructure of University of Information Technology and Management in Rzeszow by joint light system.

The joint enables for Internet access, e-mail and all disc's servers of university. Students can get information from Information Kiosk it means schedule and dean's office information (scores, lecturers, time of consultations).

Complex of didactic and sport – recreation objects is located in Kielnarowa on the territory of 12 ha Pogórze Dynowskie⁷. Complex of objects is called Center of Tourism and Recreation. One can find here one of the biggest sport – halls of Poland with administration and didactic base, well equipped health club, biological regeneration base with baths and hydro therapy equipment, massage room and sauna. Dormitory, hotel and restaurant are also situated here. Main didactic building possesses lecture, discussions and language rooms, 2 large computer laboratories.

According to European Union's projects there was very important undertaking – *Center of International Education*. In consequence, there was built modern, functional, full – computer – equipped didactic object with 15 laboratories of the modest computer technology; it means automatic and robot laboratory, virtual reality laboratory and laboratory of Intelligent Information Systems. This center will educate specialists at computer field ⁸.

Innovation of university means also System of Free Positions. It is a stipendium program financed with own resources, directed to starting – education students. According to this system the best students can start free – studying even from 1 year ⁹.

Next innovation are video – conferences with joint of „Telemost”, what is used by lectures and students as well. This modern way of communication is used during lectures for students gathered in Consortium of University of Information Technology and Management in Rzeszow ¹⁰.

Other innovative factor worth to mention is distance learning. Since 2004 students of University of Information Technology and Management in Rzeszow can study via Internet. Each student receives free materials (CD) with DL courses adequate for each semester and faculty of study ¹¹.

In 2001 University of Information Technology and Management in Rzeszow joined international pilot project and according to that diploma supplement was introduced.

⁶ Tamże, s. 12

⁷ *Raport roczny ...*, op. cit., s. 12

⁸ *Wejść na wyższy poziom*, Informator rekrutacyjny 2011/2012, wyd. WSiLiZ, Rzeszów 2011 r., s. 2

⁹ Tamże, s. 20

¹⁰ Tamże, s. 13

¹¹ Tamże, s. 18

Document includes details for each graduator; information about diploma thesis, specializations and practices ¹².

According to experience during pilot project, University of Information Technology and Management in Rzeszow presented own technical solutions concerning automatic printing of Supplement to diploma for each student.

University of Information Technology and Management in Rzeszow is the only institution in the Podkarpacie Province, which enables students to take exam and get European Certificate of Business Abilities (A level).

University together with European University of Józef Tischner in Cracow and University of Management and Administration in Zamość created consortium and according to this fact students can mutually use the offers of education. This cooperation is in field of researches and projects.

University of Information Technology and Management in Rzeszow presents know-how, for example in management, students' service and quality of didactic process. Cooperation's purpose is to grow up the quality of offer and competitiveness among all universities of Consortium ¹³.

Pride of Information Technology and Management in Rzeszow is also *University XP*. It is integrated system of university management and students' service. Building of the system Virtual University is in module structure with the following sub systems:

- ✓ Electronic Student Card,
- ✓ Information Kiosk,
- ✓ WWW System,
- ✓ Voice Information System,
- ✓ Electronic Mail System,
- ✓ SMS System,
- ✓ Electronic Noticeboard,
- ✓ Electronic Questionnaire,
- ✓ Electronic Examination System,
- ✓ Help Manager – System of electronic change - grades,
- ✓ Computer Laboratories,
- ✓ Electronic System of Promoter Choice,
- ✓ Academic Discussion Forum,
- ✓ Module for programmers MSDN AA.

¹⁴ This kind of system has been introduced to 50 public and no public universities so far

Anti Plagiarism system enables comparison diploma thesis with Internet sources. Result of each operation is detailed report of similarity including list of documents, where content was repeated in checked thesis and its percentage in analyzed thesis. Anti Plagiarism system is integrated with XP University system and Virtual University of company Partners in Progress, what enables the dean office system to notice report of checking the thesis. There is also possibility of integration anti plagiarism system with each dean office system ¹⁵.

University of Information Technology and Management in Rzeszow is the biggest coaching center Cisco Systems in Poland. University received the title of the best Cisco Academy in regions of Europe, Africa and the Near East. As the only one in country, it has a grade of CATC – Cisco Academy Training Center, what gives permission for coaching

¹² Tamże, s. 19

¹³ Informator *Konsorcjum Akademickie*, wyd. WSiIZ, Rzeszów 2010 r., s. 2

¹⁴ Tamże, s. 13

¹⁵ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/innowacyjnosc/Strony/innowacyjnosc.aspx, 12.02.2011 r.,

instructors of all polish universities and Regional Academy of Cisco. University of Information Technology and Management in Rzeszow is authorized coaching center for the most important companies in the world MICROSOFT according to program "Microsoft IT Academy". Participation in this program enables the students and others to participate in authorized coaching and courses of all products of Microsoft and get certificates, honored in the whole world (Microsoft Certified Professional - MCP).

Moreover, university is the first Authorized Education Academic Center Sun - Sun Academic Initiative, where students can take part in authorized trainings from operation system Solaris and Java technology. University of Information Technology and Management in Rzeszow is also authorized Center of Certification - Authorized Parametric Testing Center (APTC)¹⁶. It enables to perform many exams for the following companies: Sun Microsystems, 3COM, Cisco Systems, Compaq, Novell, Microsoft, Oracle, Sybase, Intel, Lotus and others.

University of Information Technology and Management in Rzeszow as an Examination Center of European Computer Abilities (ECDL) is leader in field of exams and ECDL certificates. Most of persons received this certificate at University of Information Technology and Management in Rzeszow. In June 2005 University of Information Technology and Management in Rzeszow was awarded ECDL reward - F (Digital Literacy Award), as the only institution among 138 countries (Europe, Asia, Africa, the Near East, North and South America). This is the highest reward admitted by ECDL Foundation in Dublin. In June 2006 University of Information Technology and Management in Rzeszow received first in Poland certificate of Examination Center ECDL – Advanced and it formed first ECDL laboratory¹⁷.

As first university in Poland, University of Information Technology and Management in Rzeszow introduced Electronic Student Card (ELS), according to Regulation of Ministry of Education from 18th of July 2005¹⁸.

Center of Foreign Languages in University of Information Technology and Management in Rzeszow is coordinator of nearly 100 centers on the territory of country.

University of Information Technology and Management in Rzeszow is also Examination Center - The European Language Certificates, London Chamber of Commerce and Industry International Qualifications and London Tests of English¹⁹.

Students pay just one student's fee and receive two diplomas: University of Information Technology and Management in Rzeszow and Indiana University - Purdue University Indianapolis, Huddersfield Univeristy, Derby University, Salford University, University of Central Lancashire (UCLAN), Coventry University, Birmingham City University, Sheffield Hallam University, University of Glamorgan, TASMAL London School of Business and EThames London Graduate School, Roskilde Business College in Denmark, Internationale Fachhochschule Bad Honnef Bonn in Germany²⁰.

University of Information Technology and Management in Rzeszow has realized projects financed by own resources, Ministry of Education and European Union programs²¹. Thanks to European foundations University of Information Technology and Management in Rzeszow contributes to regional development, innovations and competitiveness. There are

¹⁶ <http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/studenci/studiowanie/certyfikaty/prometric/Strony/prometric.aspx>

¹⁷ Tamże, s. 19

¹⁸ Dziennik Ustaw z 2005 r. nr 149; poz. 1233

¹⁹ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/technologie_informatyczne/Strony/technologie_informatyczne.aspx, 12.02.2011 r.

²⁰ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Dokumenty_WSiZ/Uczelnia/dzialy%20ds%20nauczania/dzial%20wspolpracy%20z%20zagranica/stud_zagranica/%282016%29%20dgora.htm

²¹ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/dzialy_ds_nauczania/dzial_wspolpracy_z_zagranica/erasmus/Strony/erasmus.aspx

also scientific researches according to own and leader's projects, what creates scientific specializations and development of young scientists ²².

Conclusions

For years University of Information Technology and Management in Rzeszow has begun to be an education leader. Modern technology and methods of teaching have created higher and higher level of education. University of Information Technology and Management in Rzeszow is many prize winner for the highest quality of education; for example I position in WPROST ranking of no public business universities, Eagle of Poland, Golden Index of WPROST magazine and Leader of Informatics. University of Information Technology and Management in Rzeszow has also high position in ranking of all universities in Poland. It is the only university of international class in Podkarpacie Province.

Foundation of success at University of Information Technology and Management in Rzeszow are very well qualified lecturers. University of Information Technology and Management in Rzeszow indicates some standards and is an example for other universities ²³.

University of Information Technology and Management in Rzeszow is undoubtedly leader in informatics solutions not only among universities. Our specialists introduced many informatics solutions as a new quality in this field ²⁴.

University of Information Technology and Management in Rzeszow introduces a lot of innovative solutions in all fields of university reality; unique stipendium system and innovative law systems.

University of Information Technology and Management in Rzeszow belongs to elite international class universities. We have got more than 900 students from Asia, Africa, America and Europe. International aspect of university it is also students' exchange, abroad stipendium systems and scientific researches, realized with partners from the whole world ²⁵.

Bibliography:

1. Dziennik Ustaw z 2005 r. nr 149; poz. 1233
2. *Informator Konsorcjum Akademickie*, wyd. WSiIZ, Rzeszów 2010 r.,
3. *Raport roczny z działalności Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie*, za rok akademicki 2009/2010, wyd. WSiIZ, Rzeszów 2010 r.,
4. Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym
5. *Wejść na wyższy poziom*, Informator rekrutacyjny 2011/2012, wyd. WSiIZ, Rzeszów 2011 r.,
6. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/Strony/jakosc_ksztalcenia.aspx,
7. <http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/Strony/Uczelnia.aspx>, 12.02.2011 r.
8. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/innowacyjnosc/Strony/innowacyjnosc.aspx,
9. <http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/studenci/studiowanie/certyfikaty/prometric/Strony/prometric>.

²² http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/miedzynarodowosc/Strony/miedzynarodowosc.aspx, 12.02.2011 r.

²³ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/Strony/jakosc_ksztalcenia.aspx, 12.02.2011 r.

²⁴

http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/technologie_informatyczne/Strony/technologie_informatyczne.aspx

²⁵ http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/misja/Strony/misja.aspx

10. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/technologie_informatyczne/Strony/technologie_informatyczne.aspx, 12.02.2011 r.
11. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Dokumenty_WSiZ/Uczelnia/dzialy%20ds%20nauczenia/dzia%20wspolpracy%20z%20zagranica/stud_zagranica/%282016%29%20dgorga.htm
12. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/dzialy_ds_nauczania/dzial_wspolpracy_z_zagranica/erasmus/Strony/erasmus.aspx
13. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/miedzynarodowosc/Strony/miedzynarodowosc.aspx, 12.02.2011 r.
14. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/co_nas_wyroznia/technologie_informatyczne/Strony/technologie_informatyczne.aspx
15. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Uczelnia/jakosc_ksztalcenia/misja/Strony/misja.aspx

MOTIVATION TO BECOME A TEACHER: PERSPECTIVES OF TURKISH PROSPECTIVE TEACHERS OF ENGLISH*

Derin Atay, Marmara University (dyatay@yahoo.com)

Ozlem Kaslioglu, Marmara University (ozlem.kaslioglu@marmara.edu.tr)

Gokce Kurt, Marmara University (gokcekurt@hotmail.com)

ABSTRACT

Teachers affect their students' lives, worldviews and the way they learn to a great extent and play a very significant role in their academic lives. They also have a fundamental responsibility in transmitting a society's culture and values to younger generations. Considering the role of the teachers in shaping students' lives and their contribution to societies, it is critical that we develop an understanding of the reasons affecting individuals' decisions to become a teacher. The aim of the present study is to profile and compare the background characteristics and teaching motivations of Turkish prospective teachers (PTs) of English enrolled in a four-year teacher education program of a state university in Turkey and in a one-year certificate program of the same university. Data came from "FIT-Choice" (Factors Influencing Teaching Choice) Scale adopted from Watt & Richardson (2007).

THEORETICAL FRAMEWORK

Over the last decade, educators have exerted considerable effort all over the world to find out the reasons that motivate teachers so that more and more teachers can be retained in the teaching profession. Although teaching would appear to be a socially valued occupation, many countries such as Australia, the US, the UK and a number of European countries are currently experiencing difficulties in attracting and maintaining teachers (OECD, 2005).

Research conducted with teacher candidates in a number of European countries, such as France, Belgium, the Netherlands, the Slovak Republic and the U.K. as well in the US and Australia revealed that a desire to work with children and adolescents is the main factor that attracts people into a teaching career (Kyricou & Coulthard, 2000; Richardson & Watt, 2006). A report of studies conducted with practicing teachers confirmed this finding. The most frequently indicated reasons for career choice among teachers were a desire to work with children and adolescents, the potential of the job to provide intellectual fulfillment and make a social contribution (OECD, 2005). A large scale study conducted with 1653 prospective Australian teachers aimed to investigate their motivations for having chosen teaching as a career and their perceptions regarding the teaching profession at their entry to teacher education (Richardson & Watt, 2006). Across the general sample, the highest rated motivations for having chosen teaching included perceived teaching abilities, intrinsic values such as the desire to make a social contribution, shape the future and work with children and adolescents. The lowest rated motivation was choosing teaching as a "fallback" career, followed by social influence of others' encouragement to undertake teaching, job security, and time for social contribution. Background characteristics painted a portrait of these beginning teacher education candidates as typically female, young, and from less than affluent family backgrounds. On the other hand, studies in different sociocultural contexts such as Brunei (Yong, 1995), Zimbabwe (Chivore, 1988) and Jamaica (Bastick, 1999) have shown that more extrinsic motivations such as a salary, job security and career status were found to be important motivations of choosing a career in teaching. Researchers who have examined the motivations of career switchers into teaching in various countries have suggested that rewards of salary and career prestige are not high priority for this group. The decision to switch to teaching was mainly for personal satisfaction, rewards of making a social contribution and a desire to keep learning.

There have been a few studies carried out in Turkey regarding this issue. Cermik, Doğan and Şahin (2010) explored the factors influencing prospective teachers' career choices at the department of elementary education and the extent their choice perception changes at the end of teacher education program. Findings revealed that mercenary, extrinsic, intrinsic and altruistic factors underlie teachers' career choices and that the rate of intrinsic and altruistic motives increases towards graduation.

*This paper is a part of a project funded by the Marmara University Scientific Research Committee (Project no: EGT-A-200611-0242, 2011-2012).

To our best knowledge, there has been no study conducted to investigate the motivations of English language teachers in Turkey. Although there is a huge demand to learn English and for English teachers in Turkey, teaching gradually seems to be less attractive as a career at a time when other careers offer higher salaries, clearer pathways for career development, greater social prestige, and more agreeable working conditions. That is, teaching must compete with other careers and professions for new entrants as its appeal as a career is declining. Unless teaching can be made an attractive career choice for new graduates as well as those who switch to teaching after pursuing other careers, there will be a shortage of qualified and experienced teachers. Thus, identifying the motivations related to teachers' career choice is a critical step to attract highly skilled young people to teaching to increase the quality of teaching and education. Moreover, if policy makers wish to redress the current gender imbalance among teachers, it is essential to find out the factors motivating them to pursue teaching.

The aim of the present study is to profile and contrast teaching motivations, perceptions about the profession, and, career commitment and satisfaction of prospective teachers of a four-year teacher education program and one-year teacher certification program in English Language Teaching. Within our perspective, beginning teachers' perceptions impact their subsequent professional engagement, development, and the quality of their work.

METHODOLOGY

Participants and Setting

There were two different groups of participants in this study. Out of a total number of 182 participants, the first group of participants (n=97) was enrolled in a four-year English Language Teacher education program of a state university located in Istanbul, Turkey. The second group of participants (n=85) was enrolled in a one-year English Language Teacher certification program of the same university. While the four-year program is for undergraduate study, the one-year certificate program is for those who have already completed or are continuing their undergraduate studies in a relevant field (i.e. English Language and Literature, American Culture and Literature, Translation and Interpreting Studies). Since the present study also aims to find out the profile of the participating teacher candidates, demographic information related to the participants is presented in the findings section.

Data Collection and Analysis

Data were collected in the spring term of the 2010-2011 academic year by means of a questionnaire developed by Watt & Richardson (2007). The FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) questionnaire, based on Expectancy-Value Theory and Social-Cognitive Career Theory, was developed as a comprehensive model for studies that aim to understand why individuals choose a teaching career. The questionnaire consisted of a demographic information section and 3 sections with a total number of 61 items (on a 5-point Likert scale). The data gathered by the questionnaire can be grouped under three subscales: motivations for teaching, perceptions about the profession, and decision to become a teacher.

The first subscale "motivations for teaching" addressed intrinsic values, personal utility values, social utility values, ability-related beliefs, fallback career, and socialization influences related to teaching as a career (Watt & Richardson, 2006, pp.34-35). Within this subscale, items addressing *intrinsic career value* included statements such as "I'm interested in teaching", "I've always wanted to be a teacher". *Personal utility value* combined job security (i.e. "Teaching will provide a reliable income"), time for family (i.e. "Teaching hours will fit with the responsibilities of having a family") and job transferability (i.e. "A teaching qualification is recognized everywhere") factors. *Social utility value* combined factors including shaping future of children/adolescents (i.e. "Teaching will allow me to influence the next generation"), enhancing social equity (i.e. "Teaching will allow me to benefit the socially disadvantaged"), making social contribution (i.e. "Teaching allows me to provide a service to society"), and working with children/adolescents (i.e. "I want a job that involves working with children/adolescents"). Ability-related statements addressed PT's self-perceptions of their own teaching abilities (i.e. "I have good teaching skills"). Items addressing *fallback career* included statements such as 'I was not accepted into my first-choice career' and "I chose teaching as a last-resort career." *Socialization influences* combined factors social influences (i.e. "My family think I should become a teacher"), and prior teaching and learning experiences (i.e. "I have had inspirational teachers").

The second subscale "perceptions about the profession" combined factors expertise (i.e. "Do you think teaching requires high levels of expert knowledge?"), difficulty (i.e. "Do you think teachers have a

heavy workload?”), social status (i.e. “Do you believe teaching is a well-respected career?”) and salary (i.e. “Do you think teaching is well paid?”).

The third subscale “decision to become a teacher” contained items that address social dissuasion (i.e. “Did others tell you teaching was not a good career choice?”) and satisfaction with choice (i.e. “How happy are you with your decision to become a teacher?”).

Piloting was conducted with 36 randomly selected prospective teachers for reliability purposes and the Cronbach coefficient was found to be .82. The questionnaires were administered to each group by their course instructors at the end of a lecture, and participants were informed that their participation is voluntary. Data analyses involved calculating mean scores, their standard deviations and conducting an independent samples t-test to identify the motivational factors that affect individuals’ decisions for choosing a teaching career, and to determine whether there were any statistically significant differences between prospective teachers who were enrolled in the four-year program, with those who were enrolled in the one-year certification program.

RESULTS

Profile of the Participants

In terms of gender, PTs enrolled in both four-year teacher education program and certification program were largely female dominated. Out of 97 PTs of the teacher education program, 66 PTs were female (69%) and 31 PTs were male (31%). Similarly, in the certification program, there were 75 female (88%) and 10 male PTs (12%) among 85 PTs enrolled.

Demographic questionnaire also showed that the 73% of the PTs (69 out of 97) in the teacher education program had a family member or a relative who is doing the teaching profession. Similarly, 69% of the PTs (59 out of 85) in the certification program had a teacher relative.

Finally, when PTs in both of the programs were asked to indicate the education level they would like to work with when they graduate, the majority of them chose primary school education (51% for PTs of teacher education program and 45% PTs of the certification program). Their choices were followed by university level (24% for PTs of teacher education program and 29% PTs of the certification program) and high school level (20% for PTs of teacher education program and 26% PTs of the certification program). While only 4 PTs (5%) of the teacher education program stated that they would work at a kindergarten level, none of the PTs of the certification program made this choice.

Teaching Motivations

When the influential factors motivating prospective teachers to become a teacher were analyzed, it was observed that the highest rated motivations included “shaping future of children/adolescents” ($M=4.24$), “making a social contribution” ($M=4.08$) and “prior teaching/learning experiences” ($M=4.07$) for the PTs of teacher education program and “making a social contribution” ($M=4.36$), “teaching abilities” ($M=4.31$) and “enhancing social equity” ($M=4.30$) for the PTs of the certification program (see Table 1).

The lowest rated motivation was choosing teaching as a “fallback” career for both teacher education and certification groups ($M=2.52$, and $M=3.06$, respectively). Among the influential factors listed, a significant difference occurred between the two groups for the following factors: “time for family,” “teaching as a fallback career,” “job security,” “working with children/adolescents,” “enhancing social equity,” “social contribution” and “perceived ability” (see Table 1).

Table 1

Different teaching motivations for prospective teachers enrolled in a teacher education program and certification program

	PTs from teacher education program (N= 97)		PTs from certification program (N= 85)		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Intrinsic career value	4.06	.78	4.11	.86	173	-.384	.702
Job security	3.48	.73	3.73	.83	177	-2.210	.028*
Time for family	3.51	.71	3.80	.81	172	-2.443	.017*
Prior T&L experiences	4.07	.74	3.86	1.02	173	1.584	.124
Make a social contribution	4.08	.69	4.36	.92	178	-2.263	.025*
Work with children/adolescents	3.96	.66	4.24	.94	178	-2.310	.025*
Social influence	3.58	1.10	3.43	1.30	177	.838	.409
Perceived ability	3.75	.69	4.31	.77	177	-5.103	.000*
Fallback career	2.52	1.23	3.06	.93	176	-2.653	.010*
Job transferability	3.78	.75	3.96	.92	179	-1.443	.151
Shape future	4.24	.57	4.30	.78	176	-2.210	.549
Enhance social equity	4.01	.72	4.30	1.03	179	-2.207	.032*

Note. N: # of students

*p<0.05

Perceptions about the Profession

The analysis of the participants' perceptions about the profession revealed that both group of prospective teachers perceived teaching as a highly expert career, in terms of requiring high levels of specialized, technical and expert knowledge ($M=4.25$ for PTs of the teacher education program and $M=4.42$ for PTs of the certification program). Both groups of PTs also perceived teaching as paying a low salary ($M=2.20$ and $M=2.59$, respectively). In terms of significance of the results, teacher education PTs gave statistically significant lower ratings for salary, indicating that they do not believe that teaching is a well paid job. Certification program PTs rated teaching as statistically significantly higher for social status reflecting their beliefs that teaching is a high-status profession valued by the society (see Table 2).

Table 2

Different teaching perceptions for prospective teachers enrolled in a teacher education program and certification program

	PTs from teacher education program (N= 97)		PTs from certification program (N= 85)		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Expert career	4.25	.67	4.42	.48	173	-1.914	.055
High demand	3.97	.68	3.92	.55	172	.516	.607
Social status	3.25	.73	3.64	.57	169	-3.886	.000*
Salary	2.20	.88	2.59	1.05	173	-2.687	.008*

Note. N: # of students

* $p<0.05$

Decision to Become a Teacher

The analysis of the third part of the scale where PTs expressed whether they had experiences of social dissuasion from teaching as a career and whether they were satisfied with their career choice showed that both groups of PTs were indecisive about the experiences of social dissuasion ($M=3.00$ for PTs of the teacher education program, $M=2.74$ for PTs of certification program).

Both group of PTs reported relatively strong satisfaction with their decisions to become a teacher- mean ratings around the scale midpoint, closer to 'agreeing' ($M=3.77$ for teacher education program PTs and $M=3.63$ for certification program PTs). There was also no significant difference between PTs of the two programs in terms of their satisfaction with teaching as a career choice (see Table 3).

Table 3

Career choice satisfaction of prospective teachers enrolled in a teacher education program and certification program

	PTs from teacher education program (N= 97)		PTs from certification program (N= 85)		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Social dissuasion*	3.00	.83	2.74	.76	165	2.103	.037
Career choice satisfaction	3.77	.88	3.63	1.14	167	.824	.415

Note. N: # of students

* $p<0.05$

DISCUSSION AND CONCLUSION

Demographic data indicated a similar background profile among the two groups of prospective teachers. In both groups, the participants were predominantly female, and around 70% had a relative in the teaching profession. The finding related to gender points out to an imbalance, which has been generally attributed to the lower salaries of teachers relative to average salaries, especially for men.

Both groups of PTs indicated they primarily preferred to work in primary schools, followed consecutively by university level and high school level. However, no participants from certification program preferred kindergarten level, and only a minority group (5%) from the teacher education program indicated such a preference. Considering the need for kindergarten level English teachers, the reasons why this level is disfavored must be investigated by further studies and teacher education programs should explore ways to support and encourage PTs in choosing to work in kindergarten level.

In terms of factors that affect participants' motivations for choosing teaching, *social utility value* (shaping future of children/adolescents, making a social contribution, and enhancing social equity) was a strong determinant for both groups, reflecting findings of Kyriacou and Coulthard (2000), and Richardson and Watt (2006). Both groups of participants did not see teaching as a fallback career, and believed teaching requires expertise. Although participants indicated their belief that teaching profession is respected in society, their answers show that they also thought teachers have low salaries. Both groups indicated a strong level of satisfaction with their choice of career.

REFERENCES

- Bastick, T.A. (1999). *A motivation model describing the career choice to teacher trainees in Jamaica*. Paper presented at the Biannual Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Dublin.
- Chicovere, B.S.R. (1988) A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 34, 1, 59-77.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010/11). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenliği mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26, 117-126.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Richardson, P.W. & Watt, H. M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 1, 27-56.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Yong, B.C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 3, 275-280.

Moving characters from different genres into a new context: short story!

Nafia Akdeniz

ABSTRACT: If a story is a story with its characters living and/or dying in it, then short story writers' concern is to create and enliven them. What about moving the already created characters into a new time and space while writing a short story?

This paper aims to show an alternative way of initiating creative writing in a literature class. That is, taking characters from different genres such as poetry, painting and fiction (already studied with the literature students) and letting these characters continue existing in a different genre; short story. They move to a new context with their "life" experiences gained before. Or, depending on the short story writer's scenario, this new setting with its time and space shifts might lead the characters to their existence in the context they come from.

One might argue that enlivening already existing characters in such a way might limit students' creativity but my experience in my literature class has proven just the opposite; it enforces creativity, and the end-products are amazingly interesting.

One of the products will be distributed during my workshop. In my "Introduction to Literature" class, I asked my students to write a short story of the characters they met in Franz Kafka's short story "Hunger Artist", Guy de Maupassant's short story "Two Little Soldiers" and Marge Piercy's poem "Barbie Doll". The setting of the new context for these characters was given as Edward Hopper's painting "Nighthawks". The students were expected to replace the figures in the painting with the above mentioned characters. The replacement was done in various ways; some started the story from this "scene", while others played around it keeping what they already know about the characters in mind.

KEYWORDS: story-writing, literature, characters.

MULTICULTURALISM AND MULTICULTURALISM EDUCATION' AS AN EXPERIENCE OF OTTOMAN EMPIRE

Assit. Prof. Dr. İbrahim Hakkı Kaynak*

ABSTRACT

Education is a process which is directly linked to many sciences such as Sociology, psychology, history and religious studies... Etc. Which starts from man's birth but will end with death. The main purpose of education is to educate gregarious man as a human being who is beneficial to society and himself as either a society or as an individual.

Differences are main features of communities as well as people. 'Multiculturalism' which is one of the most important concepts focused on nowadays is neither a new concept nor a new reality. However, today increasing networks caused by reasons such as communication, migration...etc promoted this concept.

Education means training people to participate in the society including Religious Subjects. Structures of a Multicultural nations today cause us to give more importance to concepts 'Multiculturalism and Education' more than the past. Because social problems and their solutions take place through education.

This subject is important to enable 'social peace and reconciliation'. The concept 'Multiculturalism' is not a new concept is historical process. This problem has been brought forward perhaps for the first time in history in Ottoman society. With the 'Tanzimat Reforms' by integrating education, co-education has been adopted. However, the concepts 'Multiculturalism and Multiculturalism Education' have been put forward as a paradigm of modernization. The reason for this is the problems faced by communities which stems from the necessity of living together in 'equality and peace'.

Religion shows us to be aware of differences. In this study it is focused on 'Religion education, Approaches to Religion Education in Ottoman Empire' in Multicultural structure of Ottoman Empire and education as 'Traditional Pluralism' and Modern Pluralism in Republic of Turkey.

Keywords: Ottoman Society, Islahat Reform (Royal Edict of Reform), Non Muslims, Multiculturalism, Religion Education, Traditional Pluralism, Modern Pluralism.

INTRODUCTION

Sociologically, communities have been experimenting the three types of historical processes traditions, modernity and post modernity. Traditional process doesn't end with the starting of modernity. It is a process that carries its importance to post modernity. The most important benefit of this process is the inheritance of the past. In the first few items of this inheritance are religion, religious teachings and unwritten verbal traditions. The process of modernity comes out against the traditions at first, and it creates a secular lifestyle and a nation-state concept. Post modern process imposes some concepts such as, multiculturalism and multicultural education.

Multiculturalism is not a new concept throughout the historical process. Multiculturalism and multicultural education stand in front of us as a paradigm of post modernity. The reason of that is the necessity of living together in peace and equality.

Diversities are the basic characteristics of people and states as well. In today's world, multiculturalism which is attached importance is neither a new concept nor a new reality.

Nowadays, the net of social relationships which spread with migrations, communication, etc make this concept important.

Post modern process which is inevitable, in multicultural structures of today's world cause us to attach importance to multicultural educational subjects

When we speak of multiculturalism and multicultural education basic cultural identities arise:

- 1) Religious identities
- 2) Sexual identities
- 3) Ethnic identities.
- 4) Minority identities

Main title of the study is 'Multiculturalism and Multicultural Education'. But while the issue is being processed the study will focus on multicultural education through the concept of religion which is the fundamental source of inspiration of culture. Because culture is an essential element of religion.

* Assist. Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler M.Y. O. ,Konya.
e-mail: hakkikaynak@selcuk.edu.tr

The concepts which modernity provided us are the concepts of tradition and modern and they reached their significances in Europe in the process of Western civilization formation after the Industrial Revolution, sometimes these concepts were the exact opposite of each other and sometimes they complemented each other's developments. Also today, our lives are shaped through these concepts. There are two concepts which modernity offers and which become current issues.

Today countries that have Religious Education and Religious Education programmes are examined it is seen that pluralism is reflected in two ways:

- a) Traditional Pluralism
- b) Modern pluralism (Sönmez, 2010).

Because Islam occurred in a Multicultural and Multi-religious environment it can be said that since its inception it has such a historical and cultural experience. Ottoman Empire had such an experience or more as all Muslim states had.

The right to education in Ottoman Empire was realized in two ways; Muslims Education Rights and Non-Muslims Education Right. Ottoman society was formed out of these two concepts.

These non-Muslim citizens - the minority – were the society who lived within the boundaries of the state and who continued its existence within the framework of law. In The concepts of tradition and modern Pluralisms which were provided by modernity, Ottoman Society was a classic example of Traditional Pluralism.

This meant including the beliefs except the majority's beliefs in Religion Education in Multicultural and Multi-religious societies/ communities.

Modern Pluralism was, considering the different comments in the religion that the society believed in Religion Education (Sönmez, 2010).

MULTICULTURALISM AND MULTICULTURED EDUCATION IN OTTOMAN SOCIETY IN PRE-REORGANIZATIONS PERIOD

Formation as Multi Cultural and Multi religious societies was the common characteristic of the Empires .Ottoman Empire was homogenous and solid in the process of establishment, in the next process with the expansion Ottoman became an Empire which included composition of various races. Therefore, the social structure wrapped in a cosmopolitan structure. In this case with the original values of Ottoman Culture the structure and understanding of 'pax Ottomana which meant Ottoman Unity and Ottoman peace' occurred (Akgündüz, 1997).

Traditional Ottoman Societies complex structure was the common feature of large civil initiatives which had been common throughout the history. On the basis of being so long-lasting peace in the Ottoman advising people only to be man and saying 'O people, worship and serve to God who created you' (Bakara, 21) and 'your religion is yours and my religion is mine' (Kafirun, 6) was the reason of the organized society. These recommendations and orders of Quran had created an atmosphere to facilitate the life of different elements under the same roof. On Ottoman Society education and social life is organized through religion.

Throughout the Turkish history, traditional cultural and religious pluralism had been performed. This meant the belief of the ones except the majorities belief was also taken into account (Sönmez, 2010). There were two important elements of culture at this stage: Religion and Language. These two concepts were important paradigms that allowed the societies to continue their identities. In this study we will cover the subject 'Multicultural Religion Education' through Multiculturalism and Multicultural Education in Ottoman.

Adopted the essence of 'There is no compulsion in religion' (Bakara, 256) the Ottoman Empire signed a debit agreement with non-Muslims who were living in the land which Ottoman conquered and non-muslims life and property safety has been secured by paying capitation by the state (Eryılmaz, 1990).

Ottoman society which hosted variety of cultures and religions, education had lived in two processes the Classic Ottoman Period and Reform Period. Ottoman Legal/ Law System was based on interpretations of Islamic Law until Reforms. According to this law, Muslims and non-Muslims had different structures.

Both sides shared different responsibilities of duty against the state. The educational institutions were in service depending on foundations as it was seen in the education institutions of the Moslem. Historians, regard this as Ottoman System of Nations. The main aspect of this system is that civilian life was completely under the initiative of religious associations. This situation in Ottoman Empire means showing tolerance to minorities within the scope of traditional pluralism and accepting their existence (Akyüz, 2005).

When religious-cultural roots of the approach to the differences that citizens have in the Ottoman Empire are considered, it is seen that a tradition which are inherited and maintained from both national and religious aspects (Zengin, 2008). This situation means that non-moslems residing among Ottoman citizens were able to have religious and cultural education within their societies, and maintain their existences as the citizens of the society. The underlying reason for this is the hadith of the prophet Muhammad saying; "If one of you tyrannize over one of the non-muslim citizens or put taxes beyond their afford, I will be by the side of that victim".

In the Ottoman, the perception of minority is not a discrimination of population and human beings but is the identity of them, legitimizing and recognizing them. For that reason, there is no rule in the determination of the minorities such as the number of the people or the comparisnal rate of the societies. Therefore, the minorities wanted to be called after "Ottoman" (Öztuna, 1993).

The sub-cause of the maintenance of multiculturalizm and the existence of multi-cultured education in Ottoman Empire is related to "the law for nom-muslims" required by Islamic Law. Before the period of the rise of Ottoman Empire, the Ottoman society consisted of two sub-societies such as non-muslims and muslims. However, the Ottoman society became a system of nations with the conquest of Istanbul.

Fatih Sultan Mehmet encountered three important societies when he conquered İstanbul. They were Greeks of Orthodox Church, Armenians of Gregorien Church and the Jews. These groups weren't called according to their ethnic roots but according to their religion and sects that mean "nation (Miroğlu,1989). After the conquest, with "the Treaty of Galata", Fatih gave the people living in this region the rights such as using their own languages, having education in their languages, maintaining their religion and belief in peace and safety.(Miroğlu,1989) In the traditional govenmental structure of Ottoman Empire, no harm was seen in employing non-muslims in civil sevice positions; they weren't interfered in their rights such as residing, travelling, worshipping, belief (Güler, 1998).

In the Ottoman Empire with a social structure consisting different cultures and belief, a period the comprehension and applications of traditional pluralistic education started after the reorganizations started and they were able to worship freely. Their educational institutions gave service under the control of foundations like the educational institutions of the Moslem (Zengin, 2008).

In the Ottoman Empire before the reorganizations, although there is no detailed information on the education of non-muslims, it is understood that non-muslims also have the right of educations in the Islam origined traditional Ottoman society..

MULTICULTURALİSM AND MULTICULTURED EDUCATION IN THE OTTOMAN SOCIETY DURING AND AFTER REORGANIZATIONS

The French Revolution affected the Ottoman from philosophical and theologic aspects as it did in all the countries in the world. The basic principle of the French Revolution, "equality, freedom and brotherhood" lead to the preparation and adoptation of the Rescript of Gülhane on November 3, 1839. But, the principle of freedom stemming from these three principles turned into the concept of nation-state that depends on races in the multicultural societies.

The philosophy of Ottomanism that has existed since the first years of reorganizations was accepted to sustain the empire, yet it failed. This notion created the comprehension of nationalism depending on races and religion among the non-muslim citizens in the Ottoman Empire and accelerated the collapse of the empire. Besides, it enabled the orientation of the society to the modern world. With regard to our topic, we will ignore this aspect of the reorganizations and focus on multicultural education of this period.

No discrimination was made among the citiziens with different religious and ethnic roots in the re-structured education system during the tanzimat reform era. In the committees related to the education, non-muslim members were also included. Besides, everybody was allowed to learn their own religion in the religious instructions in the school programs; even some lessons were allowed to be carried out in the languages except Turkish depending on the region of the school (Akyıldız, 1993). During this era, the educational philosophy of the state based on the comprehension of Ottomanism and generating an Ottoman society based on citizenship.

The tanzimat reform era was a milestone for the educational system for Ottoman Empire as it was in the other fields. During this era, significant progress was made in the education field. The education system not religious centered anymore, the education that was carried out under the control of foundations was transferred to the state. In this context, the religious edication gained a new comprehension and structure.

During this era, a transition towards secular structure was performed from both managerial and comprehensional aspects and laid mental groundwork for modern Turkey. The most important aspect of tanzimat reform era which we can call as "the Modernization of Ottoman" is that the education system is no longer a religion-centered system and the educational activities that used to be carried out via foundations enetered under the rule of the state. Since then, the education has become a system which was carried out from a single center

According to 1869 dated General regulation of Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi), non-muslims were allowed to open private schools for their own communities (Zengin, 2008). Again for this regulation, it was decided that the religious classes should be taught regarding differences within the program. Since long, multicultural and multi-religion togetherness has been existed in the Ottoman world, it should be an example of postmodern and global world when humanistic emotions were considered.

With the tanzimat reforms, Ottomans was pregnant with consequences of new evolutions regarding Philosophy, Economy, Theology. So, the ideas of Ottomanism, Islamism, and Westernizing showed themselves in the name of sustaining the government and the society together. Among these, while Westenizing was

fulfilled to carry out with good intention in the name of catching up with the modern civilizations, it accompanied the notion of Nationalism. As a result of Balkan and the World War I, the states were formed with the idea of nation-state that experienced the same things with Ottoman Society.

While modernity was presenting a lot of paradigms to the aging world, the universe started to reshape itself with these virtues. One of these paradigms is the notion of nation-state as it was mentioned above. The newly established Turkish republic was formed within the philosophy of nation-state. The most important characteristic of nation-state understanding of Turkish Republic was that the government was shaped depending on muslim and non-muslim concepts as passing to a secular order.

CONCLUSION

Modern politic, social aggregation and religion insights is on the eve of producing new life experiences in the centerline of religious and cultural pluralism by taking differences as references. The demand of this expectation from us within the pluralism and differences is to make sovereign the religion and belief freedom and providing livable and peaceful environment.

Such a goal has three main steps while fulfilling the process:

1. Philosophic,
2. Economic,
3. Theologic.

First of all, the discussion of cultural and religious pluralism has two serious problems in itself from the aspect of philosophy. Firstly, besides supporting of secular comprehendings to this process, the religions have manipulations that will develop real peace environments. How can it be possible? In this field, the religious groups should cover a long distance because the religions interacting with the modern ones should possess a wide interpretation and evolution enabling new approaches and applications. For instance, how can the way Islam religion is understood and interpreted make it possible?

Secondly, it is only possible with composing an environment far from every kind of political and ideological ambience in educational institutions and building a real world project to cross from religion referenced world to a modern religion-pluralist understanding.

Financially, while the capitalist society and economic structure is presenting self-centered human model focusing on individual rights and freedom; the religion-centered society comprehension presents a religious pluralism model that "I" will disappear in "We". How is it possible to overcome the conflicting structure exposing individualism and religiosity together? Let's say, the problems of variables and contrasts such as the religious principles againsts human's needs and demand for ages, the basic rights and freedom, belief and freedom of thought with equality; social justice within the market relations or the unequal distribution of income and use of freedom can be developed within the principles of religion and universal morality.

As a theologic problem, the religious pluralism should be able to provide alternative solutions to global, humanistic, natural and social problems arising or existing in the modern world. And it has got four main steps. These are:

1. Thinking of others
2. Sharing
3. Respecting and protecting the rights of both sides
4. As the human of this universe, being aware of existence..

REFERENCE

- Akgündüz, Hasan, Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi, İstanbul,1997.
 Akyıldız, A.,Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform, İstanbul,1993.
 Akyüz, Davut, Tarih Boyunca Dinlerarası Diyalog, 2005,İzmir.
 Eryılmaz, Bilal, OsmanlıDevletindeGayrimüslüm Tebaanın Yönetimi, s.13, İstanbul,1990.
 Güler,A.,Osmanlı Devletinde gayrimüslimlerin din- ibadet, eğitim- öğretim Hürriyetleri ve Bu bakımdan Kilise Defterlerinin Önemi, A.Ü. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,9, Ankara,1998.
 Miroğlu,İsmet'' Fatih Devrinde Osmanlı İmparatorluğu'' Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi,C.,10, İstanbul,1989.
 Kur'an-ı Kerim
 Öztuna, Yılmaz, Büyük Türkiye Tarihi, C.10, İstanbul,1993.
 www.sonmezcutlu.com. Farklı İnanç Gruplar ve Din Eğitimi.
 Zengin, Zeki Salih, Tanzimat ve Sonrası Dönemde Osmanlı Toplumunda Gayri Müslimlimler ve Din Eğitimi, Değerler Eğitim Dergisi, c.6, No15,2008

O desafio da qualificação

João Leitão

ABSTRACT: Numerosas são as análises referentes à qualificação dos portugueses, de um modo geral todas elas caracterizam Portugal, como sendo dos países onde a qualificação da sua população é mais baixa, como facilmente se verifica nas diversas análises estatísticas sobre este assunto, remetem-nos ou para a última posição, ou para a penúltima posição no ranking da Europa a quinze estados.

Sendo que a situação era já de si preocupante, constituindo um dos handicaps da competitividade portuguesa a quinze estados, mais preocupante se torna quando se verifica que com a entrada de novos países na União Europeia, Portugal em termos de qualificação vê agudizado ainda mais este problema.

Em rigor podemos até dizer que a linha que demarca o litoral do interior, é também a mesma que promove uma profunda diferença entre os níveis de qualificação, de algum modo esta característica compreende-se se tivermos em atenção que o interior do país não é um pólo aglutinador de empresas e por consequência de recursos humanos, uma vez que a estrutura do mercado de trabalho é extremamente débil e longe de captar investimentos em áreas de ponta.

A ilustrar esta perspectiva de desfasamento entre novos e velhos, interior e litoral, apresenta-se o estudo de caso de uma empresa Têxtil da Covilhã, grande empregadora num contexto nacional, e regional mas que tem grande dificuldade em captar recursos humanos mais qualificados e por isso mais jovens.

Porém o esforço que tem vindo a ser feito tem sido sempre em crescendo, se em 1972 a verba para a educação em orçamento de estado era de 1,4%, já em 2009 a parte do orçamento destinada à educação era de 5,1%. Este crescendo em investimento na educação foi tendo geração após geração resultados positivos, se em 1960, 65,6% da população com quinze anos ou mais não possuía nenhuma escolaridade, em 2001, a população sem qualquer habilitação formal tinha descido para 9,2%, (Rosa & Chitas, 2010) sendo que esse número continua a diminuir e a aumentar o número de pessoas com mais habilitações académicas.

Até 1981 o 1º ciclo, que até aqui tinha correspondido ao ciclo com maior número de inscritos, atinge o seu número máximo com 946 mil alunos, daqui para a frente a dinâmica demográfica de Portugal começa a mostrar sinais de uma diminuição da taxa de natalidade, que ano após ano se agrava, diminuindo consequentemente o número de alunos no 1º ciclo. Sucessivamente esta quebra vem-se fazendo sentir, ciclo após ciclo de ensino, tendo-se em 1964 alargado a escolaridade obrigatória para o 2º Ciclo de Ensino, procedendo-se em 1986 a mais um alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, estendendo-se ao 3º Ciclo de Ensino, sendo também este o ciclo onde encontramos maior número de alunos inscritos presentemente. Duas décadas volvidas concretiza-se o último alargamento da escolaridade obrigatória, que hoje em dia se situa em doze anos de escolaridade ou até aos dezoito anos de idade.

KEYWORDS: Género, qualificação, empregabilidade.

O desporto e os desafios emocionais: estudo comparativo da inteligência emocional percebida entre jovens andebolistas masculinos e femininos

Teresa Fonseca

ABSTRACT: As capacidades físicas e táticas dos andebolistas são, atualmente, muito semelhantes sendo que, para além das suas competências psicológicas, também o seu estado emocional é determinante para os respetivos rendimentos desportivos. Com efeito, as prestações desportivas dos andebolistas relacionam-se diretamente com o seu estado emocional e no ardor da competição tanto poderão favorecer os jogadores como prejudicá-los, já que podem prescrever a expertise das suas execuções desportivas.

Neste âmbito realizou-se um estudo com uma amostra de 32 atletas juvenis femininos e masculinos de Andebol, com o objetivo de estudar a inteligência emocional percebida (IEP) nas suas três dimensões (atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do estado emocional). A IEP foi avaliada com o Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995). Os resultados obtidos indiciam diferenças estatisticamente significativas na equipa feminina em todas as dimensões da IEP, em oposição à equipa masculina.

KEYWORDS: Inteligência emocional percebida, jovens andebolistas, controlo emocional, rendimento desportivo.

O *PI* DOS TANOEIROS THE WINE COOPERS' *PI*

Cecília Costa

Departamento de Matemática da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal e colaboradora do CM-UTAD.

CDIMA – Centro de Investigação e Desenvolvimento Matemática e Aplicações da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
mcosta@utad.pt

Paula Catarino

Departamento de Matemática da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal e colaboradora do CM-UTAD.

CDIMA – Centro de Investigação e Desenvolvimento Matemática e Aplicações da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
pcatarin@utad.pt

Maria Manuel da Silva Nascimento

Departamento de Matemática da Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

CM-UTAD – Centro de Matemática da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
mmsn@utad.pt

ABSTRACT

In this study, we identify mathematical processes used in the Alto Douro's Portuguese Region in a traditional job – the wine cooper. In particular, we discuss the way that the wine coopers use the well-known mathematical number π (π) to compute volume values for their barrels. We present, as far as we know, an unknown approximation for the value of π designed by us *wine coopers' pi*.

Key-words: Ethnomathematics; Number π ; Wine barrel volumes.

RESUMO

Neste estudo identificamos processos matemáticos usados na região do Alto Douro relacionados com uma das actividades tradicionais nesta região – a *tanoaria*. Em particular, discutimos o modo como os tanoeiros usam o número π para a determinação dos volumes dos barris e dos tonéis – a *cubicagem*. Apresentamos, tanto quanto sabemos, apresentamos uma nova aproximação para o valor do número π a qual designamos por “*pi dos tanoeiros*”.

Palavras-chave: Etnomatemática; número π ; cubicagem.

INTRODUÇÃO

A experiência concreta vivida em algumas escolas portuguesas, permitiu-nos perceber que, além das dificuldades na aprendizagem da Matemática, idênticas às reconhecidas a nível nacional, na Região do Alto Douro (no interior nordeste de Portugal), existem outras dificuldades resultantes da localização geográfica e das características socioculturais. Identificámos elementos comuns nos alunos desta região, nomeadamente a participação activa, intensa e (muitas vezes) dura destes jovens nos trabalhos domésticos e rurais. Esta realidade levou-nos a criar e a adaptar estratégias específicas que tiveram em consideração estes alunos e que contribuem para a fixação desta população jovem na sua região. Esperamos que deste modo possamos seguir o espírito que encontramos nas palavras de Ubiratan D'Ambrosio (2006):

(...) Education must enhance cultural dignity. To reaffirm and in some cases to restore cultural dignity of children is an important component of mathematics education.

Tendo sempre presente este espírito, criámos e desenvolvemos de 2006 a 2008 um projecto (Projecto Ciência Viva VI, Nº 771: “E se a matemática transformasse a minha terra na ‘capital do universo?’”), com o qual foi nosso propósito, usar a Matemática para aproximar as duas realidades – Escola e Comunidade. Especificamente,

as fases deste projecto foram as seguintes: (i) identificação de processos matemáticos usados em actividades artísticas, culturais, desportivas, de lazer e actividades profissionais da região onde a escola se insere e, por alguma razão, ligadas aos alunos; (ii) explicitação, interpretação e registo de todas as competências matemáticas nos diferentes níveis de escolaridade; (iii) criação, por parte dos alunos, de recursos educacionais (material didáctico) que ilustre esta competência e permita a sua divulgação e reprodução. Este projecto foi apresentado à Comunidade Científica, não só num encontro realizado na UTAD em Junho de 2007, mas também no IX Congresso da SPCE que teve lugar na Madeira (Costa et al, 2008) e nos encontros internacionais ESU5 em Praga (Costa et al, 2008b) e HPM2008 na Cidade do México (Costa et al, 2008c). No livro publicado no âmbito deste projecto, em conjunto com os respectivos professores das turmas (Costa et al, 2008a), fizemos o relato das actividades desenvolvidas.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Matemática destacamos como objectivos gerais deste projecto: promover a aplicação de novas metodologias e realizar actividades experimentais na sala de aula.

Para a nossa abordagem, baseamo-nos em Ubiratan D'Ambrosio (2006):

(...) Ethnomathematics is seen in communities and are easily recognized in every day practices, and is particularly noticeable among artisans.

O estudo aqui apresentado constituiu uma experiência prévia para testar a viabilidade do projecto. Nesse sentido, escolhemos uma actividade profissional – a tanoaria – na região do Alto Douro e executámos as fases (i) e (ii) do projecto. Encontramos diversos elementos matemáticos de interesse para as práticas lectivas, e entre eles, descobrimos que os tanoeiros usam o número π para a determinação da capacidade dos seus barris – como eles dizem: a *cubicagem*. Neste artigo, apresentamos esse estudo, o qual foi baseado em entrevistas feitas por nós a três tanoeiros desta região. Estas entrevistas tiveram lugar entre Abril e Junho de 2007.

OS TANOEIROS E A SUA APROXIMAÇÃO PARA O NÚMERO π (pi)

A economia nesta região sempre tem tido uma forte ligação com a agricultura e, em particular, com a produção do tão famoso *vinho do Porto* que, conseqüentemente, tem necessitado dos tanoeiros ao longo dos séculos. Um tanoeiro é o artesão que constrói ou repara toda a espécie de barris e tonéis, peças usadas para o transporte e fabrico de vinho. Hoje em dia estas peças já só servem para armazenar colheitas especiais de vinho do Porto, para a sua fermentação. Assim sendo, a profissão está a cair em desuso, sendo, actualmente, o fabrico de artesanato a principal actividade dos tanoeiros (Figura 1).



Figura 1 – Exemplo de peças de artesanato.

Nas nossas entrevistas, detectámos que os tanoeiros se referem a uma das dificuldades nesta actividade, a que chamam “*trabalhar o redondo*”. Esta expressão é sugestiva dos conceitos matemáticos envolvidos na construção dos barris. Os barris têm, usualmente, uma forma arredondada onde predominam formas cónicas e/ou cilíndricas truncadas, como é visível na Figura 2.



Figura 2 – Exemplo de barris construídos por tanoeiros.

"Trabalhar o redondo" está presente, não só em tudo o que os tanoeiros necessitam para a execução de todas as peças para o fabrico dos barris, ou seja, nas dimensões e nas formas usadas. Um outro exemplo de "trabalhar o redondo" está relacionado com a determinação da capacidade dos barris, a cubicagem.

Seguidamente, apresentaremos com detalhe este tópico e explicitaremos o significado da expressão "pi dos tanoeiros". Aspectos já referidos em (Costa et al, 2006).

Passamos a referir o modo como os tanoeiros determinam o volume dos seus barris. Um barril tem três dimensões: a cabeça, o comprimento e o bojo, como é ilustrado na Figura 3.

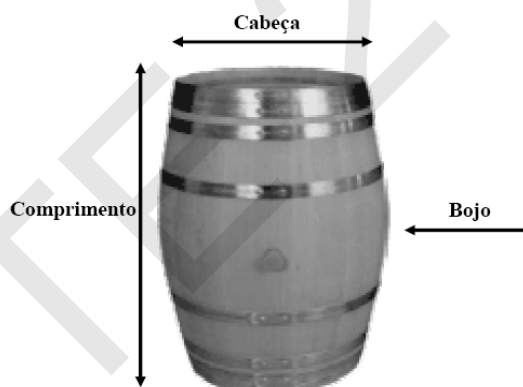


Figura 3 – Dimensões chave de um barril: a cabeça, o comprimento e o bojo.

A partir das entrevistas efectuadas, constatámos que os tanoeiros consideram intuitivamente que os barris têm uma forma aproximada à de um cilindro. Nesta perspectiva, ao diâmetro do cilindro corresponde a cabeça do barril e a altura ao comprimento. Os tanoeiros não dão grande importância ao bojo do barril. Nas palavras proferidas por um dos tanoeiros entrevistados, (Costa et al, 2006):

Entrevistadora (E): A cabeça é 20. E o bojo?

Tanoeiro (T1): 40... Não, nós não temos nada com o bojo ... o bojo não interessa porque se eu lhe der mais lume [durante a construção do barril] fica mais apertado, (...), pronto.

(E): Fica a mesma capacidade, mesmo alargando ou não?

(T1): Se a gente lhe der mais lume...mais lume, mais água, aperta mais a madeira, se não, se chegar a altura de estar vergado e a gente não quer apertá-lo mais dá aquela medida, pronto. Às vezes isso dá menos um decilitro (...)

Um dos tanoeiros entrevistados forneceu-nos alguns valores que usa, empiricamente, para a construção dos barris com um certo volume predefinido. Tais valores foram registados na Quadro 1.

Cabeça (d) (em centímetros)	Comprimento (h) (em centímetros)	Volume (V) (em litros)
75	150	500
63	95	250
...
20	40	12
20	38	10
16	25	5

Quadro 1 - Tabela de valores organizada a partir de uma entrevista com um dos tanoeiros.

A partir da explicação dada pelos tanoeiros acerca das dimensões que um barril deve ter, de forma a ter um determinado volume, o factor empírico 605 surge das entrevistas (Costa et al, 2006):

(T2): *Depois disto, temos de multiplicar isto por 605 (...)*

Questionados acerca da origem deste factor e a razão porque o usavam, os tanoeiros deram duas explicações muito vagas. Na nossa opinião, a primeira explicação está relacionada com a tradição oral ligada à aprendizagem desta arte (Costa et al, 2006):

(T1): *Eu não sei a regra (...)*

(E): *Aprendeu a regra com outro?*

(T1): *Eu não sei, isto são regras que nós temos há muito tempo (...)*

A segunda explicação possui construções matemáticas, tendo implícitas fórmulas (empíricas) (Costa et al, 2008d):

(E): *Qual é o significado deste número ...605?*

(T2): *Eu penso que foi um matemático que o inventou, tal como inventaram 3,14 (...)*

Depois destas considerações, apresentamos a nossa interpretação matemática do factor empírico 605. Comparamos a descrição oral relativa ao processo empírico usado pelos tanoeiros com a fórmula matemática do cálculo do volume de um cilindro.

Consideremos o caso geral de um barril com as seguintes dimensões (todas expressas na mesma unidade): a cabeça (diâmetro do cilindro), d , e o comprimento (altura do cilindro), h .

A partir das entrevistas efectuadas e seguindo as instruções fornecidas pelos tanoeiros, temos para o volume do barril o valor V dado por:

$$V = (d/2)^2 \times (h/2) \times 605.$$

Recordando a bem conhecida fórmula para o cálculo do volume V' de um cilindro

$$V' = \pi \times r^2 \times h, \quad (1)$$

onde r representa a medida do raio da base do cilindro, obtemos que

$$V = r^2 \times h \times (605/2) = r^2 \times h \times 302,5 = r^2 \times h \times 3,025 \times 10^2 \approx V' \times 10^2, \quad (2)$$

a qual nos dá a fórmula (1), a menos do factor 10^2 , com uma nova aproximação para o valor do número π . Assim obteve-se uma outra aproximação, tanto quanto sabemos desconhecida, para o número π (Costa et al, 2006):

$$\pi \approx 3,025 - \text{"o pi dos tanoeiros"}.$$

Usando estas fórmulas, apresentamos de seguida um exemplo com um barril de dimensões em centímetros (cm): $d = 20$ cm e $h = 40$ cm. Notemos que à cabeça e ao comprimento correspondem, respectivamente, o diâmetro e a altura do cilindro e estas dimensões foram estabelecidas por um dos tanoeiros com o objectivo de obtermos um barril com uma capacidade de, aproximadamente, 12 litros.

Aplicando a fórmula (1) para o cálculo do volume do cilindro, obtemos para estas medidas:

$$V' = \pi \times 10^2 \times 40 = 12566,4 \text{ cm}^3.$$

Agora, usando a fórmula (2), encontramos o seguinte resultado:

$$V = (20/2)^2 \times (40/2) \times 605 = 1210000 \text{ cm}^3.$$

De (2) também obtemos

$$V' \approx (V/100) = (1210000/100) = 12,1 \text{ cm}^3.$$

Estas aproximações são razoáveis para o valor empírico de 12 litros estabelecido por um dos tanoeiros. No entanto, à medida que estas dimensões aumentam as aproximações afastam-se mais do valor considerado inicialmente, o que podemos constatar a partir da análise dos valores apresentados na Quadro 2 (ver 3ª e 4ª colunas).

Quando comparamos os valores apresentados nas duas últimas colunas da Quadro 2, verificamos que, usando o valor aproximado (usual) do número π (3,1416), não difere significativamente quando é usado o valor aproximado (o π dos tanoeiros) que é dado por (3,025), no que se refere ao cálculo do volume dos barris. Contudo, com o aumento do volume empírico vão sendo cada vez maiores os valores para os volumes do cilindro, quer usando $\pi \approx 3,1416$, quer usando $\pi \approx 3,025$.

Cabeça (cm)	Comprimento (cm)	Volume empírico (l)	Volume do cilindro (l): $\pi \approx 3,1416$	Volume do cilindro (l): $\pi \approx 3,025$
75	150	500	662,68	638,09
63	95	250	296,14	285,15
...
20	40	12	12,57	12,10
20	38	10	11,94	11,50
16	25	5	5,03	4,84

Quadro 2 – Tabela de valores organizada a partir de uma entrevista com um dos tanoeiros incluindo os cálculos para o volume de um cilindro usando as diferentes aproximações do número π (Costa et al, 2008d, pp. 221).

REFLEXÃO FINAL

Neste estudo, apresentamos uma aproximação do número π , $\pi \approx 3,025$, que denominamos “*pi dos tanoeiros*”. Para nós foi um resultado fascinante, já que desde tempos antigos, o número π tem inspirado obras de matemática. Além disso, percebemos que a tanoaria, a actividade tradicional estudada, envolve muitos conceitos matemáticos que poderiam e deveriam ser explorados e utilizados em actividades das práticas lectivas.

Como já foi referido, este estudo foi desenvolvido na sequência da nossa preparação para implementar o projecto de Ciência Viva que tinha por base a exploração de conceitos matemáticos em actividades tradicionais da Região de Trás-os-Montes e Alto Douro. Com este estudo, concluímos que há vários conhecimentos matemáticos presentes na *tanoaria*, que podem potenciar actividades nas práticas lectivas de matemática mesmo a um nível elementar.

Isto levou-nos a considerar a viabilidade de promover a realização de actividades experimentais na sala de aula. Além disso, um exemplo para Área de Projecto pode usar a mesma metodologia deste nosso estudo: escolher uma actividade tradicional; preparar entrevistas aos artesãos; trabalhar em sala de aula o material recolhido e apresentar os resultados do projecto à comunidade.

Desenvolvemos o nosso trabalho numa região portuguesa complexa, com características sociais e culturais específicas. Pensamos que este é um caminho promissor para a valorização da região a que os alunos pertencem. Como Paulus Gerdes (2000), também consideramos que:

(...)Relative to research, it is my opinion that among the most urgent tasks is the study of mathematical elements in cultural spheres that are under siege (...). Humanity will loose an enormous source of knowledge, an enormous potential for broadening the reflection on mathematical thinking if these elements are not studied today and in the near future. (...)

Com este trabalho, esperamos vir a contribuir para preservar alguns elementos culturais na região portuguesa de Trás-os-Montes e Alto Douro, bem como deixar novas pistas para a exploração dos conteúdos da matemática formal nas práticas lectivas.

REFERÊNCIAS

Costa, Cecília, Nascimento, Maria, M. S., Catarino, Paula (2006). “Matematizando em Trás-os-Montes e Alto Douro: uma primeira tentativa”, Vale, I., Portela J. (eds.), in Proceedings of Elementary Mathematics Education., 2nd International Meeting CD-ROM: ISBN 978-972-99970-5-1. Portugal: Viana do Castelo.

Costa, Cecília, Catarino, Paula & Nascimento, Maria Manuel da Silva, (2008). E se a Matemática transformasse a minha terra na 'capital do universo'?. *Proceedings of IX Congress of SPCE- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Portugal: Funchal.

Costa, Cecília, Nascimento, Maria Manuel e Catarino, Paula (2008a). *E se a Matemática transformasse a minha terra na "capital do universo"? (singela homenagem ao algebrista José Morgado Júnior, natural de Pegarinhos)*. Vila Real: Ciência Viva. ISBN 978-972-8546-19-9.

Costa, Cecília, Catarino, Paula e Nascimento, Maria Manuel (2008b). Could Mathematics transform my land in the capital of universe?. In European Summer University of History and Epistemology in Mathematics Education, 5th, Praga, 2007. Praga: Vydavatelský servis Plzeň, p.697 (abstract).

COSTA, Cecília, NASCIMENTO, Maria Manuel e CATARINO, Paula (2008c). The Alto Douro "wine coopers' mathematics". In HPM2008 - HISTORY AND PEDAGOGY OF MATHEMATICS MEETING, Cidade do México, 2008. Cidade do México: HPM Group, CD-rom.

Costa, Cecília, Catarino, Paula e Nascimento, Maria Manuel (2008d). Tanoeiros em Trás-os-Montes e Alto Douro: saberes(etno)matemáticos. In PALHARES, P. (Coordenação) - *Etnomatemática Um olhar sobre a Diversidade Cultural e a Aprendizagem Matemática*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. ISBN 978-989-8139-04-7. Pp. 193-233.

D'Ambrosio, Ubiratan (2006). Why Ethnomathematics? What Is Ethnomathematics or How Can It Help Children in Schools? On line: <http://vello.sites.uol.com.br/what.htm>; 31.07.2006.

Gerdes, Paulus. (2000). Ethnomathematics as a new research field, illustrated by studies of mathematical ideas in African history. In *Proceedings of the Conference "New Trends in the History and Philosophy of Mathematics"*, Roskilde University, Roskilde.

(On line: http://iasud.univalle.edu.co/libro/libro_pdf/Ethnomathematics%20as%20a%20new%20research.pdf (15.07.2007) ou <http://etnomatematica.univalle.edu.co/Franc/articulosf.htm> (16.07.2007)).

O POTENCIAL POLÍTICO DAS REDES SOCIAIS NA IDENTIDADE DAS IES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Filipa M. Ribeiro

CIPES- Centre for Research into Higher Education Policies

Rua 1º de Dezembro, 399

4450-227 Matosinhos

Portugal

INTRODUÇÃO

A internet e as redes sociais têm sido vistas com optimismo como sendo o ambiente comunicativo adequado para a desterritorialização da esfera pública” (Bek, 2008:60), mas com algumas limitações quanto à agregação da opinião pública e à influência no processo de decisão política, já que intensificam o processo de formação de esferas públicas transnacionais (Bondebjerg, 2008). O repto político reside precisamente neste ponto: o desafio a estruturas de decisão hierárquicas através de redes mais ou menos formais, pelas comunidades de novos actores, dos seus processos de aprendizagem e de novas formas de conhecimentos sobre essas práticas em rede (ex.: contribuição para a sensibilização pública, mobilização de conhecimentos locais, etc.). Este estudo visa explorar se este potencial político das redes se está a verificar no ensino superior e com que impactos.

Com este propósito, importa ir além da definição de rede dada por Castells que a definiu como “um conjunto de nós inter-relacionados em que cada nó é o ponto no qual uma curva se intersecta a si própria” (Castells, 1996:470), para enfatizar os conceitos de “comunidades” e “identidades” no contexto das redes sociais, pois estas contribuíram decisivamente para as mudanças significativas na forma como indivíduos criam as suas identidades enquanto sujeitos (Ito et al., 2009).

Quanto ao conceito de identidade, umas das principais mudanças foi a diminuição do nível de introspecção e a tendência crescente para os indivíduos se definirem pelo que conseguem mostrar e pelo que os outros conseguem ver. No âmbito da cibercultura, os efeitos transformativos das novas tecnologias de informação reconfiguraram a identidade nos níveis individual e colectivo, como evidenciado por vários autores. Castells defende uma ideia de identidade como um conjunto de valores com um significado simbólico que consiste em fortalecer sentimentos de individualidade e de pertença (Castells, 1997). Um exemplo serão os blogs, mostrando como o consumo da intimidade os outros aumentou imenso nos últimos anos. Do sentido psicológico de indivíduo passámos para o sentido do indivíduo exposto. Como salientado por Abrechtslund, a prática de networking social online pode ser visto como um ‘empowerment’ do indivíduo, pois é uma forma de voluntariamente engajar pessoas, construir identidades e partilhar identidades (Abrechtslund, 2008). Por outro lado, esta exibição crescente da identidade revela também um desejo inerente de reconhecimento, daí que Boyd argumente que “a intimidade atravessa um estado de transição na medida em que as pessoas tentam tirar algum sentido sobre como negociar as transformações estruturais resultantes das redes mediáticas” (Boyd, 2011). Assim, como todos se tornam mais porosos, tal como McLuhan havia dito em 1977, o uso e popularidade das redes sociais oferece aos utilizadores o potencial de desenvolver identidades mais persistentes, ajudando-os no processo de criação, socialização e auto-expressão dessas mesmas identidades. Partindo do princípio de que o indivíduo pós-moderno está mais focado na auto-realização emocional, “a intimidade e a vida privada tornaram-se num lugar de intensificação das relações entre os próprios e o outro” (Touraine e Khosrokhavar, 2002).

Esta partilha e exposição de identidades resultam em comunidades (White, 2008). Com base na sociologia clássica, nos conceitos de *Gemeinschaft* e *Gesselschaft de Tönnies*, bem como pelas ideias de comunidade de Weber, Durkheim, Buber e vários outros pensadores, tem-se tentado resgatar a ideia de comunidade e das suas modificações no tempo, discutindo em que medida pode ser definido o conceito de comunidade virtual. Dentro desta perspectiva, têm sido estudados os conceitos de comunidade clássicos e comunidade virtual, numa intersecção que define comunidade virtual como um grupo de pessoas que estabelecem entre si relações sociais, durante um tempo suficiente para que possam constituir um corpo organizado, através da comunicação mediada por computador e associada a um *virtual settlement* (Jones, 1997).

A primeira característica da comunidade virtual é, portanto, a de um grupo de pessoas que estabelecem entre si relações sociais. Essas relações são construídas através da interacção mútua entre os indivíduos, em que a permanência, como anteviu Palácios (1998), é um dos seus requisitos fundamentais. A permanência aqui corresponde ao período temporal contínuo de relacionamento. A segunda característica - a de "corpo organizado" - refere-se à visão das relações sociais como um intrincado emaranhado de fios que se cruzam diversas vezes, constituindo uma rede de relacionamentos em torno de um mesmo *virtual settlement*. *Virtual Settlement*, segundo Quentin Jones (1998), é um "lugar" no ciberespaço ao qual se associa uma comunidade virtual (Recuero, 2002:37-42). É, pois, um lugar demarcado no espaço, onde os indivíduos participantes da comunidade se encontram para estabelecer relações sociais como, por exemplo, numa sala de chat. Neste artigo, perfilhamos a visão de Rheingold (1992, online), que descreve o ciberespaço como um "espaço conceptual, onde palavras, relações humanas, dados, prosperidade e poder são manifestados pelas pessoas usando a tecnologia". Lévy (1999:92), por seu turno, define o ciberespaço como o "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores". A partir destas definições podemos ver o ciberespaço como um lugar de circulação de informação que é ao mesmo tempo limitado por essa mesma circulação. Estas limitações são compreendidas como limitações do lugar do ciberespaço onde se está, ou seja, como limitações imaginárias, construídas por nós mesmos. Por exemplo, a "sala" de chat ou uma plataforma digital nada mais é do que uma porção do ciberespaço limitada pela nossa concepção de espaço concreto. Neste sentido, Aranha Filho (1998) realça a operação de retranscrições de hábitos e instituições do mundo *offline* para dentro do novo meio (a Internet) e a busca por metáforas organizadoras deste novo espaço. Segundo ele, a Rede constitui-se sobre uma metáfora orientadora; constrói-se a interface de tal modo que ela é percebida pelo utilizador como um espaço topográfico (ciberespaço, virtual), com lugares (sites) onde estão reunidas as atracções e os serviços, e vias de conexão (a Internet seria o esboço de uma info-highway) de caminhos pelos quais nos movemos entre os sítios. Aranha vê, deste modo, uma representação metafórica do espaço real dentro da Internet. Por exemplo, é seguindo essa perspectiva que os weblogs têm sido compreendidos como representações espaciais do «eu», lugares demarcados no ciberespaço onde o *blogger* "está".

Posto isto, a questão parece estar em saber onde desenhar linhas que demarquem não só as fronteiras onde um sentido de pertença começa, mas também em saber definir os limites entre os lugares reais e virtuais onde as mudanças ocorrem quanto ao significado da informação e conhecimento que se produz. Será que existem fronteiras não só entre significados, mas também entre regimes de articular esses significados? Se assim for, então confirma-se que existe uma grande diversidade nestes enquadramentos culturais, mas que essa heterogeneidade, por sua vez, obedece a uma espécie de sistema de organização contingente, pois, caso contrário, essa noção de enquadramentos culturais não teria sentido, até porque, em redes, falamos de uma experiência simbiótica.

Os requisitos mais importantes para se formar uma comunidade em redes sociais são: o envolvimento em rituais partilhados, regulação social e acção colectiva através de padrões de interacção e de criação de elos entre os membros que estabelecem entre si laços emocionais, de pertença e de identificação com a comunidade" (Parks, 2011). O que argumentamos neste artigo é que, no contexto do Ensino Superior, a criação destes laços assume também uma natureza política, sobretudo devido ao requisito da regulação social que, no caso das redes, se traduz em dois conceitos poder e controlo. Em redes sociais, os indivíduos constroem as suas identidades pela criação e exposição dos seus perfis através da intersecção e interacção das suas próprias representações ideal ou ideológicas do eu e com o que os outros pensam do que foi exposto (o que Papacharissi (2011) chamou de "eu em rede"). Desta forma, um dos primeiros efeitos políticos das redes sociais é não apenas a de facilitação da sociabilidade entre pessoas, mas também a de esbater as fronteiras entre a esfera pública e esfera privada.

Esta discussão torna-se tão mais pertinente quanto a União Europeia (EU) reconheceu, em 2006, na Estratégia Europeia para o Desenvolvimento Sustentável, o importante papel dos sistemas de educação e ensino que promovam mudanças de comportamento e competências chave que habilitem os cidadãos a alcançar um desenvolvimento sustentável. Os eixos para esse desenvolvimento passam por uma perspectiva social (educação e ensino que fortaleçam a coesão social e o investimento no capital humano); perspectiva económica (através do contributo da educação e do ensino na construção da sociedade de conhecimento baseada num crescimento económico sustentável); perspectiva ambiental (educação e ensino como ferramentas cruciais na mudança de comportamentos em áreas como: consumo, transportes, energias, etc.). Para a prossecução destas metas, inovação é a palavra chave, mas

direccionada para acções concretas: novos tipos de conteúdos, novos métodos de distribuição de conteúdos; novas formas de estabelecer parcerias e redes de partilha de conhecimento; inovação ao nível institucional através de novos *inputs* no currículo e em actividades que promovam uma maior consciencialização dos actores (Inventory of innovative practices in education for sustainable development, 2008).

A ênfase no capital humano mencionada neste documento requer, por extensão, um olhar mais atento ao capital social, o qual se caracteriza por valores como conhecimento (tácito e explícito); conhecimento para a acção; capital humano (comportamentos observáveis pelo seu quociente de racionalidade, emocional e espiritual (Zohar, 1997)). O uso deste capital social é possível através de redes sociais quer enquanto instrumentos quer enquanto ferramentas que respondam às necessidades das comunidades. Se cada indivíduo perceber o seu papel nessas redes, pode lidar com novas tarefas e novas responsabilidades, pois o capital social remete primeiramente para os recursos a que se acede em redes sociais (Lin, 1999). Assim, os benefícios do capital social não remetem para o indivíduo *per se*, mas nas relações que ele estabelece. Contudo, para que os recursos sociais das redes estejam disponíveis é necessária uma motivação, podendo esta ser altruísta, instrumental ou de cariz psicológico (necessidade de reconhecimento, curiosidade, e crescimento pessoal), social ou funcional (usar as redes como fontes de informação) (Jeong, 2005). Segundo Pierre Bourdieu, o capital social é o agregado de recursos potenciais ou actuais que estão ligados por laços de posse em redes duráveis de relações mais ou menos institucionalizadas de mútuo reconhecimento (Bourdieu, 1980). No contexto das redes sociais, este capital social não é alheio ao facto de a representação do real derivar do sistema de imagens que temos da realidade e, segundo Santiago (1999:88), “o ‘produto’ da actividade mental dos sujeitos, manifestado na expressão das representações em relação a um dado ‘objecto social’ é apenas o momento, circunscrito no tempo, no processo formal da sua própria transformação, indiciador, contudo, das representações futuras”. É, portanto, nesta interface entre o contexto situacional e o capital individual que as redes sociais se assumem como instrumentos de governação ‘organizacional’ pela difusão e replicação de acções e mudanças com impactos potenciais na identidade nas instituições de ensino superior (IES), primeiramente porque a sociedade e suas instituições desconfia do que é conseguido por uma única mente, exigindo consenso, acordo, maiorias. Fundamentalmente, isso equivale à exigência de que os modelos individuais sejam comparados e postos em algum grau de acordo. Esta exigência recai, pois, comunicação, que podemos definir concisamente como uma espécie de modelagem cooperativa, ou seja, a cooperação na construção, manutenção e utilização de um modelo. As redes sociais são este modelo e a forma como impactam na identidade das IES relaciona-se com o facto de representarem uma conexão eficiente entre o que é global e local (esta é uma característica intrínseca das redes devido ao que se chama de equilíbrio estrutural, fenómeno que envolve apenas alguns nós num momento e que pode ter consequências globais que são observáveis ao nível da rede como um todo. O ensino superior representa um cenário em que é natural supor que numa colecção de nós todos têm opinião (positiva ou negativa) - neste caso os nós são os actores e respectivos rótulos de aliança ou animosidade); pela negociação de poder e pelo controlo que se expressa também na criação de uma gramática comum da governação do ensino superior (Magalhães et al, aceite para publicação). Este artigo pretende introduzir os argumentos e conceitos principais de forma a contextualizar um estudo empírico posterior mais aprofundado.

REDES SOCIAIS, TEORIAS E IDENTIDADE

As redes sociais, sendo por natureza uma ferramenta, e sendo, como se argumenta neste artigo, um instrumento político assentam, habitualmente, num tratamento económico ou social. Destacamos duas teorias relevantes que contribuíram para conceptualizar as redes sociais. Uma é a teoria dos Mundos pequenos, no âmbito da qual se explica a teoria dos seis graus de separação que descreve o número de etapas para que consigamos alcançar seja quem for (no mundo) a partir de ligações, inicialmente nossas e depois dos outros (o número máximo de etapas são seis). A teoria dos Mundos Pequenos identifica os chamados *hubs*, ou nós predominantes, que agregam um número maior de contactos e que têm também maior capacidade de estabelecer ligações a outros. Por exemplo, esses seis graus de separação são usados no LinkedIn para mostrar as ligações entre os usuários.

Esta teoria enquadra um outro impacto das redes sociais na identidade do ES, no que ao ensino universitário diz respeito: a mudança de percepção sobre o que é ser estudante e sobre o que é ensinar. O uso de redes sociais em contextos de ensino não pode ser tomado como uma troca isolada, mas antes como uma norma que concebe a aprendizagem como o resultado da interacção e colaboração entre as

peçoas, o que coloca o aluno no centro do modelo com um papel activo na seu próprio processo de aprendizagem (Michavila & Perejo, 2008), considerando que as ferramentas da web 2.0 aumentam o nível de socialização da Internet (Cuesta, 2009) devido às suas características inerentes de interactividade, integração e colaboração.

A segunda teoria remete para o sentido físico e semiótico das redes sociais, ou seja, enfatiza tanto a tecnologia como os seus usos e práticas sociais. Spitulnik (1993) convoca a análise das relações de poder, do capital global e o papel das populações minoritárias ou subalternas na emergência dos novos *media*. O termo *mediascape*, criado por Arjun Appadurai (1990), faculta uma forma de descrever e situar o papel dos media electrónicos nos “fluxos culturais futuros”, os quais se apresentam como fluidos e irregulares por atravessarem fronteiras globais e locais. Na esteira de Luhman, estes fluxos fugidios constituem os sistemas sociais, sendo inevitáveis as tentativas para controlar esses fluxos. “Controlo é tanto a antecipação como a resposta a alterações bruscas no ambiente. Tentativas e projectos de controlo participam na forma como a identidade se expressa nas estruturas sociais, sendo a ordem social um sub-produto dessas tentativas. Processos e estruturas sociais são traços de esforços sucessivos de controlo” (White, 2008:7), mas os esforços de controlo tornam-se de tal forma emaranhados que podem não ser vistos como iniciativas de actores individuais.

A primeira questão que se coloca quando se tenta analisar as redes sociais e o seu efeito na identidade do ensino superior relaciona-se com o seu substrato – as comunidades. O conceito de comunidade, como vimos atrás, é de difícil estudo, porque parece implicar uma falsa circunscrição e coerência. Os indivíduos pertencem a muitas comunidades, delimitadas em diferentes graus e em variadas formas. Em alguns casos, o termo sugere, como nos estudos de comunidades da década de 1940 e 1950, que a entidade foi definida razoavelmente de forma completa e independente. A análise mais recente tem colocado a ênfase analítica na comunidade «sem fronteiras» que se traduz na heterogeneidade da própria comunidade. Um conceito mais fluido da comunidade encaixa-se muito bem dentro de explorações etnográficas em contextos complexos que integrem comunidades espacialmente diversas (Marcus, 1995) e lugares translocais (Hannerz, 1998). No caso das comunidades do ensino superior, partimos do princípio de que indivíduos que a elas pertencem são simultaneamente parte de outras comunidades, sociedades ou culturas que interagem.

Posto isto, podemos dizer, no que respeita à relação entre as redes sociais enquanto instrumentos políticos, que se persistimos na oposição entre as chamadas comunidades virtuais e as comunidades face-a-face, perdemos os modos pelos quais as comunidades de prática real empregarem um conjunto de *media* para reflectir sobre assuntos que lhes dizem respeito (Agre, 1999: 4). Com efeito, as comunidades de prática (formadas por pessoas que se envolvem num processo de aprendizagem colectiva num domínio compartilhado do comportamento humano, Lave & Wenger 1991, Wenger, 1998) ou as “comunidades de interesse” (Brown & Duguid 1991) mostram o amplo interesse de várias disciplinas na natureza das comunidades virtuais.

Importa referir que não perfilhamos a visão dicotómica que distingue comunidades online/offline, pois reconhecemos as múltiplas identidades e papéis negociados que os indivíduos têm dentro de diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Além disso, essa distinção não é útil para o estudo da identidade. Alguns académicos têm perspectivado as identidades em contextos online como estando directamente relacionados com as noções de credibilidade, contexto e enquadramento para as identidades online e offline (Markham 1998, O’Brian 1999). Aliás, como nota White, o contexto é crucial e experienciado; por essa razão, o uso das redes sociais no ensino superior relaciona-se tanto com questões de controlo como de poder, estando ambas relacionadas. Um tema comum nesta linha de trabalho é olhar para uma relação social entre dois indivíduos como a produção de valor para ambos. Neste ponto, seremos deliberadamente vagos ao especificar este valor, uma vez que depende claramente do tipo de relação social em causa. A maneira como o valor na relação é dividido entre as duas partes pode ser visto como uma espécie de intercâmbio social e o poder corresponde, pois, ao desequilíbrio resultante desta divisão - com o lado poderoso a receber a maior parte do valor. Em alguns casos, este desequilíbrio num relacionamento pode ser quase inteiramente o resultado das personalidades das duas pessoas envolvidas. Noutros casos, porém, também pode ser uma consequência da rede social na qual as duas pessoas estão envolvidas; uma pessoa pode ser mais poderosa num relacionamento porque ocupa uma posição dominante na rede social, com maior acesso às oportunidades sociais. Neste último caso, o desequilíbrio na relação pode ser enraizado na estrutura de rede e pode transcender as características das duas pessoas envolvidas. As formas em que os desequilíbrios sociais e o poder podem ser parcialmente enraizados na estrutura da rede social tem

motivado o crescimento de uma área de investigação em sociologia conhecida como teoria da troca em rede (Ellison, 1993).

CONTROLO E REDES SOCIAIS: COMPORTAMENTOS, IDEOLOGIAS E ACESSO

Para além da dimensão individual na qual as redes sociais actuam sobre a identidade, há também a dimensão do controlo, ideologia e acesso. Alguns autores têm tentado relacionar experiências online com contextos mais amplos de poder e hierarquias sociais. Estes contextos remetem para questões como o acesso e conhecimento da tecnologia, mas também para a ideologia dos indivíduos, já que estas interagem com as ideologias subjacentes à própria tecnologia, como demonstra o trabalho de Sherry Turkle (1995, 1997, 2011). Compreender os discursos locais e as ideologias da tecnologia dos *media* é crucial, uma vez que os interlocutores incorporaram as novas tecnologias de comunicação em repertórios comunicativos já existentes que influenciam novas e emergentes práticas culturais (Hutchins 1995, Keating, 2000). Estas práticas metadiscursivas têm implicações mais amplas na participação em novas esferas públicas (Briggs, Bauman, 1999, Spitulnik, 2001), na organização social da tecnologia (Keating, 2000), e nos espaços que usam a linguagem e o contacto com a língua (Crystal, 2001).

Por outro lado, a identidade é produzida na contingência de que esta é uma resposta num processo sempre em construção, em qualquer nível ou âmbito. “Procurar controlar não é uma questão de escolha, mas antes uma extensão natural da forma como as identidades são despoletadas e envolvidas ao longo dos processos” (White, 2008:9). Numa universidade, por exemplo, numa mesma rede social as identidades poderão diferir em termos de força, visibilidade e longevidade; e é por esses atributos que as disputas e os mecanismos de controlo são alimentados num círculo em que os sentimentos de pertença, liderança e controlo assumem fronteiras muito ténues. Numa rede social, uma identidade tem-se a si mesma tanto como alvo num esforço de controlo como é a identidade o próprio alvo. Como bem nota White, a tensão entre identidade e controlo, no contexto das formações sociais, pode ser vista como um ‘duelo’ entre conformismo e criatividade, pois a vertente da identidade que procura o controlo implica um certo nível de criatividade, o que se verifica sobretudo na criação dos laços dentro das redes.

Resumindo e, sob uma perspectiva meramente exploratória e indicativa para análises empíricas posteriores, podemos dizer que o impacto destas novas práticas comunitárias em redes sociais na identidade do ensino superior e dos seus interlocutores acontece nos seguintes níveis:

- a) **Suporte Social.** A este nível as redes sociais, enquanto sistemas de comunicação, são percebidas como meros meios de transmissão de informação neutros e incidentais relativamente às questões políticas e de governo das IES ou, se como argumentamos, as redes, pela sua estrutura e efeitos, têm uma influência mais activa sobre os resultados políticos, que influência exacta é essa e como se exerce?
- b) **Informação (cognitivo)**- Apesar da informação que circula nessas redes ter uma rápida difusão, já que as relações de confiança são maiores, é possível obtê-las também de forma altamente especializada. Argumentamos que é também devido a este nível de especialização que as redes sociais constam entre os novos dispositivos de que o Estado e outras lideranças organizacionais se servem para distinguir o público do privado, estabelecendo desse modo novos modelos e paradigmas normativos. A questão que fica é: que normas estão a ser fabricadas pelas redes sociais no ensino superior?
- c) **Empenho para solucionar os problemas do grupo (institucional)** – Se figuras como Wael Ghonim acreditam que as redes sociais têm um papel preponderante na libertação e liberdades de expressão e política das comunidades, autores como Evgeny Morozov, em *The net delusion*, refuta o que ele designa por “cyber-utopismo” que define como a crença *naïve* na natureza emancipatória da comunicação online. Este autor sustenta que os *media* sociais têm sido sobrestimados enquanto instrumentos de libertação política e que até podem intensificar a tendência dos governos de tomar medidas opressivas. Já Clay Shirky, em *Here Comes everybody* (2008), defende que o poder dos computadores, combinado com a geometria de muitos para muitos das redes sociais está a criar uma era em que o poder do indivíduo e do grupo cresce diariamente, pelo que o efeito será uma descentralização do poder. Posto isto, o propósito deste estudo será também o de verificar se esta descentralização está, de facto, a acontecer nas IES portuguesas e qual o papel das redes sociais nesse fenómeno.

- d) **Institucionalização das relações**– Através do fortalecimento dos laços sociais dos utilizadores das redes como um grupo e do fortalecimento dos laços sociais, existe a possibilidade de construção de estruturas sociais mais complexas, como as comunidades virtuais (Recuero, 2002 e 2003). Essas instituições, de acordo com Bertolini e Bravo (2004), aumentam o nível de confiança entre os membros da instituição e as redes sociais de forma a ampliar a acção colectiva, aumentando também a cooperação entre todos. No entanto, alguns estudos apontam que as motivações para o estabelecimento de ligações entre os membros de uma comunidade virtual são essencialmente de dois tipos: “motivações empreendedoras” e “motivações para a criação de novas relações” (Kalish, 2008). O estudo aprofundado destas motivações testará o nosso argumento de que as redes sociais são instrumentos utilizados em situações imbricadas em múltiplos domínios de identidades em rede, de cujos mais altos níveis emergem novas formas de autoridade enquanto estabilizadores de mecanismos de controlo.
- e) **Fomento de relações com pessoas com os mesmos interesses (relacional)** – É inegável, numa rede social, a possibilidade de conhecer novas pessoas e ampliar o leque de relações através da interacção com os utilizadores. É, certamente, o capital mais evidente nas redes sociais na Internet. Percebem-se, portanto, sinais de interacção social mais frequentes, o que demonstra a clara existência de laços relacionais de forma prioritária. Além disso, as redes sociais evidenciam pluralidade, riqueza e consolidação do capital social. Os laços sociais também demonstram mais força, bem como uma coerência no tempo, gerados, principalmente, através da interacção mútua e dos sistemas de comentários dessas redes.

De um ponto de vista organizacional, as redes sociais também têm contribuído para a emergência dos novos paradigmas organizacionais, nomeadamente no potencial destes instrumentos para fomentar o uso das redes inter-organizacionais que serão cada vez mais comuns nos actuais cenários de fusões entre IES (Martin e Samels, 1994). “A necessidade das organizações em trocar recursos é um factor importante para o desenvolvimento de relacionamentos interorganizacionais” (Gameiro, 2008). É neste sentido que o recurso às redes sociais pode dar um contributo para a harmonização das várias identidades com que o ensino superior se debate hoje, etc. Estes diferentes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais ‘confusos’ (Magalhães, 2006: 15). Isto porque as redes sociais, enquanto instrumentos políticos estimulam “o contexto no qual a articulação do conhecimento fundado em bytes e o conhecimento fundado na reflexividade possam ser promovidos em simultâneo” (idem, 35). Vemos, pois, que as próprias redes sociais adoptam formatos e processos organizacionais à medida em que almejam maior popularidade, estatuto e retorno. Este processo de adopção de formatos organizacionais revela-se, à luz da teoria organizacional clássica, pela adopção de regras e políticas, recrutamento de indivíduos, e procura de retorno (popularidade, aferição de performances, controlo de indicadores de desempenho, disseminação de políticas e ideologias, troca de recursos com o exterior, estabelecimento de fronteiras, despersonalização de funções e tarefas, etc.).

CONCLUSÃO: ADAPT OR DIE?

As redes constituem, elas próprias, contextos sociais que influenciam o comportamento dos actores, de que são exemplos fenómenos como a influência dos pares nos seus comportamentos, a participação política, relações inter-grupais, formação de hierarquias, difusão de inovação, etc. Apesar de não ser um conceito novo, a rede deve a sua popularidade pelo seu potencial social que se traduz nas seguintes dimensões: o desenvolvimento veloz das comunicações, a existência de conexões onde antes havia isolamento, a valorização das relações entre as pessoas relativamente às relações entre estas e as coisas. A este potencial, neste artigo, argumentamos que as redes sociais apresentam um potencial político que absorve as ‘impressões’ entre identidades e, por isso mesmo, são também um instrumento de controlo. Há uns anos, Andrew S. Grove, da Intel Coproration, afirmava: “You have no choice but to operate in a world shaped by globalization and the information revolution. There are two options: adapt or die... You need to plan the way a fire department plans. It cannot anticipate fires, so it has to shape a flexible organization that is capable of responding to unpredictable events”. O sector do ensino superior, no entanto, já evidenciou que não funciona sob ultimatots históricos ou circunstanciais. Os muitos desafios que actualmente enfrenta só podem ser superados com uma visão que vá além das dicotomias e habituais resistências à mudança, pois só assim se podem assumir compromissos de longo-prazo ao mesmo tempo que se mantém a flexibilidade das instituições para que estas estejam à altura dos desafios. Como sustenta Krull, “o requisito mais importante para o sucesso de uma instituição produtora de conhecimento é uma governação que favoreça essa investigação e uma estrutura de tomada de decisão amigável e acessível (Krull, 2007:205). É nesta base que as redes sociais surgem como um instrumento político capaz de

auxiliar essa nova governação necessária, bem como esse aumento de flexibilidade das várias estruturas que interagem no ensino superior. Essa vertente das redes sociais como instrumentos políticos e de acção pública justifica-se, do ponto de vista organizacional, pela: crescente prevalência de estruturas organizacionais horizontais, o que é sublinhado pelas novas teorias sobre governação (Rosenau and Czempiel, 2000; Salamon, 2001, Osborne, 2010, P. Kjaer, 2010, A. Kjaer, 2010); emergência de ambientes que requerem cooperação inter-organizacional e competição (controlo); e pelas mudanças nas expectativas dos actores envolvidos na participação organizacional. Existem também obstáculos ao aproveitamento das redes sociais enquanto instrumento político, nomeadamente a tecnofobia, as questões de confiança, coesão e resistências estruturais.

As comunidades intervenientes nas redes sociais expandem também os modos pelos quais pensamos a identidade. Por exemplo, numa época em que se assiste a uma politização do social, as redes sociais, no âmbito das relações de governação, servem para humanizar a geração de comunidades participantes nesse processo horizontal de governação. Falta, porém, perceber se as redes sociais podem ou não contribuir para que a identidade política das instituições em geral, e das instituições de ensino superior em particular, não se esvaziem de conteúdo e valores e não se tornem uma sombra de si mesmas.

Do ponto de vista humano, as redes sociais, enquanto instrumentos políticos, promovem valores essenciais, tais como assertividades na aquisição e partilha de competências, coragem (assumir e partilhar riscos), comunicação (trocas e discussões inter e intra disciplinas e interculturais), diversidade, inovação (e capacidade de produzir inovação), persistência (a qual é incrementada pelo fortalecimento dos laços sociais estabelecidos em rede), serendipidade. Os atributos chave das redes sociais enquanto instrumentos com impacto na identidade do ensino superior abrangem os atributos sociais, relações interpessoais, sentimentos de pertença e de diferença, mas também tensões resultantes de confortos de identidades, ideologias e esforços de controlo e poder.

Por outro lado, encarar e operacionalizar de forma mais consistente o recurso a este instrumento que é a rede social dá um contributo importante para o debate sobre a modernização das universidades, já que as redes sociais são um indicador da complexidade dos processos de mudança que estão a ocorrer no sector do ensino superior actualmente. Também neste aspecto as redes sociais acompanham as dinâmicas que perfazem a identidade do ensino superior numa tensão entre criatividade, conformidade e inovação.

Referências Bibliográficas

ABRECHTSLUND, A (2008). Online Social networking as participatory surveillance. Disponível em: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bib/ojs/index.php/fm/article/view/2142/1949>.

AGRE PHILIP (1999). Life after cyberspace. *EASST (Eur. Assoc. Study Sci. Technol.) Rev.*, vol.18, 3–5.

APPADURAI, ARJUN (1990). “Disjuncture and Difference in the global cultural economy”. *Public Culture*, vol.2, 2, 1-24.

ARANHA FILHO, JAYME. *Tribos Electrónicas: usos e costumes*. Disponível em: <http://www.alternex.com.br/esocius/t-jayme.html>. Acesso em: 10/60/2010.

Beck, A., Borst, S., Ensor, B., Esteban, J. O., Hilt, V., Rimac, I. and Walid, A. (2008), New challenges in content dissemination networks. *Bell Labs Technical Journal*, vol. 13: 5–11.

BERTOLINI, SANDRA E BRAVO, GIÁCOMO. *Social Capital, a Multidimensional Concept*. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/shipss/politics/research/socialcapital/other/bertolini.pdf>. Acesso em 14/12/2010.

BONDEBJERG, IB, MADSEN, PETER (eds) (2008), *Media, Democracy and European Culture*, Intellect: Bristol.

BOURDIEU, PIERRE (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.31, 2-3.

- BOYD, D (2011). "Social Network sites as networked publics: Affordances, Dynamics, and Implications", pp.52. In Papacharissi (ed.). *A networked self: Identity, Community and Culture on Social network sites*, London: Routledge.
- BRIGGS, CHARLES, BAUMAN, RICHARD (1999). "The Foundation of All Future Researches": Franz Boas, George Hunt, *Native American texts, and the construction of modernity*. *Am. Q.*, vol.51, 479–528.
- BROWN, JOHN SEELY, DUGUID, PAUL (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Bus. Sch.Press.
- BROWN, JOHN, DUGUID, PAUL (1991). *Stolen Knowledge*. Educational Technology Publications.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, M (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- CRYSTAL, DAVID (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- CUESTA, P (2009). "Utilización de blogs e wikis na docencia universitaria de Si-stemas Multiaxente", *Experiencia de innovación educativa na universidade*, 2ªed. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo, 95-104.
- ELLISON, GLENN (1993). *Learning, local interaction, and coordination*. *Econometrica*, 61:1047–1071, 1993.
- ENDERS, JURGEN (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory, *Higher Education in Europe*, v.47, p. 361-382.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). Inventory of innovative practices in education for sustainable development. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/sustdev_en.pdf Acesso em 23/05/2010.
- GAMEIRO, PAULO (2008). As organizações em rede. Disponível em :www.bocc.uff.br/pag/gameiro-paulo-as-organizacoes-em-rede.pdf.
- HAMID, S., CHANG, S. & KURNIA, S (2009). Identifying the use of online social networking in higher education. In Same places, different spaces. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/hamid-poster.pdf>.
- HANNERZ, ULF (1999). Transnational research. In HR Bernard (ed.) *Handbook of Methods in Cultural Anthropology*, Walnut Creek, CA: AltaMira.
- HUTCHINS, EDWIN (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ITO, M, HORST, H, BITTANI, M, BOYD, D, HERR-STEPHENSON, B, G. LANGE, P, PASCOES, CJ, ROBINSON, L (2009). *Leaving and learning with new media. Summary of findings from the digital youth project*, pp. 2-36, Cambridge: MIT Press.
- JONES, QUENTIN (1997). Virtual-Communities, Virtual Settlements & Cyber-Archaeology - A Theoretical Outline. *Journal of Computer Mediated Communication*, vol.3, 3. Disponível em: <http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue3/jones.html>. Acesso em: 1/05/2010:
- JOSE, JIM (2010). "Strangers in a stranger land: political identity in the era of the governance state", *Social Identities*, vol.16,1, 119-133, 2010.
- KEATING EL.(2000). "How culture and technology together shape new communicative practices: investigating interactions between deaf and hearing callers with computer-mediated videotelephone". *Texas Linguist Forum*, vol.43, 99–116.

KJAER, ANNE (2010). *Governance*. Cambridge: Polity.

KJAER, POUL (2010). *Between Governing and Governance: on the Emergence, function and form of Europe's Post-national constellation*. Oxford: Hart Publishing.

KRULL, WILHELM (2007). "Creativity as a challenge for European Universities and Foundations". In JURGEN ENDERS & FRANS VAN VUGHT (eds), *Towards a cartography of higher education policy change*. Twente: CHEPS.

LARANJA, MANUEL (1998). "Inovação tecnológica e padrões de comportamento organizacional". *Comportamento organizacional e gestão*, vol.4, 2, Universidade de Aveiro.

LAVE, JEAN; WENGER, ETIENNE (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. ; first published in 1990 as Institute for Research on Learning report 90-0013.

LEE, KAI.(1993). *Compass and gyroscope: integrating science and politics for the environment*. Washington, D.C: Island Press.

LEE, EUN-JU (2010). "What Triggers Social Responses to Flattering Computers? Experimental Tests of Anthropomorphism and Mindlessness Explanations", *Communication Research*, vol.37, 2, 191-214.

LÈVY, PIERRE (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

LIN, NAN (1999). "Social Networks and Status Attainment". *Annual Review Sociology*. vol.25, 467-487.

LINDQUIST, EVERT A. (2001). *Discerning Policy Influence: Framework for a Strategic Evaluation of IDRC-Supported Research*. Ottawa: International Development Research Centre.

MAGALHÃES, ANTÓNIO M. (2006). "A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade". *Revista Lusófona de Educação*, vol.7, 13-40.

MARCUS, GEORGE E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Am. Rev. Anthropol.* vol.24, 95-117.

MARKHAM, ANNETTE (1998). *Life Online: Researching Real Experience in Virtual Space*. Walnut Creek, CA: AltaMira.

MARTINS, MOISÉS LEMOS (1996). *Para uma inversa navegação – O discurso da identidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Michavila, F, PAREJO, JL (2008). "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia", *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

O'BRIEN JODI (1999). "Writing in the body: gender (re)production in online interaction". In Communities. in SMITH, MA, KOLLOCK, P (ed). *Cyberspace*. London/New York: Routledge.

OSBORNE, STEPHEN (ed.) (2010). *The New Public Governance: emerging perspectives on the theory and practice of public governance*. London: Routledge.

PALACIOS, MARCOS. *Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão*. Disponível em: <http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>.

PAPACHARISSI, Z (2011). *A networked self: Identity, Community and Culture on social network sites*. London: Routledge.

PARKS, M (2011). "Social network sites as virtual communities", pp. 111, in *A networked self*, London: Routledge.

RHEINGOLD, HOWARD (1991). *Virtual Reality*. New York: Summit.

RECUERO, RAQUEL (2002). "C. Comunidades Virtuais: Uma Abordagem Teórica". IN *V seminário Internacional de Comunicação, GT de Tecnologia das Mídias*. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/teorica.htm>. Acesso em 1/06/2010.

WALKER, ROB. (1993). *Inside/outside: International relations as political theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

WENGER, ETIENNE (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

RECUERO, RAQUEL DA CUNHA (2004). "Teoria das Redes e Redes Sociais na Internet". In *XXVII INTERCOM*, PUC/RS, Porto Alegre.

_____ (2003). *Weblogs, Webrings e Comunidades Virtuais*. *Revista Eletrônica do Grupo Ciberpesquisa*. Edição 31. Disponível em http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404_31.htm.

ROSENAU, JAMES N. AND CZEMPIEL, ERNST-OTTO (2000). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUITENBEEK, JACK., CATIER, CYNTIA (2001). *The invisible wand: adaptive comanagement as an emergent strategy in complex bio-economic systems*. Center for International Forestry Research Occasional n. 34. Disponível em: <http://www.cifor.cigar.org>.

SABATIER, PAUL A. (1982). "Knowledge, Policy-Oriented Learning, and Policy Change: An Advocacy Coalition Framework". *Knowledge*, vol.8, 3, 649-92.

SABATIER, PAUL A. AND HANK C. JENKINS-SMITH (1999). "The Advocacy Coalition Framework: An Assessment". In PAUL A. SABATIER (ed) *Theories of the Policy Process*. Boulder: Westview Press.

SALAMON, LESTER M. (2002). *The New Governance and the Tools of Public Action: An Introduction*. In Lester M. Salamon (ed.) *The Tools of Government: a Guide to the New Governance*. Oxford: Oxford University Press.

SANTIAGO, RUI (1999). *A aprendizagem organizacional: conceito e desenvolvimento*, Aveiro: UA.

SONG, FELICIA WU (2010). Theorizing web 2.0, *Information, Communication & Society*, vol.13, 2, 249-275.

SPITULNIK, DEBRA (2001). "Media. In Key Terms in Language and Culture". In DURANTI, ALESSANDRO ed, 143-46. Oxford: Blackwell.

STONE, DIANE, AND ANDREW DENHAM (eds.)(2004). *Think Tanks Traditions: Policy Research and the Politics of Ideas*. Manchester: Manchester University Press, 2004.

TOURAINE, A, KHOSROKHAVAR, F (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, pp.215, Barcelona: Paidós.

UIMONEN, PAULA (2001) *Transnational. Dynamics@Development.Net: Internet, Modernization and Globalization*. Stockholm: Stockholm Stud. Soc. Anthropol.

WHITE, HARRISON C. (2008). *Identity&Control*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

INTE 2011

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA EMPRESA PÚBLICA DE PESQUISA

BİR KAMU ŞİRKETİ ARAŞTIRMA YÖNETİM BECERİLERİ ÖĞRENME SÜRECİ

Marcos Ferreira, Analista do Setor de Gestão de Pessoas – Embrapa Agrobiologia, Mestre em Gestão e Estratégia de Negócios - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ferreiram@hotmail.com.br

Aline Fonseca Gomes, Administradora – UEFS, Mestre em Administração - UFBA, Doutoranda em Desenvolvimento Regional e Urbano – UNIFACS, Doutoranda Sandwich – Uminho, alinefonsecagomes@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to contribute to the description, in practice, the learning process of managerial competencies achieved through individual and collective learning in a public undertaking research in agribusiness considered a knowledge-intensive organization. As such, there is a use of empirical research with a qualitative approach. The results indicate for learning through training and experience based learning models in single loop, double loop and experiential learning.

Key-words: learning; single loop; double loop.

1 INTRODUÇÃO

Uma nova forma de organização do trabalho surge como consequência da influência de fatores como a aceleração da concorrência, a lógica da atividade de serviços, o trabalho intermitente e informal e a baixa previsibilidade de negócios e atividades. Tais fatores trazem ainda uma nova concepção ao trabalho que de estável e previsível passa a diferenciado e fluido. Para Ruas (2005) esse processo de transformação vincula-se à aprendizagem enquanto fator de mudança organizacional implicando em novas estratégias, novos métodos e práticas de trabalho.

Assim, nota-se que os desafios enfrentados pelos gestores das empresas privadas são agora vividos pelos gestores das organizações públicas, cabendo a esses gestores tornarem os servidores aptos às novas e imprevisíveis situações de trabalho que emergem nesse contexto. E a necessidade de capacitação do servidor relaciona-se diretamente ao uso da noção de competência. Cabe, então, ao gestor traduzir as políticas institucionais da organização em diretrizes e planos de ação concretos, conduzindo as ações das pessoas, no âmbito organizacional.

Convém descrever que a organização estudada possui um perfil gerencial definido em seu Plano de Carreiras chamado de supervisor. São funções de confiança designados aos empregados dos setores, independente do cargo, pela alta Administração, para atuarem como elo entre esta e os empregados. Observa-se, portanto que, teoricamente, o papel do supervisor vai muito além de “supervisionar” o trabalho de seus subordinados, e garantir a execução. Sob uma ótica gerencial o supervisor atua como um facilitador setorial das políticas e diretrizes institucionais. Devido ao seu posicionamento na escala hierárquica o supervisor torna-se o responsável por transformar a missão e a visão organizacional em objetivos e metas setoriais a serem alcançadas.

O presente artigo se propõe a investigar como os supervisores aprendem e desenvolvem competência para gerenciar na organização? Objetiva-se, portanto, contribuir para a descrição, na prática, do processo de aprendizagem das competências gerenciais alcançados por meio de aprendizagem individual e coletiva em uma empresa pública de pesquisa em agronegócio considerada uma organização de conhecimento intensivo.

2 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A adoção pelo método qualitativo sustenta-se pelo fato de possibilitar a identificação e compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências gerenciais e sua relação com elementos de Aprendizagem Organizacional a partir da perspectiva dos gestores. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa-empírica com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas com roteiro que depois de transcritas foram analisadas por meio da adoção do método

fenomenológico hermenêutico. Os resultados indicam um aprendizado por meio de formação e experiência com base nos modelos de aprendizagem *single loop*, *double loop* e aprendizagem vivencial.

A fase inicial de coleta de dados ocorre com o exercício da construção da revisão de literatura que se objetiva a desenvolver os principais temas da pesquisa e temas adjacentes, a segunda fase que consistiu na coleta de dados de campo por meio de entrevistas realizadas com os supervisores que ocupam cargos de confiança escolhidos pela alta Administração e que atuam como um elo entre esta e os empregados. Nesse sentido foram selecionados para as entrevistas 10 (dez) supervisores/gestores setoriais de uma empresa pública brasileira. Sendo que a formação acadêmica dos supervisores varia conforme a área em que atuam.

3 RESULTADOS

Sobre a gestão de competências, convém destacar que a definição de competência passou a ter como foco o indivíduo em 1973 com estudos de David McClelland que buscava efetivar uma nova abordagem para os testes de inteligência nos processos de recrutamento e seleção de pessoas. Na década de 80, Richard Boyatzis, investigou em seus estudos quais características deveriam possuir os gerentes para um desempenho eficaz nas mais variadas organizações. Nas duas abordagens o conceito de competências relaciona-se a um traço na personalidade e repousa em características e habilidades, inerentes a um indivíduo e que justificam o desempenho superior no desempenho da tarefa (PEREIRA, 2005; FLEURY e FLEURY, 2001).

A abordagem francesa de competência, porém, busca ir além do conceito de qualificação. Para Zarifian (1999) citado na obra de Fleury e Fleury (2001) a noção de incidente, ou seja, a imprevisibilidade e a não programação dos acontecimentos implica em tornar as pessoas aptas às novas situações de trabalho onde a comunicação deve estar alinhada aos objetivos organizacionais de forma a internalizar e desmembrar as normas e diretrizes tornando-as comuns; e à noção de serviço, que compreende prestar um atendimento excelente seja ao cliente interno ou externo.

Essa abordagem é crítica em relação à definição americana para o termo, pois caminham em contraposição ao conceito de qualificação e de estoques de conhecimentos e habilidades. Consideram o trabalho não um conjunto de tarefas previamente definidas, fruto de um modelo taylorista, onde habilidades e requisitos são definidos a partir do desenho do cargo e a qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional, mas sim como algo fluido e dinâmico fruto de uma situação profissional cada vez mais complexa e mutável (FLEURY; FLEURY, 2001).

A gestão pública insere-se nesse contexto por meio do Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 que estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e tornou-se o referencial para a gestão de pessoas por competência no serviço público. Este decreto determinou orientações a que todos os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional devem seguir no desenvolvimento dos servidores públicos com o fim último de melhorar os serviços prestados ao cidadão. Em seu artigo 2º inciso I define a capacitação do servidor como um processo permanente e deliberado de aprendizagem que objetiva contribuir para o desenvolvimento de competências individuais (CARVALHO *et al.*, 2009).

Sob a ótica do serviço público a noção de competência exige atenção prioritária aos aspectos qualitativos do investimento em pessoas, sendo utilizada para a seleção, planejamento de carreiras, gestão do desempenho e desenvolvimento de pessoas. Para Amaral (2006) o modelo de competência traz como consequência o aumento da responsabilidade dos gestores, uma vez que, cabe a estes lidarem com um cenário de incertezas, correrem riscos, aprender coletivamente, questionar-se, refletir sobre suas práticas de trabalho de forma coletiva. Ferrarezi e Zimbrão (2006) somam a esta lista a capacidade de fazer julgamentos com precisão e agilidade, reconhecer problemas e interesses, gerenciar a partir da diversidade, negociar e gerenciar acordos, repactuar regras, escutar e ter consciência dos limites.

Durand (1998) *apud* Brandão e Guimarães (2001) apresenta uma abordagem sobre o tema, comumente aceita nos meios empresariais e acadêmicos, visto que procura integrar diversos aspectos relacionados ao trabalho. Segundo o autor o conceito de competência deve-se basear em três dimensões – conhecimentos (conhecimentos, saber o quê e o porquê), habilidades (técnicas, capacidades e saber como) e atitudes (querer fazer, identidade e determinação), englobando não só questões técnicas, mas também a cognição e as atitudes relacionadas ao trabalho. Tais dimensões são interdependentes uma vez que, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicos. Da mesma forma, a adoção de um comportamento no trabalho exige da pessoa a detenção de habilidades e atitudes apropriadas.

Nesse sentido, e com base nos autores lidos, o conceito de competências parece corresponder a ações práticas, baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, resultados de um processo contínuo de aprendizado e de troca com outros indivíduos e que geram valor na medida em que contribuem para a mudança pessoal ou organizacional.

As Competências Gerenciais definidas na obra de Ruas (2005) efetivam-se por meio de ações que mobiliza (m) capacidade (s). Assim, a capacidade de saber ouvir pode ser mobilizada a partir da ação “ouvir clientes sobre novos serviços” onde a avaliação da ação ocorre a partir da responsabilidade/desempenho esperado para a ação. Desta forma e conforme preceitua Sandberg (1996) o desenvolvimento das competências gerenciais deve ser compreendido com base nas práticas organizacionais com foco de análise no enriquecimento de experiências e vivências (abordagem interpretativa) que envolvem mudança na estrutura e no significado das práticas de trabalho.

Assim, em sua obra o autor parte de um paradigma interpretativo e dinâmico, com base em uma perspectiva dedutiva e fenomenológica, ou seja, a noção das competências gerenciais não pode ser dissociada do contexto em que se inserem. A cultura e o modelo de gestão determinam os aspectos de sua definição e a ênfase se dá sobre as exigências macroorganizacionais e a internalização do significado do trabalho.

Para Bitencourt (2004) as Competências Gerenciais não devem se limitar a desenvolver um perfil idealizado de gestor nem tão pouco na confecção de listas infundáveis de atributos, mas devem ser traduzidas em práticas gerenciais complementares ou em ações gerenciais articuladas. Em paralelo a este pensamento, Oderich (2005) afirma que a complexidade do cenário contemporâneo não permite uma melhor forma de gerenciar, estando esta associada às circunstâncias e ao ambiente. Portanto, há a necessidade do gestor possuir conhecimentos do ambiente, envolvendo a cultura e a atividade da organização, conhecimentos gerais e teóricos e conhecimentos operacionais que envolvam saber como agir ou como funciona.

Desta forma o conceito de Competências Gerenciais parece se referir à mobilização contínua de conhecimentos e habilidades de gestão traduzidas em ação, observáveis no contexto organizacional, desenvolvidos a partir de métodos e técnicas de aprendizagem individual e coletiva, a partir da prática cotidiana e da interação e troca com seus pares organizacionais e contribuem para o alcance da missão e da visão organizacional, o que pode favorecer os processos de aprendizagem.

Em relação ao tema Aprendizagem, nota-se que o crescimento do interesse pelo conceito de AO – Aprendizagem Organizacional revela-se, para os Administradores, na conscientização de que a habilidade de uma organização, em aprender mais rápido do que seus concorrentes, resulta, de fato, em alguma vantagem competitiva de longo prazo. Acredita-se que a criação de uma cultura de aprendizagem nas organizações é fundamental para dar as respostas ao ambiente exigente, complexo e dinâmico no qual as empresas estão inseridas. Sob o ponto de vista evolutivo e de maneira muito insipiente o interesse sobre o tema a aprendizagem surgiu no final dos anos 70 como uma alternativa aos pressupostos da racionalidade. Relacionadas inicialmente à inovação e ao empreendedorismo permitiam compreender como os pressupostos organizacionais, as estruturas de conhecimento e as ações afetam e são afetadas por processos menos racionais (COHEN e SPROULL, 1991 *apud* VILLARDI e LEITÃO, 2000).

Nos anos 80 há uma emergência dos conceitos de AO – Aprendizagem Organizacional e AO – Organização da Aprendizagem, sendo que este, segundo aponta Villardi e Leitão (2000) surgiu como uma evolução do primeiro conceito. OA é considerada aquela organização capaz de obter aprendizagem organizacional (TSANG, 1997 *apud* ANTONELLO, 2005). Nos anos 90 o interesse pelo tema cresceu, não só em número de publicações, mas também pela possibilidade de vislumbre de novas vertentes para o tema tais como aprendizagem individual e organizacional, aprendizagem de ciclo simples versus de ciclo duplo, aprendizagem estratégica, comunidades de práticas etc. (ANTONELLO, 2005).

É fato que identificar, processar e reter informações, ampliando o conhecimento e criando subsídios para a tomada de decisão passam a ser consideradas atividades essenciais para as organizações sobreviverem no atual cenário. Essa corrente é defendida por teóricos do campo AO que coadunam que a capacidade e a velocidade de aprendizado das organizações são garantidoras do seu sucesso, nesse sentido há a necessidade de se compreender como ocorrem os processos de aprendizagem individual e coletiva nas organizações (ARAÚJO; SMITH-EASTERBY, 2001; ANTONELLO, 2005).

Sob o contexto de uma organização pública destaca-se a definição de Finger e Brand (2001). Segundo os autores os argumentos que marcam o ponto de partida para a estruturação das OA no setor público são os mesmos do setor privado. Globalização, progresso tecnológico. A Globalização econômica e financeira permitiu a competição entre os Estados nacionais na tentativa de atrair maiores investimentos e empregos. Soma-se a este fato à pressão por qualidade na prestação dos serviços públicos e a própria desregulamentação do setor público. A privatização das empresas públicas parece como uma solução

financeira temporária. Desta forma, cabe às organizações do setor público desenvolver a capacidade de analisar e adaptar ao ambiente transformando-se a si próprias.

Vislumbra-se, portanto, a necessidade de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem coletiva para tornarem-se OA, além de uma transformação profunda, envolvendo cultura, estrutura e o relacionamento dessas organizações com seu meio político. Ressaltam os autores que a transformação das organizações públicas deve considerar aspectos como restrições ambientais, relacionado aos contextos político, público e complexo, pois de um lado estão os atores políticos e de outro a sociedade e os cidadãos, todos com seus respectivos interesses e características de unicidade que envolve considerar a dimensão histórica dessas organizações e sua transformação em entidades burocráticas ao extremo, o que implica na adoção de uma abordagem mais gerencial, dinâmica e processual.

Kolb (1991) conforme a obra de Bitencourt (2001) enfatiza o desenvolvimento da aprendizagem por meio de um ciclo que se baseia na vivência, trata-se de uma abordagem processual da aprendizagem e da formação de competências com etapas de reflexão e ação ocorrendo de forma contínua. O processo cíclico proposto por Kolb leva-nos a uma tentativa de compreender como ocorre o aprendizado gerencial.

Ao que parece, o aprendizado das Competências Gerenciais segundo esse modelo é observável a partir de um processo de experiência concreta na função, onde a partir de observações e reflexões do gestor no seu cotidiano de trabalho, enfrentando seus desafios e dificuldades, elabora a formação de conceitos e abstrações sobre como lidar com situações imprevistas e eventos organizacionais que ocorrem.

Argyris (1992) conforme a obra de Bitencourt (2001) correlaciona teoria e prática e remete-nos a uma reflexão sobre o distanciamento entre um e outro. Nesse sentido, a prática no ambiente de trabalho torna-se um elemento principal para que se compreenda o desenvolvimento das competências a partir do erro. A busca pela causa do erro e por uma reorientação para a ação favorece o desenvolvimento da aprendizagem em circuito duplo. Desta forma o desenvolvimento das Competências Gerenciais é encorajado e valorizado a partir de uma postura construtiva perante o erro e as incertezas, pois os acontecimentos negativos e as descobertas advindas dos erros cometidos, em favor da experiência, servem como fonte de conhecimento e possuem valor para a prática gerencial. Ainda a partir da análise e questionamento crítico das soluções dos problemas e das normas estabelecidas, vários pontos de vista são explorados permitindo seu tratamento de maneira mais aberta e uma visualização de uma mesma situação em várias dimensões e perspectivas o que contribui para o surgimento de conflitos construtivos (MORGAN, 2007).

Portanto, com base nos autores lidos e nas abordagens analisadas parece que o conceito de AO resulta em um processo sistemático de adaptação da organização às demandas do ambiente, uma forma pela qual seus processos internos são reestruturados e permitem a ela mudar e tornar-se competitiva. A AO é construída a partir da interação e de trocas informais do indivíduo com o outro no ambiente de trabalho a partir do enfrentamento de seus desafios cotidianos influenciando e sendo influenciado pela cultura e elementos políticos inerentes a cada ambiente. O aprendizado resultante dessa troca refere-se a novas formas de realizar atividades e processos, novas tecnologias, novos métodos e procedimentos, aprendem-se tacitamente valores e formas de agir, aprendem-se normas, procedimentos e regulamentos internos.

Uma abordagem crítica referente ao tema significa considerar que o processo de aprendizagem em si requer um grau de abertura e autocrítica que é estranho às formas tradicionais de organização (MORGAN, 2007). A realidade de uma organização pública, por exemplo, com um enfoque weberiano necessita de um controle burocrático, no exercício de prestação de contas e nas atividades de Gestão de Recursos e Materiais, por exemplo, que inviabiliza ao gestor qualquer tentativa de buscar novas formas de aprendizado e reflexão das práticas diárias, pois no dia-a-dia precisam seguir leis, normas e procedimentos rígidos.

CONCLUSÕES

O processo de aprendizado dos supervisores ocorre essencialmente pelo desenvolvimento de técnicas de aprendizagem individual e coletiva. A aprendizagem individual ocorre no momento em que o supervisor potencializa seu desempenho como um especialista do setor por meio de uma formação específica na área ao qual está desempenhando suas atividades. A formação possibilita o desenvolvimento de uma direção básica que um gestor deve possuir e envolve foco nos resultados, gerenciamento de equipe, planejamento, gestão de recursos, cumprimento de prazos etc. E torna-se importante para o gestor que não acumula experiência.

Essa capacidade técnica é definida na teoria como potencial de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes passíveis de desenvolvimento) que estão disponíveis para serem mobilizados em

uma situação específica (RUAS, 2005). O indivíduo torna-se um perito quando alcança a capacidade de agregar mais conhecimento como insumo no processamento da tarefa e consegue atender a uma demanda específica com um desempenho superior aos outros membros do grupo (BOFF e ABEL, 2005).

A busca por conhecimento por meio de ações formais de treinamento o auxiliam a ter uma melhor inserção dentro do contexto da atual gestão pública que preza por qualificação e prestação dos serviços com qualidade. Sendo que a aprendizagem coletiva ocorre no momento em que o gestor confronta seu conhecimento técnico com a prática diária. Depois de sistematizado em nível individual o conhecimento é incorporado às práticas organizacionais e seu compartilhamento com os outros membros do grupo faz emergir a aprendizagem coletiva criando-se valor para a organização (BASTOS *et al.*, 1999 apud BITENCOURT, 2001).

Assim, verifica-se que o processo de aprendizagem coletiva dos supervisores é mais complexo e envolve diversas dimensões como experiência prática, cultura da organização, relações de autoridade e poder, compreensão do que é ser supervisor e a dimensão relacional. Envolve também a noção de evento que considera a imprevisibilidade e a não programação dos acontecimentos como eventos organizacionais que moldam as relações de trabalho solicitando do gestor uma inteligência prática para as situações que é aprendida e construída a partir do enfrentamento diário de desafios e dificuldades e nas relações e trocas com seus pares organizacionais.

Quanto aos modelos teóricos de aprendizagem, os depoimentos parecem indicar que os supervisores aprendem a gerenciar a partir de um comportamento de aprendizagem predominantemente em *single-loop* que se operacionaliza por meio da busca pela resolução de problemas e desafios visando evitar o surgimento de conflitos, o foco nas tarefas e a manutenção da estabilidade nas ações diárias. Preocupam-se em manter o curso de suas atividades e rotinas em consonância com as normas operacionais preestabelecidas.

A aprendizagem em *double-loop* ocorre de forma mais insipiente e isolada, atribui-se a gestores mais novos e com uma formação mais voltada para a prática gerencial se preocupam em mudar continuamente, lidam com o erro de uma maneira construtiva, possuem maior capacidade de reflexão sobre suas práticas e estão em constante busca de novas alternativas para solucionar os problemas e conflitos que emergem. Portanto, as competências gerenciais são aprendidas em um contexto multidimensional, característico de uma organização pública e a manifestação das competências gerenciais na prática é vislumbrada a partir do momento em que o gestor lida com situações imprevistas e eventos organizacionais que ocorrem. A Competência Gerencial é então aprendida e posteriormente testada em novos eventos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Helena. Kerr. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **RSP – Revista do Serviço Público. Enap – Escola Nacional de Administração Pública**, n. 4, ano 57, p. 549-563 out./dez. Brasília, 2006.

ANTONELLO, Claudia Simone A metamorfose da aprendizagem organizacional: Uma visão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. **Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**. p. 12-33, Bookman: Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Luís; SMITH-EASTERBY, Mark. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In: ARAÚJO, Luís; SMITH-EASTERBY, Mark; BURGOYNE, Jonh. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. p. 15-34, São Paulo: Atlas, 2001.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão das competências gerenciais – A contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Administração da UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão das competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 1, p. 58-69, jan./mar. São Paulo, 2004.

BOFF, Luiz Henrique; ABEL, Mara. Autodesenvolvimento e Competências: o caso do trabalhador de conhecimento como especialista. In RUAS, Roberto *et al.* **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou instrumento de um mesmo construto? **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 08-15, jan./mar. São Paulo, 2001.

CARVALHO, Antônio Ivo *et al.* Escolas de Governo e Gestão por Competências – Mesa Redonda de Pesquisa-Ação. **Revista do Serviço Público da ENAP – Escola Nacional de Administração Pública**. Brasília, 2009.

FERRAREZI, Elisabete; ZIMBRÃO, Adélia. Formação de carreiras para a gestão pública contemporânea: o caso dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Revista do Serviço Público da Enap – Escola Nacional de Administração Pública**, p. 63-86 jan./mar. Brasília, 2006.

FINGER, Matthias; BRAND, Silvia Burgin. Conceito de Organizações de Aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: SMITH-EASTERBY, Mark; BURGOYNE, Jonh. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Antônio Construindo o conceito de competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial, 2001.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 2007.

ODERICH, Cecília. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique **Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**, p. 88-115. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PEREIRA, Marco Antônio. Gestão por Competência: Estudo de caso em indústrias químicas no Brasil. **XXV ENEGEP – Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Porto Alegre, 2005.

RUAS, Roberto. Gestão por competências: Uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique **Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências**, p. 34-55. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANDBERG, Jorgen Human competence at work. Göteborg: **BAS**, 1996.

VILLARDI, Beatriz Queiroz; LEITÃO, Sergio Proença. Organizações de aprendizagem e mudança organizacional. **RAP – Revista de Administração Pública**. n 34, p. 53-70, mai./jun. 2000.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ VE ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Necati Cemaloğlu, Ferudun Sezgin, Ali Çağatay Kılınç.

ABSTRACT: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla Ankara ili sınırları içinde ilköğretim okullarında görev yapan toplam 237 öğretmene anket uygulanmak suretiyle veriler toplanmıştır. Araştırmada Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen "Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu" ve Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini işlemci liderlik stiline göre daha fazla tercih ettikleri, öğretmenlerin bağlılıklarının daha çok devam bağlılığı boyutunda oluştuğu ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konmuştur.

KEYWORDS: Dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, örgütsel bağlılık, öğretmen, okul yöneticisi.

OKULÖNCESİ DÖNEMİ ÇOCUKLARIN KİŞİLİK GELİŞİMİNDE AİLENİN ROLÜ: KKTC OKULLARI ÜZERİNE UYGULAMA

Prof. Dr. Cem BIROL
Faculty of Education, Near East University

Assist. Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZI
Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
zehaltinay@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL
Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
fahaltinay@gmail.com

MS. Yagmur ÇERKEZ
Faculty of Education, Near East University, Northern Cyprus
yagmurcerkez@yahoo.com

Özet

Bu proje kapsamında, okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmesine katkı koyan ailelerin rolü ve öneminin farkındalığının artırılması temel alınmıştır. Proje, nitel araştırma desenini ele alarak KKTC’de kırsal kesimde yer alan üç ilköğretim okulunun durum çalışmasını kapsamaktadır. Araştırma süresince, ailenin rolü ve öneminin farkındalığını artırmak amacıyla ardışık seminerler gerçekleştirilmiş, kişisel görüş raporlarıyla seminerlerin etkililiği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın katkıları dikkate alındığı zaman, çağdaş eğitim anlayışının ışık tuttuğu ailenin eğitimdeki rolü ve önemini vurgulanmış, çocuklarımızın sağlıklı ve donanımlı gelişim göstermelerine katkı koyarak sağlıklı toplumun temelini oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, ailenin eğitime katılımcılığını geliştirme ve çocuğun gelişimindeki motivasyonunu artırmaya gayret gösterilmiştir. Özellikle de aile ve çocuk iletişimini ve işbirliğini güçlenmesine katkı konulmuştur. Çocuğun günlük çalışma ve boş zamanlarının değerlendirilmesinde ortaya çıkan sorunların çözümü ve zaman yönetimi konusunda ailelere detaylı rehberlik sağlandı. Projenin katkıları doğrultusunda, ileri proje ve araştırmalarda eğitim programları ve seminerlerin artırılması ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: aile, kişilik gelişimi, nitel araştırma, okul öncesi dönem

THE ROLE OF THE PARENTS IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract:

This project aimed to create awareness on personality development of preschool children by focusing on the role of parents. In this respect, project employed qualitative research that was conducted to three primary schools in the local areas of North Cyprus. As project conducted to three primary schools of North Cyprus, the research relied on case study. Within the research project process, seminars were done to increase the awareness on the role of parents in the personality development of preschool children. Self reports were conducted to evaluate the effectiveness of the seminars. This research project provides opportunities to the contemporary education standards that gave insights on the role of parents for the health and development of children. In this project, collaboration and communication were enhanced among parents through seminars. Further to this, awareness on the leisure education and time management were developed through seminars in order to reveal healthy life standards. In further studies, the projet can be widespreaded to the all primary schools of North Cyprus by increasing the numbers of the seminars.

Keywords: parent, personality development, qualitative research, preschool education

Giriş

Okulöncesi eğitim, çocuklar, aileler ve toplum için büyük katkıları olan bir süreçtir. Çocuğun, en hızlı gelişim gösterdiği 0-6 yaş dönemindeki 4 yaş grubu okul çatısı altında gerçekleşen eğitim ve öğretim etkinliklerinin yanısıra ailenin katkısı ve desteği kaçınılmazdır. Başka bir deyişle, bireyin gelişiminin temelini oluşturan 0-6 yaş dönemi, ileriki yıllara yansiyacak olan temel bilgi ve becerilerin kazanılması açısından büyük önem taşır. Bu dönemde, çocuğun, fiziksel, sosyal, duygusal, dil, zihinsel ve kişilik gelişimi açısından sağlıklı bir süreç içerisinde olması için kendisine uyarıcı bir çevre sunan ve sevgi gösteren anne ve babaya ihtiyaç vardır. Bunun yanısıra, çocukluk yıllarında kazanılan davranışlar, yetişkinlik döneminde sahip olacağı kişilik yapısını, inanç ve değerlerini şekillendirmektedir. Çocuğu kendine özgü dünyası olan bir birey olarak kabul edip okul ve aile işbirliği çerçevesinde çocuğu tanımak, yeteneklerini değerlendirmek ve geliştirmek için uygun etkinlikler gerçekleştirmek gerekmektedir.

Çocuğun gelişiminde en yakın model olan anne ve babaların yeterli bilgi ve olumlu tutuma sahip olmaları büyük önem taşır. Yapılan araştırmalar, ailenin çocuk gelişimindeki etkisi ve önemini vurgulamaktadır (Juul, 2008; Yavuzer, 2005; Yavuzer, 2007; Yeşilyaprak, 2007). Bunun yanı sıra, okulöncesi eğitim dönemine denk gelen, 0-6 yaş döneminin de kişilik gelişiminin temelini oluşturduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Fakat, ülkemizde topluma yönelik uygulamalı araştırmalar sınırlı sayıdadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim 4 yaş grubu çocukların kişilik gelişiminde aile rolünün önem ve etkisini vurgulamaktır. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak, ailelerin çocuk gelişimi kapsamındaki kişilik gelişimindeki rolleri hakkında bilinç kazanmaları, çocukların boş vakit değerlendirmeleri ve özellikle bilgisayar kullanımı ile televizyon izleme alışkanlıkları ele alınıp ailelere yönelik eğitim seminerleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı destekli projenin ışığında hazırlanmıştır.

Bu proje, nitel araştırma niteliği taşımaktadır. Ailelerin kişilik gelişimindeki rolleri hakkında bilincin ortaya çıkarılması için kişisel görüş raporları ve grup mülekatı yöntemlerinden faydalanılmıştır. Daha sonra, aileler çocuk gelişimi ve psikolojisinin temeli hakkında seminerler aracılığıyla bilgilendirilmiş, kişilik gelişiminde ailenin rolü ve önemi konusunda aileleri bilinçlendirmek amacıyla seminerler de yapılmıştır.

Bu seminerlere bağlı olarak çocuğun sağlıklı gelişim ve kişilik sahibi olması için boş vakitleri (bilgisayar kullanımı, televizyon izleme, resim, müzik, spor, vb.) değerlendirmelerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Her seminer sonrasında, ailelerden edinilen geribildirim formları seminerlerin etkililiğini ortaya koymuştur ve araştırmanın sonunda, kişisel görüş raporlarından faydalanılarak aileye katkısı ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, araştırma uygulamaya yönelik klavuz niteliği taşıyan kitapçık olarak derlenip yararlanılabilir bir kaynak hazırlanmıştır.

Çalışma için gerçekleştirilen uygulama, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okulöncesi eğitim kurumlarını kapsamıştır. Araştırma, ailenin okulöncesi dönemde kişilik gelişimine katkısına ilişkin uygulama ve model geliştirilmesi kapsamında, kırsal bölgelerden seçilecek 3 pilot okulda uygulama yaparak diğer okullar için de model oluşturmıştır.

Çalışmanın amacı aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ailelerin okulöncesi dönemde çocuğun kişilik gelişiminlerine katkısı hakkındaki bilincin değerlendirilmesi
2. Aileleri, çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkında bilgilendirmek
3. Ailelere, çocuğun kişilik gelişimindeki rolleri hakkında bilinç kazandırmak
4. Çocuğun sağlıklı gelişim ve kişilik sahibi olması için boş vakitleri değerlendirmelerine ilişkin öneriler sunmak

Uygulamaya dönük gerçekleşen bu çalışma ışığında ortaya çıkan sonuçların ulusal veya uluslararası bir yayın veya bildiri olarak akademik dünya ile paylaşılıp literatüre katkı sağlaması da amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 okulöncesi köy okulunda uygulama gerçekleştirilmiştir. Her seminer iki saatlik eğitim ve tartışmayı kapsamış ve her aile toplam 6 saatlik seminere katılmıştır. Seminerler içeriğine göre üç ardışık günde gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu proje, nitel araştırma niteliği taşımaktadır. Aileleri, 0-6 yaş dönemi ve kişilik gelişiminde ailenin rolü ve önemine ilişkin bilincinin değerlendirilmesi için öntest etkinlikleri yapılmıştır. Öntest etkinlikleri, grup mülekatlarını ve kişisel görüş raporlarını içermiştir. Daha sonra, ailelere, çocuk gelişimi ve psikolojisine ilişkin bilgilendirmek amacıyla seminerler verilmiştir. Buna ek olarak, seminerler, çocuğun gelişiminde ve olumlu kişilik kazanmasında ailenin rolünü vurgulamak amacıyla devam etmiştir. Seminerlere ek olarak, grup çalışmaları çocuğun olumlu gelişim ve kişilik sahibi olması için boş vakitleri nasıl değerlendirmelerine ilişkin önerileri

aktarmak için gerçekleştirilmiştir. Ailelerde oluşan bilincin değerlendirmesi için son test etkinliği de yapıp kişisel görüş raporları yoluyla bilgi toplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma grubunun birinci toplantısında proje danışmanı ve araştırmacılar proje aşamalarının uygulaması adına stratejik plan belirleyerek, ön-test ve son-test çalışmalarına ait soruları hazırladı. Projeye ait ilk aşamalarda Mağusa bölgesine ait Beyarmudu ve Alaniçi köyleri ve bu köylere yakın yerleşim yerlerinde yaşayan ailelere araştırma amacı paylaşıldı ve projeye ilişkin ön-test etkinlikleri gerçekleştirildi. Böylelikle pilot okullar yanında daha geniş aile kitlesine ulaşılma olanağı ortaya çıkmıştır.

Araştırma grubunun ikinci toplantısında ön-test çalışmasına ilişkin raporlar değerlendirilerek, bu raporlar sonucunda projenin ne kadar önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Ön-test çalışması sonucunda, 0-6 yaş aralığı çocuk sahibi aileler, 0-6 yaş döneminin çocuğun kişiliğinde temel dönem olduğunu ve bu dönemin aile kadar okulda öğretmen tarafından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Aileler bu dönemin sevgi, oyun ve arkadaş bağının güçlenmesi gereken bir dönem olduğunu belirterek, bu baği kurmada uzman katkısı almanın gerekli olduğunu belirttiler. Bu bağlamda, projenin yeri ve önemi daha da açık ortaya çıkmıştır.

Projenin eyleme geçtiği nokta ise seminerler olmuştur. Projeye ilişkin ilk seminer, ailelere yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkında bilgilendirmek amaçlı olup, Beyarmudu ve Alaniçi köyleri ve bu köylere yakın yerleşim yerlerinde yaşayan ailelere yapılmıştır. İkinci seminer ise ailelere yönelik, okulöncesi dönem ve kişilik gelişiminde ailenin rolü ve önemine ilişkin olup, Beyarmudu ve Alaniçi köyleri ve bu köylere yakın yerleşim yerlerinde yaşayan ailelere yapılmıştır.

Projenin, üçüncü semineri ise çocuğun olumlu gelişim ve kişilik sahibi olması için boş vakitleri nasıl değerlendirmelerine ilişkin önerilerin aktarılmasına yönelik olup, Beyarmudu ve Alaniçi köyleri ve bu köylere yakın yerleşim yerlerinde yaşayan ailelere yapılmıştır.

Projede yapılan seminerlerden sonra ailelerde oluşan bilincin değerlendirmesi için son test etkinliği olarak kişisel görüş raporlarının uygulanması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen raporlar sonucunda, seminerlerin ailenin kişilik gelişiminde etkisinin büyük rol aldığı ortaya çıkmıştır. Seminerler sonucunda aileler, çocuğun okula alışmasında, sosyal etkileşim kazanmasında, boş zamanını kaliteli şekilde değerlendirme adına farkındalık kazandıklarını belirttiler. Projenin son aşamasında, klavuz niteliği kitapçık oluşturulmuştur.

Ailenin çocuk gelişimindeki etkisi ve önemini vurgulayarak, okulöncesi eğitim dönemine denk gelen, 0-6 yaş döneminin de kişilik gelişiminin temelini oluşturduğu yaygın olarak kabul edilerek, projenin katkıları aşağıdaki gibi özetlenmektedir;

1. Çağdaş eğitim anlayışının ışık tuttuğu ailenin eğitimdeki rolü ve önemini ele alarak okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören gelecek nesillerimizin, çocuklarımızın sağlıklı ve donanımlı gelişim göstermelerine katkı koyarak sağlıklı toplumun temelini oluşturma
2. Ailenin eğitime katılımçılığını geliştirmek ve çocuğun gelişimindeki motivasyonunu artırma
3. Aile ve çocuk iletişimini ve işbirliğini güçlendirme
4. Çocuğun günlük çalışma ve boş zamanlarının değerlendirilmesinde ortaya çıkan sorunların çözümü ve zaman yönetimi konusunda aileyi bilgilendirmek

Yukarıda belirtilen katkılar ışığında, projede ailelerin okulöncesi dönemde çocuğun kişilik gelişimlerine katkıları hakkındaki bilincin değerlendirme, aileleri, çocuk gelişimi ve psikolojisi hakkında bilgilendirme, ailelere, çocuğun kişilik gelişimindeki rolleri hakkında bilinç kazandırma, çocuğun sağlıklı gelişim ve kişilik sahibi olması için boş vakitleri değerlendirmelerine ilişkin öneriler sunma ve uygulamaya temelli bu çalışma ışığında sonuçlar ailenin rolü ve önemi hakkında önemli katkılarda bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, KKTC kırsal kesimde yaşayan ailelerin aile eğitimi ve önemi hakkında farkındalık düzeylerini artırmakla büyük katkı sağlamıştır. İleriki proje ve araştırmalarda aşağıdaki kapsam ve konuların hem nitel hem de nicel araştırmaya bağlı olarak detaylı düşünülmesi ve araştırılması gerekmektedir.

1. Çağdaş eğitim anlayışının ışık tuttuğu ailenin eğitimdeki rolü ve önemini ele alarak okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören gelecek nesillerimizin, çocuklarımızın sağlıklı ve donanımlı gelişim göstermelerine katkı koyarak sağlıklı toplumun temelini oluşturma
2. Ailenin eğitime katılımçılığını geliştirmek ve çocuğun gelişimindeki motivasyonunu artırmak için düzenli eğitim seminerleri gerçekleştirmek

3. Aile ve çocuk iletişimini ve işbirliğini güçlendirmek adına aile eğitimini destekleyici programlar geliştirmek
4. Çocuğun günlük çalışma ve boş zamanlarının değerlendirilmesinde ortaya çıkan sorunların çözümü ve zaman yönetimi konusunda aileyi yönlendirmek amacıyla gerekli seminerleri sürdürmek

Kaynakça

Juul, J. (2008). *Çocuk yetiştirme rehberi*. Alfa, İstanbul.

Yavuzer, H. (2005). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. (28. baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. (6. baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. (23. baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim psikolojisi*. (3. baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.

Olhar cruzado aos discursos da descentralização educativa: a territorialização socioeducativa e a autonomia escolar

Ernesto Candeias Martins

ABSTRACT: Pretendemos reflectir sobre o tipo de relações estabelecidas entre a ‘escola’ e a ‘comunidade educativa’, destacando a importância das parcerias na política educativa local. Neste cenário discursivo de descentralização educativa, em vigor, valorizamos as lógicas de acção e de participação dos actores educativos no modelo de autonomia das escolas, principalmente, na promoção da qualidade da educação. A relação ‘escola’ – ‘poder local’ deve desenvolver-se numa interacção participativa promotora de dinâmicas educativas de dimensão local. Neste sentido o papel das autarquias insere-se nessa matriz de política educativa local, que por vezes é problemática, mas que deve favorecer o sucesso escolar. Nesta comunicação, destacaremos as relações escola – comunidade – autarquia (parcerias), os vectores de desenvolvimento e inovação, partindo da cooperação entre comunidades locais e as instituições e a partilha de iniciativas e projectos comuns com a escola.

KEYWORDS: política educativa local; descentralização educativa; parceria socioeducativa.

ON THE OTHER SIDE OF THE MIRROR: LEARNING TO PERFORM BY SEEING ONESELF TO PERFORM, OR TEACHER TRAINING THROUGH MICROTEACHING

Cordeiro Urbana Bolota, Reis Carlos Sousa.

ABSTRACT: Microteaching, allowing simulation of lessons, emerges as a relatively new conceptual framework of teacher training. It is an approach that enmeshes in innovative teaching conceptions, always with a forward looking, seeking the enrichment and improvement of the teaching practices, that we want more feasible and profitable, but scientifically and pedagogically substantiated. This is the case because we understand that theory should converge in practice, clarifying and explaining the very practice.

Microteaching is a process oriented towards the promotion of autonomy, dynamism, creativity, critical thinking and capacity for reflection. Its implementation requires, subsequently to simulation, dynamic and critical mediated debates that challenge students' reflection abilities. Following these experiences, students develop themselves as builders of their own knowledge and as active subjects of their own teacher training processes, being involved in the recognition and diagnosis of pedagogical problems, arguing in clear and rigorous ways and finding possible ways to resolve their own concrete problems through "learning by doing".

In this study we attempted to clarify the concept and the current value of microteaching. Not as an alternative to supervised practice, not even as a complement to it, but as a stance with specific virtues. Through practice we execute and experience ourselves in a way that we are always subject to another. Only when we take ourselves as an object, we free ourselves of being an object to someone else: we see then ourselves with the eyes of others, but also with our own. A double decentration, without having to reduce ourselves to an evaluative approach, revealing the person that we are acting as a professional. The revealing potential is, in this case, indeed, the most incisive contribution of this process.

Our purpose is to discuss teacher training from the point of view of the microteaching approach, developed under seven sessions of practical development designed for Portuguese Pre-school and Primary School graduate students.

KEYWORDS: Teacher training, Micro teaching, Pre-school, Primary school.

One night at an Evening High School: Some impressions.

Abstract

Introduction: This study aims to follow a typical night of high school night in a public school, trying to demonstrate its characteristics from the perspective of students and especially from the classroom. Intends to analyze to the relevant literature.

Method: We used the observation as the main instrument of research. The issues findings were used in guided interviews with students, intending to develop a qualitative analysis.

Results and Conclusions: Students, counselors and teachers resent the educational policies that sought to reduce repetition and suit the age, such as accelerated classes. The students revealed a desire by teachers who meet with their proposals, which are severe and prepare their lessons, although occasionally give signals that take advantage of the loopholes of the lack of limit to have fun. It is necessary that the high school to review their roles and allow the issues revealed by his young students, such as the necessity for compliance with basic objectives can be analyzed and answered promptly.

Introduction

The high school, and especially the night, has often been neglected in educational research. Maybe by finding themselves in a limbo of institutional responsibility. Elementary education is the responsibility of the municipality and the state and higher education is related to federal law. Who is to support and monitor the school? Review and discuss issues of high school becomes therefore imperative for the field of educational research in Brazil. Who's the student is in school, and especially the night? What's your new guy? Constitutes a new group? Homogeneous or heterogeneous? What new proposals for the educational field? Castro, 2008, pg. 115, discusses these questions:

Receives an increasing diversity of students and do not know what to do with them. Too many roles. Without much fear of contradiction, we can say that is one level in constant crisis. Year in, year out, somewhere in the world there are protests, or motions for turning everything upside down.

This article is the analysis of a part of a broader research project entitled "Youth in high school night: Demand for school." Which culminates in a dissertation. This breakdown is shown a typical night in a school classroom, with its virtues and flaws. This review will focus on the environment of the classroom, trying to discern how to build a relationship between students and teachers, students and school supervision. It is intended to discuss what the impressions left by the students during the five school hours, including breaks and recess. Squeezed between the school and upper secondary education is pointed out by several authors as a period with limited identification. Castro, 2008, pg. 116, considers that the high school:

... Is at a crossroads, is cornered. Below is the key which is the minimum education for a modern society. It has a very simple agenda of teaching the rudiments of education. The top recruit who is professional and, more or less knows what she wants.

This same school suffers from an identity crisis, trying to figure out their role in society. The same Castro, 2008, pg. 116 discusses this dilemma: "The major problem is the medium between preparing for work or prepare for higher education. Things are well mixed and, if anything, compete seriously for the student's time... " It is this sector which is expected to launch a distinct look. It aims to present a typical night of high school night in a large public school, highlighting its characteristics, ailments and attempted solutions of their urgency.

This work emerges from the researcher's perception about the peculiarities arising from the coexistence of two years of research within the school in question. The interest also comes from

years of teaching in the educational field, by observation as a teacher and researcher, trying to establish dialogue between what happens in the everyday life of this school, classroom and what they have discussed the school night.

To try to understand the routine of this student, broke two research instruments: observation and interview. The first allowed an overview, an overview of day-to-day that school, the classroom, teachers and their students. Subsequent interviews with students possible to deepen the questions that arise in the observation.

Development

The mark of contempt In mid-March, we perceive a climate of school started, which caused us surprise, given that classes had started in February, already a week late. Lacked teachers to complete the teaching staff. After a month and a half classes begin, some classes had not yet had, for example, no class of chemicals. "(...) Face increasing difficulties in filling their tables with expert teachers "(Franco and Novak, 2001, pp. 170). Krawczyk (2003) indicates the severity of the shortage of professionals to teach in secondary education as a critical issue for the operation of the school term. The leadership tried to find all types of replacement, but the office seemed to be financially unattractive. As quoted by authors such as George and Carnielli, 2003, pg. 52, the surge in high school at night is the last option of work of teachers, who even does not allow the establishment of an identity with the reality of school. The imposing appearance of the school building masked the situation of abandonment of the inner area. Portfolios mostly spoiled, some apparently vandalized, some dirty walls etc.. We noticed some movement toward conservation, but the results are meager. Interestingly some rooms looked better, but the room who were following the first series had a very critical aspect. There was a remarkable fact: over the chalk in school. It became necessary to ask students to take the chalk. Complained about the lack of any type of material. Paper for photocopying? Only if students buy. All materials had to be written on the board or dictated. The specifications call were not ready, the attendance lists confusing, missing cleaning products. All this sets the framework a reality far from what is expected of an educational institution. Students are far from the minimum conditions, what about advanced educational resources that promote inclusion? The new technologies seem a utopia for the school night. Sousa and Oliveira, 2008, pg. 69, discusses the impact of these conditions:

The scarcity of resources available at school, plus the speed and volume of information in circulation, further aggravates the situation of isolation, reducing the opportunities for social inclusion of young people and adults served by the school at night.

Despite this chaotic picture, there was a waiting list for enrollment and the waves were good plays. He asked if the rooms on who has missed much, suggesting that the vacancy could be filled. Finally the direction asked the students who contribute two dollars for basic expenses, mainly so that the school could offer meals. Krawczik (2003) addresses the issue of directors and supervisors are often worried because they have to resort to a certain charity community to maintain the proper functioning of the school, regarding the operation of the school meals and cleaning up the building.

The state government which is responsible for maintaining the operating conditions of the public school seems distant. Authors such as Sousa and Oliveira, 2008, pg. 66, suggest this: "(...) demand growth exacerbates the problem of lack of specific source of funding for secondary education, with its resources pills, statewide, (...)". This assignment, if ever, have long found abandoned. The feeling is that once paid the salaries of teachers and staff in general and the building being built, end here the role of government. According to Gomes and Morgado, 2007, p. 236, when discussing the funding of school "... it is the first quantity, ensure the vacancies, taking into consideration the demand for education in general and meeting-skilled election to the demands. "You do not notice any movement of claim, passivity seemed to be general, also did not realize any channel for that possibility.

The course of one night in any public school in high school ...

Presents relevant events occurring during a round school, which has facilitated its analysis.

The arrival

Before 18:00, some students begin to cluster in the vicinity of the school, sitting on the stairs. The groups will be setting at the school gate, some more animated than the others. As it approaches the time to enter, the buzz becomes quite a stir. Hits the mark. Several students who were already at the door of the school do not come, either to wait for the second time, or perhaps taking advantage of the tolerance of the minutes of the first schedule to spend a moment longer and meet to talk freely. It can be suggested that there is an obligation to go to school, far from a willingness to be there. Some seem to show any aptitude for school life, must suffer great pressure to at least have the degree. Castro, 2008, pg. 116, makes an analysis of this issue:

A problem that is worsening is the presence in the middle of students who preferred not be in school. (...) Therefore, the average receives many students who have no affinity with their school or with their studies, but they are required to attend classes. And that, at the age of increased personnel turbulence, driven by surging hormones. Obviously, the existential revolution and hormonal create even more problems for the school.

It is striking predominance of young-looking teens. Hardly sees adults. The idea of night school as that focused only on adults is not supported here. This assertion can be supported by Gonçalves and others, in a survey of a middle school in Rio de Janeiro, "Factor is interesting that the night school is being attended by young people, because 48% of students are between 15 and 19 years. (2005, pg. 350). This new component can be a complicating factor in a school apparently designed for the the young and adult workers, the appearance and behavior of students at the school gate point in another direction. New challenges are put to the same school, both in the forms of teaching as the issue of discipline.

He drew attention to a certain type of young students that we have seen, since before the beginning of class, and throughout the first time at the school gate. They stood alone, absorbed in themselves, introverts, not talking, and only occasionally greet someone. You can not define whether they are tired or are grumpy, but do remember, even remotely, the image of youth who have, or be an energetic, eager for contact with their peers, so agitated. It seems that the attitude seen fleeing the reality of a majority and would merit further investigation.

It's time for the second entry, the agitation is restarted, it takes five minutes of schedule, some students complained, asking why the door is closed. One student says it is "stupid (sic) school of the poor", showing a contempt for the public institution. The impassive, as mentioned earlier, continue in the same condition. Finally hits the mark. Those who enter do so in a relatively orderly manner. Some decide to stay out, why, if they waited so long? There is no coherent answer.

The first time

It's a relatively quiet time, the delay in getting the teachers' room to match the delay of the students. Many students were outside, which is reflected in the climate of the classroom. This is considered a warm time, which gives little respect, because she knows that she will have to be repeated. In some classes, this seems to be viewed as a time lost, in others, the teachers think is best, with regard to discipline, because the number of students is lower. There is a wide disparity in the way of looking at this moment in night school, some find it useless, utterly disposable, others feel that teachers should give the matter normally, because the "problem" of those who missed it and, ultimately, so many missed no apparent reason. There is no consensus, and opinions vary, even from series to series.

The feeling is that for many classes, for a large portion of students, and even some teachers and people connected to the administration, the class will only start effectively from the second zone. It's almost institutional.

Analyzing the whole situation in the first time at the entrance, and those who are outside, we come to some possible conclusions. First, when young people find a loophole, a way of breaking with the rigid schedule, try to enjoy it, even at the expense of lessons. In conflict, some

students who feel more free and have fun, enjoying the space for living and recreation at the school gate, as seen by Dayrell, 1992, sometimes resting inside the room are the ones who harshly criticized the lack limits and rules, complain of night school, comparing the "mess" of the turn with an alleged ordination morning shift. They do not like this situation but it seems that there are possibilities to claim and eventually conforming on the grounds that at night is like that, because "most of them work, then the course has to be weaker. You can find authors who understand the same question "the institutional culture that at night everything is easier, the lack of time as a basis and justification" (Gomes and others, 2005, pág.353). Possibly for not meeting benchmarks of resistance, are resigned to the expectation of low future.

The second time

The schedule begins with a few minutes late, the young students take advantage of this for quite a bit of room, sharing the excitement of the arrival of large numbers that only comes in the room at that time. In some classes the class actually begins now.

A fact draws attention at this time: the entry supervisor to give a few warnings. The person occupying the position is feared, because it enters an immediate impact, the environment is another, the group changes its behavior. But what will interest us is that the supervisor has to say and how will the assimilation and representation made by the students.

The first issue addressed was the discipline. Warns that repression is severe, and the heavy punishment. To reinforce the message, are given examples of actions that ended in suspension: a student who killed behind a class photo; other four who hid in the bathroom, climbed on the toilet to escape the "search", but to no avail, the supervisor found them all and punished with suspension. The threat is hard if they are caught in the corridor. Indeed, the presence of students in school hallways, during class time are practically nonexistent, there is no movement, no noise, but at times it seems that the conflict moved into the classroom. Later, after the departure of the supervisor, the class remains silent. Soon after, you hear a student imitating bird, another student in another class, sneaks into the room to escape surveillance in hallways, seems to be what concerns them most, are perceived movements that attempt to break the routine, it can be a joke, a noise, a laugh, a confrontation.

The supervisor believes that a subject gets serious: the return of the reproof. She says that years of mess over, that there is a new order coming with the new government. Says "that" the students were accustomed over, that while other schools are still under the previous system, this school will be different. To enhance your speech, she asks if anyone is repeating the year, seven answer yes, to which she replies: "see?". The class as a whole apparently assimilates the speech well, and clearly supports the ideas presented.

The "accelerated classes" in all its forms (elementary and middle school) are severely attacked. The supervisor and the students themselves argue that students from those programs know nothing, having been pushed, reaching as far as to identify them among those present and, resigned, they all confirmed that they are charged.

It can be noticed in the school context a new category of students. Considered without knowledge of past, not future possibilities, are orphans of an adequate government policy, does not deserve to occupy the place they occupy, being outcasts. Within the school environment, provided the direction to the students, all agree with the predicament of this group. Silva (2000) sees the critical view of students in relation to this condition.

Students show an awareness of the situation of backwardness in relation to a school that is not considered ideal. This reflection is part of those who experienced both these processes of acceleration and the ones who live with them. Table of alienation often described for these is not supported here as the perception of the consequences of the process they experienced. It discusses the effectiveness of the accelerated classes. There are those who were unable to study at the right time and they could not do it (repetition on repetition), also exceeding the legal age. Either way, there is a dilemma: either return to the system set up to retrieve them and failed to do so or try a regular school and could face the cycle of failure, coping with prejudice and ending at the end, giving up everything. One is left with the questions of the educators of this school: What to do with these students? As the school will deal with students who feel unable to keep up with others? The return of the "bomb" will exclude the opportunity again this group of

mainstream education? How to deal with pupils with low self-esteem and so they then have reinforced this condition daily at school? It is worth reflecting on the consequences of changing public policies and guidelines for these policies and, more importantly, on how the education sector has been engaged in ideas that at first glance might even be positive, without however having thought well in its implementation and its possible outcomes. Silva (2000) discusses this issue, the order of disapproval, or at least reduce it at all costs, when he says that in view of the students this kind of measure is a great deception, but only part of the government's electoral propaganda, only to deceive the popular classes, because no one can say that the government offered no education, while of dubious quality. The same author, 2003, pg. 75, shows convincingly that question from the students themselves:

Young people complain that this process tends to keep students who are weak at the same level, and that does not encourage others to strive. Good or bad, the mechanism historically devoted to "study to pass the year" was killed abruptly, giving students the impression of a void, an abandonment. They believe that the everyday classroom was impaired, attention has become more difficult. There is more concern with the evidence. You miss it once was.

Scraps of supervisor close with an application for each student to think well on your situation, they may be occupying seats contested by others, and for those who do not want to fulfill their "obligations" and disciplinary study, which will be better leave for other places, because the turn "night" at school where they are is much disputed.

Despite all this competition for places, there is a clear negative image of high school at night. Students feel inferior, are compared and compare themselves with students in day shift, private schools, comparing the structure of teachers and their school, consider themselves victims of misguided educational policies such as accelerated classes and reducing disapproval. Perceive themselves as left out of the possibility of aiming for the realization of the university, because they would have the basic requirements. Sousa and Oliveira, 2008, pg. 58, makes a similar analysis:

There are also the students a sense of inferiority (there is constant compared to the day shift) and the notion that everything conspires against its goals: school worse, less motivated teacher, public policy wrong or missing. Severely criticized the lack of disapproval, claiming, among other reasons, which is part of the implicit objectives of the government that they complete the course without proper preparation and able to pass the entrance exam.

The third time

Students distinguish basically two types of lessons, with the argument that is in the hands of teachers to conduct one or another model, and they define the model closer to the ideal. We will try to make everyday moments, highlighted by the students, to expose the two conditions. Call "class A" that which represents the groups that had discipline problems and, "class B", the representative of those in the classes passed without major hassles. It became clear in conversations with students during class, they considered the best model B and know what qualities they thought the teacher would need to achieve it. On the other hand, also showed what would be the profile and attitudes of the teacher who would lead the situation A.

In the third schedule of the "class A", we were alerted by students at that time there was no class because the teacher can not impose. It highlights the entire class to mold a new behavior. For starters, most left the room at halftime, going to the runner or even the patio. Ten minutes after the signal, the teacher arrives, few realize its arrival. Several minutes later, when it comes to matters in the context, that copy are rare, noting that some content that was already saying in any previous class. It starts a noise that tends to turn din. The teacher warns them not to confuse friendship with the mess, making threats of expulsion and point out, among others. There is a brief lull to soon thereafter, back bustle. She asks a student to dictate the subject, apparently in the hope that they get some control, as he goes to his desk to do something, maybe proofread. Ironic mistake. The student can not dictate anything again and turmoil settles. In a last attempt, the teacher suggested to correct the exercises because the proof will be in the next class, and the

proposal has the tone of menace. In principle the idea works, but to the extent that most do not understand, installs new turmoil. One can not judge what bothers her most, the confusion caused by "unruly" or the claim of "geeks" who are not following the correction. Amid all this, is the image of the teacher, lost, without any control, seeming to hope for that class finally come to an end, but the little time remaining for that time seems an eternity. The teacher says that it does not occur in the private school where she teaches during the day, and the revolt of students is greater. Finally hit the sign and the torture ends. The teacher comes out quickly, some students had gone for a long time before the recess.

Obviously there is a lecture presented, it is a patchwork quilt made of moments that led to the discipline slip and were witnessed by the researcher. All of this will help us respond to questions asked at school entry? It may be interesting to find out who hates to find out what is sought. These moments were expressed by students themselves as situations that led to chaos. Disrespect for students, lack of authority, something that was explained as "lack of posture," meaning the inability to cope with the daily classroom; inexperience (though not generally as there are newbies who get a good relationship and sometimes experienced that does not happen), lack of knowledge of the subject taught. These are the main characteristics of the teacher in question and hence the class. Silva (2000) points out that the new policy to avoid the disapproval of the maximum was eliminated, a reference to shape behavior. In the voice of young people themselves, they were not a barrier to disruptive behaviors, fear of repeating a grade. As for the lack of preparation in relation to content, Franco and Novak, 2001, pg. 170 shed light on the issue:

(...) We can deduce that the universities are not structured to train teachers in Physics, Mathematics, Biology, Languages, Sociology etc.. Capable of mastering the specific content of their disciplines and the skills and skills necessary to face the challenge of having to prepare their classes in an interdisciplinary perspective.

He drew attention to students' insistence that such situations were perceived. They said: "... see what the problem is not our own." "We have no chance to compete for college and the labor market." "To attend a class like this?", "Is ... bad public school, there's no way to get the teacher." "... they (the teachers) get nervous about their problems and cash on us." "They even reveal who would like to have good classes because, although think of the fun moments of indiscipline, realized they were wasting precious time and believed to be in the hands of teachers to change that reality. They argued, then, about the possibility of being different, referring to the case of the groups that we characterize as "class B". There seems to be by some teachers an additional disregard for the night shift. Anchored in the perspective of those students who are weak or tired, or rogues (moved to night because it's easier), introject all these prejudices and repeat them in their daily classroom. The fatigue may be trying to minimize the teachers for this kind of vision, less class, so less effort. Gomes and Carnielli, 2003, pg. 64, corroborate this analysis:

For teachers, discrimination (in relation to the night shift) begins to exist when the lower level of education. Make it too easy, arguing that students work and get tired. There is much paternalism. It seems that teachers of night disguised his weariness with the students, because most work in other jobs.

We come now to the third schedule of the "class B". Even before the beginning of class, students will warn: "now you see what is and what is classroom teacher." It creates an expectation of what would prove an ideal classroom. I am astonished us by the simplicity of the criteria used by students for this classification. The teacher has not arrived yet, but we are already seeing a different behavior of the class, most remain in their places, a few welcome Professor at the door and are quite sympathetic to their presence, therefore they are all in their wallets and the climate is very favorable. Is dictating, passing under the matter, explaining, correcting quizzes or group activity, class flows very nice. Interestingly, no innovation teaching is presented, only the attitude of respect. When requested, the teacher is very responsive and

shows know the subject well, these attributes are recognized by students. She manages to maintain discipline, nullifying any sign of trouble, sometimes it's ironic, even harsh, but those moments reveals himself as someone who knows how to draw the line, which is of great value to students. And so the lesson goes to the end without problems in an orderly manner without disruption, with optimum student participation, with games that never go beyond, as the rules are clear, and seem to satisfy both parties. Hit the sign for the playground, mostly leaves, some are still talking to the teacher.

Again, we are describing a prototype of the class B to class as a whole has not occurred as it was presented, with all these events simultaneously, but it was composed of fragments of what the students were citing, indicating during classes, and that ordained as a close to ideal. The discipline, the 'moral' seems to be the great merit, followed by a relationship of "friendship," a rapport that there are limits, and, combined with these qualities: knowledge. Impressed by the simplicity of what students want. Interestingly not require different classes, with innovative teaching methods; just want the lesson to be given effect, and she can spend as usual. Do not want to give here all responsibility for teachers. Logically, students end up creating many difficulties, but I have noticed is that, from some basic features of the teacher, it creates an empathy that provides a good development of the lesson. There is a clear line of work, the students know what to expect with this teacher, your requirement, their approaches to the content. KRAWCZYK (2003, p. 197) records a similar analysis:

The student's intellectual interest in the various disciplines is closely linked to his relationship with the teachers and their school results. In general, students approve demanding teachers, who use different resources to explain, they facilitate the understanding of content and have availability to answer your questions, willing to be consulted outside the room, etc..

This great value attributed by students to that teacher who can develop your content is perceived by Zagury (1999) when reporting the authority as a key point of the discipline. You realize the rigor and definition of rules as the characteristics of a trader. Silva (2000) indicates that the discipline in the students' vision does not mean lack of freedom, they want to negotiate its borders and thus build a healthy relationship. Since the rules were defined, should be respected by both sides. Believe that the maintenance of discipline could be a prerequisite for professional teachers, and that this matter be involved in their formation. Compare the times and claim that some are not worth watching with such confusion, therefore, their continued absences would be fair. What students crave can be seen in Gomes and others (2005, pg. 353) where they show.

The love is reflected in how the teacher "gives" to his class, and dislike, disinterest in teaching classes to provide more dynamic than the faults (which are few), which causes the motivation of students. Despite the lack of academic background and lack of time to study undertaken by most respondents, is the magical figure of the great differential teacher to student learning.

The playground

The groups get together, buy some snacks, the school does not receive free lunch from the government, only in mid-year through a competition managed to buy something that nobody knows how long it will last. At this point turns to notice certain students to remain isolated, without interaction with others, looking tired, with little motivation to gel. In the conversations become more lively, we highlight some of the dialogue among students. One of the teachers complain that they lacked, saying that although they had arrived tired, the students wanted to take lessons and have had no calls then, lazy teachers. Paradoxically, this same student is buzzing with the imminence of leaving early. Another student celebrating the same thing. One asks, then why not stay home? He replies that he is not funny to miss class, the fun is in cutting class, to circumvent the rules and cheat the school authority.

Another group said the end of almost automatic approval and possible return of repetition. The opinions are conflicting, some regard the return of "bomb" to moralize the school, others fear it because they realize they "know nothing" and that eventually repeating several times the same

series. Anyway, say they are not sure what will happen, because every day that "they" say one thing and that nothing is set.

A student has an advantage over fact. She said: "She (teacher) asked: What is dualism? Then I said, I do not know. "Considers its response as a great victory, and concludes:" It was too much weight. "

The dialogues mentioned seem to have no link, but, overall, provide us some reflections. In the first and second dialogue, reveals the conflict between what one wants and what one is conscious of being needed. Looking for the easy laugh, the overcoming of the adult world, are young, some teenagers, want to enjoy. In parallel, they realize that there is a charge on one side, and a great competition for the labor market, on the other side. They want to be treated like adults but sometimes behave like children. Want accuracy, but fear it.

The last speech can reveal the rebellion, immediacy, maybe a certain hedonism. That momentary pleasure of confrontation with the teacher worth the risks and consequences of this attitude. After all there was a break with the expectation of the adult world, it was expected that she knew the answer, but she did not. Even though the complete ignorance may seem like ignorance, and that this would have consequences for the student, his response was a non-conformist, an act of courage, even if ephemeral, but she boasts.

We must also realize the establishment of a precarious space for recreation and socialization of these students, perhaps one of the few that they encounter in their daily lives. They are mostly young, some even adolescents, in contrast with the expectation that they were working adults. They want to take this space in several ways. Sousa and Oliveira, 2008, pg. 57 perceive this issue:

Either way, the school for all students, seems to be in addition to a teaching space, a cultural and social space. In most cases, is the sole and / or main public space of access to information and culture systematically.

Bed Time

A teacher has failed, either because it is a license and there is no substitute, or simply walked away without explanation to the students, or worse, the teacher is at school, but for various reasons will not give that lesson, finally, the reason is not always clear, showing disregard for the student. It was agreed that, with time vacant for any reason, you can move up the timetable. You get to witness certain situation in which a teacher sent the matter to advance their classroom through the teacher herself responsible for that zone, ie a time using the other, although both were in school. In conclusion, the students were dismissed early, all the teachers present. Krawczyk, 2003, pg. 193 addresses this issue:

Another difficulty that schools must face daily is the systematic lack of teachers. There is a kind of naturalization of this situation, which causes no longer call the attention of the directors nor the students nor the fact that missing two or three teachers at every turn.

A typical example of rising time which witnessed: Since there was information that the teacher did not come. After about ten or fifteen minutes of waiting, the professor who was going up the schedule appears to mark an activity and warns that unless more that participate will not favor them. There are occasions when a student seeks an exercise with the teacher and pass on the board to fill the vacant hours.

It seems that this mechanism favors all night after everyone is tired and deserve to rest soon and that time is being fulfilled, but not quite. Few are interested in that activity was slow in coming, although most expect to copy. The uproar is inevitable. Often the students are drawing attention to each other, fearing that bad behavior can lead coordinator not to let it go over the schedule. The warning is always absolutely ignored. A teacher usually come to check the progress of the exercise, sometimes it does not appear, students pretend to be doing something. At times, the second student comment, the exercise that was sent had been done in previous classes. Some students complain that there are no evening classes. With ten minutes to do the time, virtually everyone had gone and hardly anyone made the proposed activity.

Despite the pleasant aspect of these procedures: the rise time, leave early, do not have class, can make a mess, students notice and point out the harm it causes them. Often times the rise in cascade, ie, the teacher missed the first time, then sends the second pass something to the table; the second time, the teacher asks you to do a third year and so on. The result is that came to witness instances of classes in which there was no class with the teacher's presence. In these cases, students said they consider useless to go to school to get through it. Another perverse effect of this mechanism is that it leaves behind only the class where the teacher lacked, but the group who should be the teacher who is also climbing the time a loss, because, being a large school, the teacher, in an attempt to controlling "the two classes, just spending time outside the two rooms. Result: the damage reaches a much larger number of students.

According Krawczik, 2003, pg. 193, is a frequent absenteeism of teachers, creating a climate of low production in the school with students outside the room and discouraged, directors and coordinators trying to compensate for the lack of teaching staff with recreational activities.

Fifth time

You get to the last time. Some rooms are now empty, and those where there is still class, appear distinct realities. Drowsiness is visible among students. There is resistance to class by students in some classes, citing fatigue. Some teachers also seem tired. This weariness, discouragement that seems to radiate between faculty and students, an inertia settles in most classrooms, teachers, most of them do not want to venture into activities that require more of students at that time. Glimpses a consensus that enough for today and the sooner done, the better. It installs a climate of mutual understanding, that students understand the weariness of a teacher and vice versa. Both sides reveal this condition as detected by Krawczik, 2003, pg. 196:

Young people recognize the adverse conditions in which the teacher works at night when they say they come to school tired because they had to work all day and have less patience. It is possible that teachers express, verbally or not this tired. This type of communication, undoubtedly creates a climate of apathy and low motivation, climate often denounced by teachers and students.

Again a surprise. A teacher normally teaches caring nothing for the time, quietly develop the content, gives exercises and collecting their execution. Students, in turn, respond promptly. Here we have a teacher with some virtues that have been highlighted in the "class B", described in the third zone. The commonplace according to which the last time something is lost is not supported in this room. Resorts to Sousa and Oliveira, 2008, pg. 58, to try to understand what happens in this environment:

These young people, in turn, express the desire to avoid being seen as working students tired but wanted to clear rules and requirements. The fatigue is attributed by students over the monotony of classes and lack of space for participation than the fatigue resulting from work.

Finally we reached the end of class, the signal is received as a relief for most students. Some appear to be quite tired. We must rethink the end of shift and scale until putting this high school at night to fulfill their role. Gomes and others (2006) indicated that the same high school bypasses the professional and personal needs of students. But how is this failure? Many fragments of neglect have been raised that night. At the same time saw themselves some moments of success that need to be resized so that they capture these pathways and describe them so that, once understood, can cite other teachers and others interested in improving school night.

Conclusion

There are several lessons to be drawn from such monitoring. The high school night consisted of adult students or young workers typically did not match the actual situation, most students are

on the threshold of adolescence and youth. The impact of new educational policies aimed at reducing repetition and commendable adequacy of age had a negative impact on all involved in this school, two aspects stand out: the first relates to self-esteem, poor and accentuated by the perception that they are facilitating academic life for its possible failure. The second aspect is the lack of discipline, because the near absence of disapproval extinguished a major disciplining mechanisms, fear of repeating a grade. Referring to this subject, indiscipline, the students clamoring for it, point the way to get it, have contradictory positions, but always signal bounds. Live with a school that has not figured out how to deal with them, but are teachers who oppose this slump. Students know the characteristics indicate that teacher that captivates as well as those of those who repudiate. Lack the training courses for teachers to consider these issues in a forceful way. No magic formulas applying sophisticated technologies or innovative teaching, teachers who want to comply with its basic role of leading the class with respect and safety, preferably with quality. The night school high school needs to find its balance point so you can meet their workload in a productive way, demonstrating that it is possible to alleviate their difficulties and to highlight their virtues, so that it can be a guide to a group of students who for various factors, including his precocious and lack of perspectives, needs a new direction.

References

CASTRO, Claudio de Moura. Secondary education: an orphan of ideas, heir of misunderstandings. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, Jan. / Mar. 2008.

DAYRELL, Tarcisio Juarez. Education of Student-Worker: An Alternative Approach. Educ. Rev., Belo Horizonte (15): 21-29, jun. 1992.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa & Novaes, Glaucia Torres Franco. The young high school and their social representations. Cadernos de Pesquisa, n. 112, March-2001.

GOMES, Candido Alberto & Carnielli. Expansion of secondary education: concerns about the education of youth and adults. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 47-69, July-2003.

_____; CAPANEMA, Clelia de Freitas, CAMERA, Jacira da Silva; Cabanel, Lakné Campbell. Education and work: representations of teachers and high school students. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, Jan. / Mar. 2008.

_____; MORGADO, Patrícia Cristina Rodrigues Chaves. Financing of secondary education: transparency or opacity? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, Jan. / Mar. 2008.

GONÇALVES, Lia Roberts, STEPS, Sara Moura Sá Martins Rozinda of STEPS & Alvaro Mariano of. New Directions for High School Night - how and why do? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 345-360, July / Sept. 2005

KRAWCZYK, Nora. The middle school: an area without consensus. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, Jan. / Mar. 2008.

SILVA, Hesley Machado. Young high school night: demands in relation to school. Thesis (MA in education). Federal University of Minas Gerais, 209 pags., Belo Horizonte, 2000.

SOUSA, Sandra Zákia & OLIVEIRA, Romualdo Portela. High school night: democratization and diversity. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, Jan. / Mar. 2008

Zagury, Tania. Teacher / student relationship, Discipline and Knowledge. In: Youth and

Education. Patto Educational Magazine. Porto Alegre: Artes Médicas. No August, Year 2, p. 9-12. Feb / April 1999

INTE 2011

OPINIONS OF INSTRUCTORS ABOUT LEVELS OF OBEYING ACADEMIC ETHICS BY INSTRUCTORS

İrem Akçam, Gülsün Atanur Başkan.

ABSTRACT: The study was done to assess the opinions of instructors about levels of obeying academic ethics by instructors and to determine whether the opinions were changing according to personal characteristics. The study was conducted by survey method. 223 instructors participated in the study. “Ethics Codes for Profession of Academics” used as data collecting tool. Percentage, frequency, arithmetic mean, independent t-test and one-way variance analysis were used for analyzing data. Cronbach-alpha value was 0.9863. As a result of assessments that were made, according to opinions of instructors, it is reached as a result that instructors behave in accord with academic ethical rules. Opinions of male instructors are more positive than opinions of female instructors about levels of obeying academic ethics by instructors. It can be said that instructors working in Faculty of Science think that it is behaved in more accord with academic ethical rules than instructors working in Faculty of Education. Opinions of instructors about levels of obeying academic ethics by instructors do not change according to position. Although the more seniority increases, the more opinions of instructors about levels of obeying academic ethics by instructors change positively, but this change is not significant to affect the general opinion among seniority groups.

KEYWORDS: Ethics, Academic ethics, Rules of academic ethics.

OS MEDIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - UTILIZAÇÃO DE ANIMAÇÕES COM A FERRAMENTA GOANIMATE

Ana Acciaioli Gouveia

ABSTRACT: This article considers the use of a computer animation tool, the "GoAnimate" as a learning strategy of the *Auto da Barca do Inferno* and *The Lusíadas*, in the context of the discipline of Portuguese Literature, in the 3rd cycle of Basic Education. It is a background to the introduction of media education in school as well as a description of the tool used and the pedagogical model adopted for the use of animation on learning, where knowledge is constructed for the development of communicative competence as well as the personal and social's valences. The results are presented considering the potential of technological tools and the integration of attitudes of autonomy, active participation, reflection, responsibility and collaboration, and assessment of gratification resulting from the introduction of this technology.

KEYWORDS: Teaching, Portuguese Language, Portuguese Literature, Goanimate.

OS PROGRAMAS DE GEOMETRIA DINÂMICA NO ENSINO BÁSICO

Fonseca, Cecília, UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal (cfonseca@ipg.pt)
Mateus, Joaquim, UDI, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal (jmateus@ipg.pt)

RESUMO

Tendo em conta o contexto informático actual, estão ao dispor dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem um vasto leque de programas que permitem diversificar estratégias no ensino/aprendizagem da matemática. É neste enquadramento que se inserem os programas de geometria dinâmica, os quais constituem ferramentas interactivas que permitem a criação e manipulação de figuras geométricas, com base nas suas propriedades, favorecendo a compreensão dos conceitos e relações geométricas.

Neste trabalho apresentamos uma reflexão sobre a utilização dos referidos programas, exploramos o programa *GeoGebra* no âmbito do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico em Portugal e relatamos experiências da sua utilização por parte de professores e alunos do mesmo nível de ensino.

Palavras Chave: Geometria dinâmica, ferramenta computacional, tarefas, ensino-aprendizagem de matemática.

1. INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica da nossa sociedade reflecte-se na escola, na medida em que esta é parte dela. Como consequência temos a necessária adaptação do meio escolar a esta nova realidade. Por outro lado, as novas gerações crescem rodeadas e em permanente contacto com as novas tecnologias, o que lhes confere apetência na utilização das mesmas. Assim, é importante aproveitar esta capacidade para desenvolver competências no âmbito escolar, sendo, por isso, pertinente que os professores recorram a estes meios adaptando a sua utilização aos objectivos escolares.

O leque de ferramentas que estão ao dispor e que podem ser usadas no processo de ensino/aprendizagem nas diferentes áreas, permitem colmatar algumas dificuldades, de que são exemplo as referidas por Ponte e Canavarro (1997):

“Para a maioria dos alunos os assuntos tratados nas aulas não despertam grande interesse. Muitas vezes isso não resulta propriamente dos assuntos em si, mas da forma como são apresentados, de maneira formal, rígida, como matérias a aceitar e não como problemas a investigar”.

Neste contexto, os programas de geometria dinâmica desempenham um papel importante contribuindo para facilitar a manipulação de figuras geométricas e a aquisição de conceitos e relações geométricas, por parte dos alunos e de forma interactiva. Refira-se que no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico em Portugal (NPMEBP), os softwares de Geometria Dinâmica são referenciados, de onde destacamos: *“Os programas computacionais de Geometria Dinâmica e os applets favorecem igualmente a compreensão dos conceitos e relações geométricas, pelo que devem ser também utilizados.”* (Ponte et al, 2007, p. 37), o mesmo programa apresenta sugestões, de que é exemplo: *“Para a soma das amplitudes dos ângulos internos e externos de um triângulo recorrer a provas informais ou a programas de Geometria.”* (Ponte et al, 2007, p. 38)

Dos programas de geometria dinâmica disponíveis, o GeoGebra é o que tem despertado uma maior adesão na medida em que é um software de utilização livre sendo referenciado no NPMEBP no item *“Recursos: sítios da Internet e materiais”* onde também é indicado o sítio onde pode ser obtido: *“<http://www.geogebra.org/>, GeoGebra. Programa de Geometria Dinâmica e Álgebra para as escolas.”* (Ponte et al, 2007, p. 72)

Neste trabalho, apresenta-se uma reflexão crítica da experiência nesta área resultante das actividades desenvolvidas com professores, no âmbito da formação contínua de professores. Por outro lado, em resultado da participação dos autores no Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – apoio à implementação do novo Programa de Matemática do Ensino Básico, em Portugal, no ano lectivo 2009/2010, foi possível trabalhar actividades que foram implementadas em sala de aula e que, também, são objecto de análise no que se segue.

2. REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE GEOMETRIA DINÂMICA

Geometria dinâmica não é uma nova área na geometria, mas sim um termo para designar um método dinâmico e interactivo para o ensino e aprendizagem de geometria, utilizando recursos computacionais que permitem a criação e manipulação de figuras geométricas, tendo em conta as suas propriedades (Barros, 2010). Este termo foi introduzido por Nick Jakiw e Steve Rasmussen da Key Curriculum Press, os criadores do software Geometer's Sketchpad (Barros, 2010). Os programas de geometria dinâmica têm sido largamente utilizados no ensino da geometria. Os primeiros programas surgiram na década de 80 do século passado, Cabri Géomètre e Geometer's Sketchpad, e, por isso, têm sido os mais utilizados pela comunidade educativa. Outros softwares foram surgindo, no entanto, no início deste século surgiu o GeoGebra, que tem vindo a angariar muitos adeptos, talvez por ser um software de utilização livre. A manipulação exigida por estes programas é de maior acessibilidade a alunos de um nível de ensino posterior ao 1º ciclo do ensino básico. Sendo mais adequado, para aquele nível de ensino, a utilização, por exemplo, do LOGO no âmbito da geometria dinâmica. Em LOGO, os alunos têm a possibilidade de criar a "sua linguagem", podendo definir palavras e comandos e utilizá-los na resolução de problemas, na exploração geométrica, etc.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, *"A matemática constitui um património cultural da humanidade e um modo de pensar. A sua apropriação é um direito de todos."*, referindo-se ainda ao que deve ser proporcionado aos alunos, do que destacamos: *"Contactar, a um nível apropriado, com as ideias e os métodos fundamentais da matemática e apreciar o seu valor e a sua natureza; desenvolver a capacidade de usar matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessária para fazê-lo."*

No sentido de cumprir tais objectivos, preconiza-se que ao longo do percurso no ensino básico, e no âmbito do tema geometria, os alunos desenvolvam as seguintes capacidades: realização de construções geométricas, identificação e análise de propriedades de figuras geométricas, visualização, intuição e raciocínio espacial na abordagem de problemas geométricos. Sendo que, em todos estes itens, devem ser exploradas actividades de investigação, no sentido da descoberta, por parte dos alunos, das propriedades e resultados matemáticos pretendidos. O que também é referido no NPMEBP.

Em termos práticos, estes objectivos poderão ser alcançados recorrendo à utilização de um programa de geometria dinâmica, tendo em conta que é um recurso computacional para o qual os alunos têm grande apetência, o que permite estabelecer uma relação de maior empatia com a matemática e, em simultâneo, adquirir as competências enumeradas anteriormente. O facto de serem ferramentas interactivas facilitam a manipulação de construções geométricas e a imediata observação das alterações e das propriedades matemáticas inerentes, contribuindo assim para um papel activo do aluno no seu processo educativo. Na perspectiva do professor, a utilização em sala de aula destes programas torna-se, na maioria das vezes, muito gratificante, uma vez que observa o envolvimento dos alunos e o seu papel resume-se a facilitador da aprendizagem, sendo o papel principal desempenhado pelos alunos. O professor pode auxiliar e estimular os alunos, promovendo uma exploração diversificada e a discussão/reflexão sobre os resultados que vão obtendo.

3. EXPLORAÇÃO DO PROGRAMA GEOGEBRA

Este programa foi desenvolvido por Markus Hohenwarter e por uma equipa de programadores internacionais, na linguagem Java, em código aberto e funciona em qualquer plataforma. O seu objectivo é contribuir para a aprendizagem e ensino da matemática nas escolas. Refira-se que o mesmo está em desenvolvimento contínuo, surgindo regularmente novas versões com novas funcionalidades. Nele conjuga-se a geometria, a álgebra e o cálculo, permitindo trabalhar de forma interactiva.

O GeoGebra disponibiliza três funcionalidades que se traduzem em três zonas: a zona algébrica, a zona gráfica e a folha de cálculo (Figura 1).

A barra de menus do GeoGebra permite realizar diversas configurações no ambiente de trabalho do software, bem como, a título de exemplo, exportar as construções elaboradas, sendo de realçar que através dessa exportação podemos obter uma folha de trabalho dinâmica como página Web, usualmente designada por "applet". Permite, ainda, criar uma imagem para uso posterior ou ainda copiar essa construção para a área de transferência, de modo a ser possível inseri-la num outro documento, seja ele um teste ou uma ficha de trabalho do Word ou uma apresentação do PowerPoint, por exemplo.

A Barra de Ferramentas contém uma grande variedade de objectos matemáticos e funcionalidades sobre os mesmos, da sua utilização resultam representações na zona gráfica.



Figura1: Janela principal do GeoGebra (Fonte: www.geogebra.org).

A Zona Gráfica, que é a mais utilizada, mostra a representação gráfica dos objectos matemáticos, por exemplo: pontos, segmentos de recta, polígonos, funções, curvas e rectas. Sempre que o cursor do rato é colocado sobre um objecto matemático da zona gráfica, esse objecto é realçado e aparece um texto que o descreve. Na Zona Algébrica os objectos da construção são representados algebricamente, por exemplo, as coordenadas de um ponto ou a equação de uma recta. A informação numérica inerente aos objectos representados na zona gráfica pode ser transferida para a folha de cálculo e aí ser manipulada, por outro lado, pode inserir-se informação numérica na folha de cálculo e obter a sua representação na zona gráfica. As três zonas estão interligadas dinamicamente, assim o mesmo objecto pode ser representado nas três zonas e se sofrer alteração, numa delas, esta reflecte-se automaticamente nas restantes.

O GeoGebra disponibiliza, ainda, uma entrada de comandos, na qual se podem introduzir condições, coordenadas de pontos e expressões que são representadas na zona gráfica.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No sentido de permitir a utilização do GeoGebra por parte dos professores é fundamental que os mesmos tenham formação, de forma a poderem tirar partido das funcionalidades do software e desenvolvam actividades a implementar em sala de aula. Da experiência dos autores nesta matéria, como formadores no âmbito da formação contínua de professores, realça-se o empenho e interesse dos formandos na exploração do software, indo mesmo além das propostas que lhe foram apresentadas, observando-se que cada um vai idealizando e concretizando as possíveis aplicações nas matérias que lecciona e trabalha com os seus alunos. Note-se que o envolvimento dos formandos deve-se em grande parte, no ponto de vista dos autores, ao facto das propostas apresentadas no decorrer da formação irem ao encontro das suas necessidades em sala de aula. Existe receptividade dos professores para explorar e utilizar ferramentas computacionais disponíveis em sala de aula, no entanto, muitas vezes sentem-se inibidos em fazê-lo por não se sentirem seguros dos seus conhecimentos sobre as ferramentas ou por desconhecimento das mesmas. Neste sentido, a transmissão e partilha do funcionamento das ferramentas computacionais, entre formador e formandos e entre formandos, e a consequente exploração da sua possível aplicação em sala de aula contribuem para colmatar tais dificuldades.

3.2 EM SALA DE AULA

No âmbito da participação dos autores, como formadores, no Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico – apoio à implementação do novo Programa de Matemática do Ensino Básico, em Portugal, no ano lectivo 2009/2010, foi possível trabalhar actividades desenvolvidas em GeoGebra e que foram implementadas em sala de aula. Após as sessões de formação dedicadas à exploração do GeoGebra, duas professoras que frequentavam o referido programa e que leccionavam a turmas do 5º ano, numa Escola do Distrito da Guarda, decidiram implementar uma actividade em sala de aula. A actividade foi planeada em conjunto e aplicada em duas turmas distintas.

No início da actividade, após uma breve apresentação do GeoGebra por parte da professora, os alunos tiveram a possibilidade de explorar livremente o software e revelaram empenho na elaboração de algumas construções, inerentes à actividade, que envolviam o cálculo de áreas e perímetros. Tendo em conta os anteriores contactos com as turmas, foi possível observar uma melhoria no comportamento e um envolvimento dos alunos na actividade proposta, o que se traduziu num meio facilitador da aquisição dos conteúdos trabalhados. É de registar alguns comentários dos alunos no final da aula: “Gostei muito da aula.”; “Vamos repetir?”; “Afinal, o meu computador não serve só para jogar e utilizar a Net, posso fazer coisas interessantes de Matemática.”; “Posso instalar o GeoGebra no meu computador pessoal?”

No final e na reflexão crítica sobre a aula, por parte das formandas, era unânime a satisfação pelo empenho dos alunos e pelo desempenho e conclusões que alcançaram. Além disso, realçaram o facto de se ter observado uma atitude activa de alunos que, com frequência, se alheiam ao que se passa na sala de aula. Desta forma, esta experiência de utilização em sala de aula revelou-se muito positiva no processo de ensino/aprendizagem da Matemática. Estas opiniões foram partilhadas pelo formador.

Apesar dos comentários apresentados serem referentes a uma única experiência em duas salas de aula, são um incentivo à implementação deste tipo de abordagens.

3.3 ACTIVIDADES

Para ir de encontro às recomendações do NPMEBP e no sentido de colocar o aluno num papel activo no processo de ensino/aprendizagem podem, os professores, recorrer a um conjunto de actividades nos diferentes tópicos e subtópicos do tema Geometria (Veloso, 1998 e 1993; Cabrita et al., 2008). De seguida, apresentam-se algumas actividades desenvolvidas com essa finalidade, que já foram sujeitas a reflexão com professores do Ensino Básico, e será apresentado o seu enquadramento no NPMEBP, bem como o ciclo de ensino a que se destinam.

A construção que se segue (Figura 2) pode ser utilizada no 1º Ciclo de Ensino Básico aquando da introdução do cálculo de áreas. Não é espectável que neste nível de ensino sejam os alunos a realizar a construção, mas poderão manipulá-la, alterando os valores da base e da altura, com o objectivo de observarem as alterações na construção e compreenderem o conceito de área. A elaboração da construção poderá ser efectuada pelo professor do 1º Ciclo. Contudo, tendo em conta que estes têm que abordar diferentes áreas disciplinares, poderá ser uma boa oportunidade para efectivar a articulação entre ciclos, para tal um Professor de Matemática de outro ciclo pode auxiliar o seu colega do 1º Ciclo.

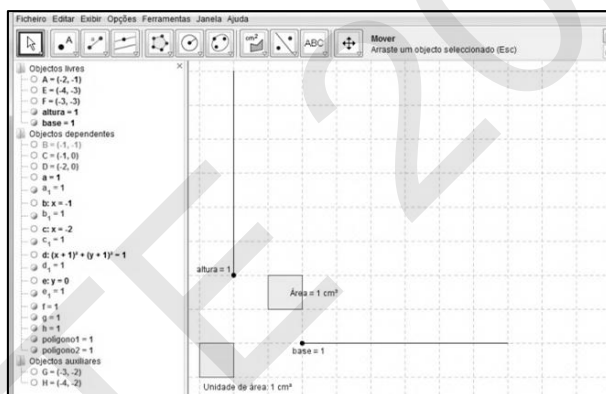


Figura 2: Área de um rectângulo no GeoGebra.

Tendo em conta as indicações dadas no NPMEBP (Ponte et al, 2007, p. 53), para o 2º ciclo do Ensino Básico, e com o objectivo de proporcionar aos alunos uma actividade de investigação que lhes permita explorar algumas propriedades da Transformação Geométrica Reflexão, o professor poderá recorrer à proposta que se segue (Figura 3). Uma questão que pode ser colocada é a seguinte: “Relaciona a medida do comprimento de cada um dos lados do triângulo [ABC] com a medida do comprimento de cada um dos lados correspondentes da imagem” a qual poderá ser explorada pelos alunos recorrendo às ferramentas do GeoGebra.

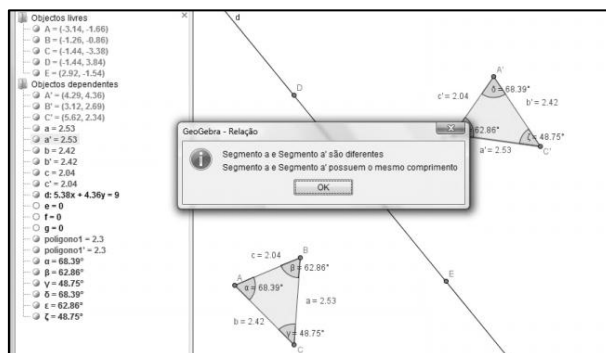


Figura 3: Reflexão no Plano Euclidiano.

A construção da curva de Koch pode ser uma actividade de investigação ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico. A construção desta curva tem por base um triângulo equilátero e exige a divisão de cada um dos lados em três partes iguais e, após a divisão, o segmento central servirá de base à construção de um novo triângulo equilátero (Figura 4). A curva obtém-se por repetição do processo descrito. Com esta actividade de investigação o professor fomenta a autonomia dos alunos, não devendo abdicar da supervisão do desenvolvimento do trabalho, podendo, ainda, proporcionar o trabalho em grupo, o que permite trabalhar as capacidades transversais nos tópicos (NPMEBP, p. 62): resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, o que também favorece as competências sociais.

Esta actividade poderá ainda ser explorada ao nível do Ensino Secundário podendo auxiliar na abordagem do item sucessões.

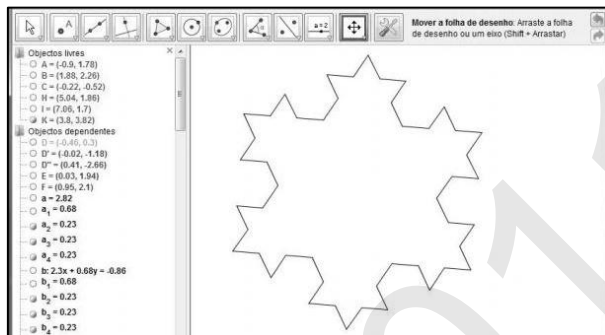


Figura 4: Curva de Koch.

Tendo em conta a importância da resolução de problemas que se enquadrem na realidade dos alunos, o professor poderá propor actividades que tenham em conta este facto e que envolvam a exploração de diferentes conceitos matemáticos. Uma possível proposta é pedir-lhes que investiguem as dimensões que, por exemplo, uma peça têxtil rectangular deverá ter de forma a garantir a área máxima, tendo em conta que a mesma é delimitada, por exemplo, por um fio de 150 cm (Figura 5). Esta proposta pode ser implementada no 3º Ciclo do Ensino Básico cumprindo as orientações do NPMEBP. Neste nível os alunos poderão partir do conhecimento das relações em causa (perímetro e área) e realizar a construção, apoiados pelo professor, permitindo-lhes desenvolver a sua capacidade de executar tarefas, delineando o caminho a seguir, no sentido de alcançar o objectivo estabelecido. Desta forma, o aluno sente-se motivado e aumenta os seus conhecimentos tecnológicos e curriculares. Esta construção utiliza as três zonas do GeoGebra, em todas elas podem-se visualizar os valores: dos lados, do perímetro e da área, e esses valores são alterados sempre que a medida de um dos lados, do que serviu de base na construção, é alterada (Figura 5).

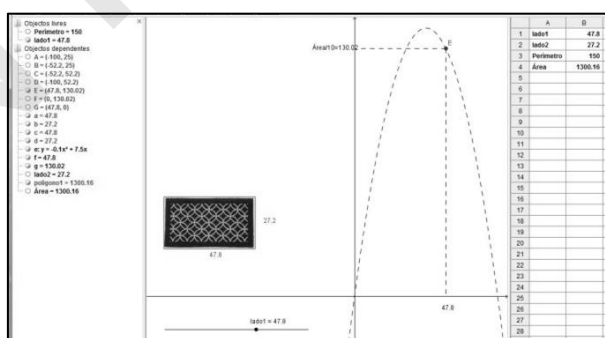


Figura 5: Área máxima.

4. CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica realizada sustenta a importância da utilização dos programas de geometria dinâmica no ensino da matemática (Ponte et al, 2007, Bolgheroni et al; 2008; Jesus, 2005; Silva et al, 2009; Jesus, 2005). Apesar da grande referência à utilização destes programas no tema geometria e medida eles podem ser utilizados para auxiliar outros temas, nomeadamente na álgebra. O facto de serem ferramentas interactivas desperta o interesse dos alunos e, em simultâneo, o professor sente que a sua actividade é gratificante.

Apesar do grande potencial da utilização dos programas de geometria dinâmica em sala de aula, existem limitações que por vezes são difíceis de contornar, de que são exemplo a falta de material informático, ou o seu mau estado, e as condições da sala de aula.

Refira-se que muitos professores investem na sua formação com o objectivo de melhorarem o seu desempenho profissional e, dessa forma, poderem proporcionar aos alunos momentos de verdadeira aquisição de conhecimentos. Contudo, é importante o envolvimento do aluno e nem sempre o esforço do professor consegue colmatar o fraco envolvimento de alguns alunos. Neste ponto, é importante o professor perceber o porquê do seu insucesso, o qual muitas vezes está relacionado com o ambiente familiar do aluno, ou mesmo com o seu percurso escolar até à data. Tais situações exigem uma intervenção e apoio que vão para além da sala de aula, podendo ser necessário que o aluno seja apoiado por equipas multidisciplinares. É opinião dos autores, que a incapacidade que o professor sente perante este tipo de situações, não o deve desanimar e deve apoiar-se nos alunos que se envolvem e alcançam excelentes resultados. Estes últimos, na opinião dos autores, têm sido muito esquecidos pelo sistema de ensino em Portugal, o qual se tem nivelado pelos alunos com piores resultados criando-se a ideia que todos têm que alcançar as mesmas competências, esquecendo-se a diferenciação natural, que é essencial à sociedade.

A experiência dos autores, ao nível de formação de professores e na utilização de programas de geometria dinâmica, ocorreu no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. O contacto directo e o resultado dos questionários de avaliação da formação mostraram o grande interesse dos formandos na aquisição de conhecimentos, na aplicação dos mesmos em contexto de sala de aula e na vontade em os aprofundar, por exemplo, para a abordagem de outros temas. A experiência de observação em sala de aula, tal como descrito anteriormente, sugere ser relevante a utilização deste tipo de programas, indo de encontro à construção do conhecimento por parte do sujeito, que com a interacção com o meio físico e social em que se insere desenvolve a suas aptidões inatas, tal como defende Piaget (Becker, 1992).

Em resumo, o desenvolvimento tecnológico, a predisposição dos alunos e a vontade dos professores em desempenharem com competência o seu papel no ensino são os ingredientes essenciais para a aplicação das ferramentas mencionadas no processo de ensino/aprendizagem. Resta ultrapassar as dificuldades operacionais que por vezes surgem nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- [1] Barros, L., Bellemain, F. (2010). Geometria Dinâmica com o auxílio do LOGO: um estudo exploratório, XIV EBRAPEM 4 – 6 de Setembro de 2010. Consultado em 15 Maio de 2011 em http://ebrapem.mat.br/inscricoes/trabalhos/GT06_Barros_TA.pdf
- [2] Becker, F. (1992) O que é Construtivismo? Revista de Educação AEC, v. 21, n.83, p.7-15, abr./jun.. Brasília.
- [3] Bolgheroni, W., Silveira, I. (2008) Software Livre Aplicado ao Ensino de Geometria e Desenho Geométrico. Workshop sobre informática na escola. XXVIII Congresso da SBC. Brasil.
- [4] Cabrita, et al. (2008). Novas trajectórias em matemática: programa de formação contínua em matemática com professores do 2º ciclo do ensino básico da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro.
- [5] Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Ministério da Educação. Portugal.
- [6] Jesus, E. (2005). Educação Matemática com Cabri-Géomètre na 7ª série do ensino Fundamental consultado em 15 de Maio de 2011 em <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ErikaSilvadeJesus.pdf>.
- [7] Ponte, J.P. et al. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.
- [8] Ponte, J.P.; Canavarro, A. P. (1997). Matemática e novas tecnologias. Universidade Aberta. Lisboa.
- [9] Silva, G., Penteado, M. (2009). O trabalho com geometria dinâmica em uma perspectiva investigativa. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Brasil.
- [10] Veloso, E. (1993). Problemas e Actividades em Geometria Elementar. Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação. Lisboa.
- [11] Veloso, E. (1998). Geometria: Temas Actuais – Materiais para Professores. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- [12] <http://www.geogebra.org> consultado em 15 de Maio de 2011.
- [13] <http://www.geogebra.org/help/docuPT/index.html> consultado em 15 de Maio de 2011.

OTOMOTİV TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETİMİ İÇİN MATERYAL OLARAK MODEL UYGULAMALARI

MODEL APPLICATIONS AS MATERIAL FOR THE INSTRUCTION OF AUTUMOTIVE TECHNOLOGIES

Murat Karabektaş* Gökhan Ergen**

Sakarya Üniversitesi, * muratk@sakarya.edu.tr, ** gergen@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, otomotiv teknolojileri öğretimi için hazırlanan ve materyal olarak kullanılan bazı modellerin tanıtımı yapılmıştır. Tanıtılan modeller genellikle otomotiv elektrik konuları kapsamında bulunmaktadır. Özellikle, modellerin içerdiği elemanlar ve yapım özelliklerinden resimler yardımıyla bahsedilmiştir. Ayrıca, materyal değerlendirme formu yardımıyla tanıtılan modellerden biri olan otomotiv elektrik tesisat modelinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Burada amaçlanan, öğrencilerin mevcut materyal hakkındaki değerlendirmelerini anlamak ve ileriki çalışmalarda modelleri daha etkin olarak hazırlamaktır. Değerlendirme sonuçları tablo halinde verilerek yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim materyali, model, otomotiv eğitimi

ABSTRACT

In this study, some models prepared and used for the instruction of automotive technologies are introduced. The introduced models are usually in the area of automotive electric systems. The components of the models and their construction properties are explained by using figures. Furthermore, the model of automotive electric systems, which is one of the introduced models, is evaluated by students using model evaluation form. In this respect, it is aimed to find out of the students' opinions about current material and to prepare the models more efficiently in the further subsequent applications. The results of the evaluations are presented in tables and comments are made on them.

Keywords: Instruction material, model, automotive education

GİRİŞ

Öğretim ortamında materyal kullanımının öğrencinin derse olan ilgisini arttırmak, öğrenilecek konuyu kolaylaştırmak, çoklu öğrenme ortamı sağlamak gibi bir çok faydası olduğu bilinmektedir.

Öğretim için kullanılan materyaller şu şekilde gruplandırılmaktadır [1];

Görsel araçlar (Kitaplar, yazı ve gösterim tahtaları, resimler, gerçek eşya ve modeller, projektörler v.b). İşitsel araçlar (Radyo, pikap, teyp v.b). Görsel ve işitsel araçlar (Film makinesi, televizyon, video, geziler v.b). Teknoloji destekli araçlar (Bilgisayar teknolojileri, iletişim uydusu, teleteks)

Son yıllarda özellikle bilgisayar teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin her alanında kullanımı hızla artmaktadır. Yapılan çalışmalarda bilgisayar teknolojilerinin öğretim ortamında kullanılmasıyla yani bilgisayar destekli öğretim ile öğrenme etkinliğinin arttığı vurgulanmaktadır [2]. Bunun yanında bilgisayar teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak: bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan eğitim-öğretim gibi kavramlar ve buna bağlı olarak farklı öğretim alanlarında uygulamaları hızla yaygınlaşmaktadır. Mühendislik ve teknik eğitime yönelik internet üzerinden eğitim çalışmalarının dünyada bir çok üniversitede olduğu ifade edilmektedir [3].

Etkili ve kalıcı bir öğrenme için teknolojik araç gereçlerin kullanımının önemli olduğu bilinmektedir. Ancak, eğitim teknolojilerinin eğitim-öğretim ortamlarında yeterince kullanılmadığı sonucu ifade edilmektedir [4]. Öğretmenlerin üniversite yıllarında öğretim teknolojilerini kullanma konusunda kazandıkları bilgi ve becerileri ileriki mesleki yaşamlarında etkili olmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımının artırılması için öğretmen adayı oldukları süreçte bilgi teknolojilerini kullanma olanaklarının sağlanması ve özendirilmesi gerektiği

belirtilmektedir [5]. En etkili öğretimin gerçek nesnelerin öğretim ortamında kullanılması sonucu gerçekleştiği bilinmektedir. Dolayısıyla gerçek nesnelerin benzerleri olan modellerin öğretim ortamında kullanılması bu hususta önemlidir. Öğretimde model kullanımının anlatım yoluyla yapılan öğretime göre öğrenci başarısını önemli oranda artırdığı yapılan çalışma sonucu ifade edilmektedir. Bunun yanında, öğrencinin öğrenme isteğinin ve katılımının arttığı vurgulanmaktadır [6].

Gerçek bir nesnenin benzeri veya tanınabilir bir taklidi olarak tanımlanan modelin çeşitleri şu şekilde açıklanabilir [7]

- Tam modeller. Aslının örneğidir. (Örneğin; insan beyni, iskelet)
- Büyütülmüş veya küçültülmüş modeller. Bu modeller aslının belli oranlarda büyütülmüş veya küçültülmüş temsilleridir. (Örneğin; mikrop, güneş sistemi, yapı)
- Kesitli modeller. Gerçek nesnenin bazı parçaları çıkarılmış görüntüleridir. (Örneğin; toprak katmanı, makine kesiti)
- Sökülüp takılabilen modeller. Örneğin; insan vücudunu oluşturan parçaların gösterimi için sökülebilir modeli.
- Çalışabilen modeller. Gerçek cismin çalışan modeli. Örneğin; araba modeli, buhar makinesi modeli.

Günümüz taşıtları; içten yanmalı motor, şasi, güç aktarma organları, otomotiv elektrik-elektronik donanımı ana başlıkları ile ifade edilebilecek kısımlardan oluşmaktadır. Bu kısımların her biri oldukça fazla sayıda sistem ve elemanları içermektedir. Örneğin taşıt motoru içeriğinde; yakıt sistemi, yağlama sistemi, soğutma sistemi, ateşleme sistemi yanında çok sayıda hareketli veya hareketsiz eleman bulundurmaktadır. Bu sistem veya elemanlar bir çok parçanın birleşiminden oluşmakta, oldukça kompleks çalışma prensibine sahip olmaktadır. Ayrıca bu sistemlerin birbirleriyle irtibatlı olarak çalışmaları da söz konusudur.

Otomotiv teknolojileri öğretiminde elemanların, mekanizmaların veya sistemlerin öğretilmesi önemli bir kısmı oluşturmaktadır. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen kompleks yapıdaki sistem ve elemanların fonksiyonlarının öğretilmesi için değişik öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. İlk aşamada kitap, bilgisayar animasyonlar, projektör, resim gibi görsel, ve teknoloji destekli materyallerin kullanımıyla teorik öğretim aşamasında başarılı sonuçlar alınabilir. Ancak uygulama aşamasında bazı zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi taşıt üzerindeki sistem ve elemanların fonksiyonlarının veya yapılarının dışarıdan bakılarak incelenmesi kolay değildir. Örneğin içten yanmalı motorlarda sistem ve elemanların çoğu bir yapı içerisinde ve dışardan görülemez. Aynı husus aracın elektrik-elektronik donanımları içinde söz konusudur. Aracın dışarıdan incelenmesi durumunda, aracı bir ağ gibi saran elektrik kablolarını görebilmek mümkün olmaz. Dolayısıyla bu aşamada otomotiv teknolojileri öğretiminde görsel bir öğretim materyali olarak modellerin kullanımı önem kazanmaktadır. Örneğin, gerçek bir aracın elektrik donanımını göz önüne alarak benzer biçimde donanımı oluşturan anahtar, elektrik kabloları, röleler ve alıcılar gibi elemanları açık biçimde gösteren model oluşturulması son derece etkili olacaktır.

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Makine Eğitimi Bölümünde yapılan ve otomotiv teknolojileri öğretiminde materyal olarak kullanılan bazı modellerin düzenlenmesi ve kullanımı ifade edilmektedir. Bunun yanında materyal değerlendirme formu kullanılarak, otomotiv elektrik tesisat modelinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Değerlendirme sonuçları tablo halinde verilerek yorumlanmıştır.

YÖNTEM

Öğretim modellerinin oluşumu için, öğretim ortamında çalıştırılabilmesi ve incelenmelerinin kolay olması önemli hususlar olarak göz önüne alınmıştır. Her model kendi özelliklerine uygun biçimde hazırlanan çerçeve ve levha üzerine monte edilmiştir. Ayrıca sinyal jeneratörü gibi bazı sistem elemanlarının incelenmesi için distribütörde demontaj işlemi gerçekleştirilmesi gereklidir. Bu amaçla sistem elemanlarının sökülebilme işlemine imkan verecek biçimde oluşturulması sağlanmıştır. Modellerin oluşumunda diğer bir düşüncede gelişmeye ve eklemelere açık olacak biçimde tasarlanmış olmalarıdır. Örneğin; otomotiv elektrik tesisatı birçok sistem ve elemandan oluşmaktadır. Bu sistem modelinin oluşturulmasında aydınlatma sistemi oluşturulduktan sonra sırasıyla diğer sistem ve elemanlar yerleştirilmiştir. Görsel olarak bir bütünlük sağlamak amacıyla oluşturulan modellerin yerleştirildiği çerçeveler maviye boyanmış, levhalar ise beyaz tabanlı mavi dış çerçeveli olacak şekilde tasarlanmıştır.

Oluşturulan taşıt elektrik modelleri; oto elektrik tesisatı, distribütör içinde endüktif anahtarlamalı ateşleme sistemi, krank mili yanında endüktif anahtarlamalı ateşleme sistemi, entegre şarj-marş sistemi ve bilgisayar ile

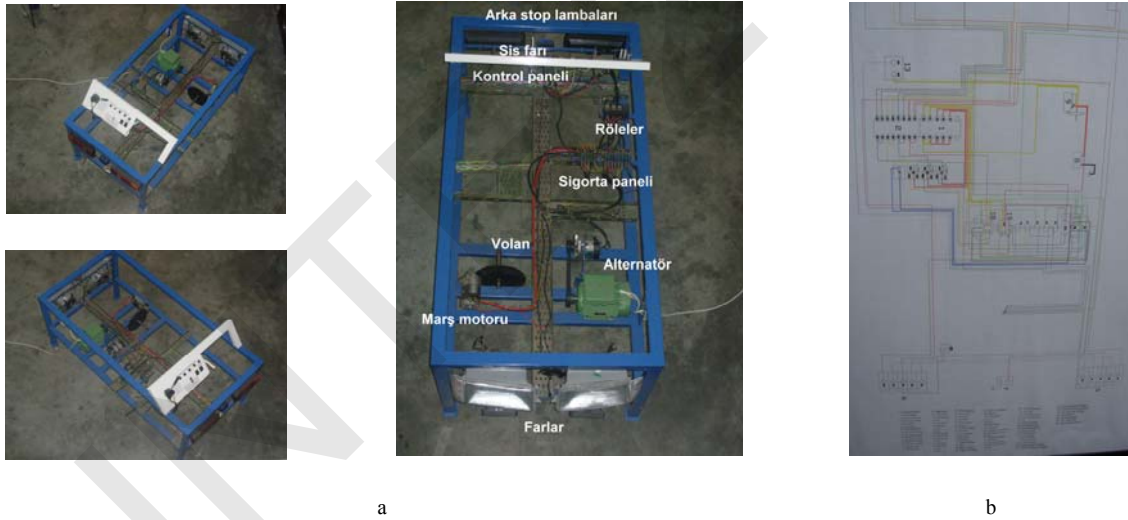
kontrol edilebilen yakıt püskürtme sistemi modellerinden oluşmaktadır. Model yapımında öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Aşağıda bu sistemlerle ilgili oluşturulan modeller hakkında ayrıntılar yer almaktadır.

Model oluşturulmasında mevcut durumun üstün ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve ileriki aşamalarda yapılacak yeniliklerle bu aksaklıkların giderilmesi amacıyla öğrenci görüşlerinin alınması düşünülmüştür. Bu amaçla görsel materyal değerlendirme formu kullanılmıştır. Formda model ile ilgili olarak 16 madde oluşturulmuştur. Öğrencilerden her bir maddeyi çok düşük (1), düşük (2), orta (3), yüksek (4), çok yüksek (5) olacak şekilde işaretleyerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Değerlendirme için otomotiv elektrik tesisatı modeli seçilmiştir. Değerlendirme çalışması Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Makine Eğitimi Bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Değerlendirme, 45 öğrenci 1. öğretim, 39 öğrenci 2. öğretimde olmak üzere toplam 84 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

MODEL UYGULAMALARI VE BULGULAR

Otomotiv elektrik tesisat modeli

Bu modelin oluşumunda gerçek bir araç tesisatında bulunan elektrik tesisat elemanların yerleştirilme düzeni göz önüne alınmıştır. Model üzerinde ilk önce aydınlatma sistemi tesisatı oluşturulmuştur. Daha sonra diğer elektrik sistemleri ve elemanlarının yerleştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Tesisat modeli bu haliyle geliştirilmeye ve yeni sistemlerin oluşturulmasına açıktır. Tesisat modeli üzerinde halen şarj sistemi, marş sistemi, aydınlatma sistemi bulunmaktadır. Bunun yanında sinyal sistemi, sis farları ve korna da sisteme eklenmiştir. Bu sistem ve elemanlar kontrol paneli üzerindeki anahtarlar yardımıyla kumanda edilmektedir. Akümülatörden beslenen alıcılara giden akım, anahtarla kumanda edildikten sonra sigorta kutusundan geçmektedir. Yüksek akım çeken far gibi bazı alıcılar için ise, anahtarları yüksek akımdan korumak için devreye röleler eklenmiştir. Oluşturulan tesisat modeli ve tesisat üzerindeki elemanlar Şekil 1.a' da verilmektedir.



Şekil 1. Otomotiv elektrik tesisat modeli (a) ve tesisat şeması (b)

Tesisat modelinin oluşturulmasında kullanılan elemanlar ve alıcılar arasındaki bağlantıyı oluşturan elektrik kabloları karmaşık bir yapı oluşturmuştur. Bu karmaşıklığın giderilmesi için tesisatın pozitif hattı için bir yapı oluşturulmuş ve kablolar bu yapı içinde toplanmıştır. Ayrıca tesisatın şasi hattı kabloları da bir yapı içinde toplanmıştır. Tesisat modelini oluşturan sistemler ve arasındaki bağlantıları içeren bir tesisat şeması oluşturulmuştur. Bu sayede tesisat modelinin incelenmesi daha kolay gerçekleştirilmektedir. Tesisat modeli şeması üzerinde inceleme yapmak için şema yardımıyla akümülatör, anahtar, sigorta, röle, alıcı gibi elemanlar ve bunların bağlantıları belirlenmekte, daha sonra bu yapı tesisat modeli üzerinde takip edilebilmektedir. Bunun yanında, inceleme işlemi marş ve şarj sistemi elemanları ve bağlantıları üzerinde de yapılabilmektedir. Otomotiv elektrik tesisat modeli şeması Şekil 1.b' de belirtilmektedir.

Distribütör içinde endüktif anahtarlama elektronik ateşleme sistemi modeli

Bu modelde benzin motorlu araçlarda kullanılan elektronik ateşleme sistemi çeşitlerinden biri olan distribütör içinde endüktif anahtarlama elektronik ateşleme sistemi modeli oluşumu gerçekleştirilmiştir. Gerçek araç

üzerindeki bir ateşleme sisteminde, distribütör hareketini kam milinden almaktadır. Modelde ise distribütörün döndürülmesi için bir DC elektrik motoru kullanılmıştır (Şekil 2.). Ateşleme sistemindeki primer akımın kesilmesi için gerekli olan sinyal gerilimi distribütörün döndürülmesi ile üzerindeki sinyal jeneratörü sayesinde oluşturulmaktadır. Bu sinyal, ateşleyicide (beyin) primer devre akımının geçişini veya kesilmesini sağlayarak sekonder sargıda yüksek gerilim oluşturmakta ve bu yüksek gerilim bujilere ulaştırılarak ateşleme işlemi sağlanmaktadır. Öğrenci, bu model üzerinde elektronik ateşleme sistemi elemanlarını ve bağlantılarını ayrıntılı olarak inceleyebilmektedir. Ayrıca buji tınakları arasında meydana gelen arkı izleyerek sistemin çalışmasını görmektedir. Bu sayede, oluşturulan model yardımıyla gerçek araç üzerinde incelenmesi kolay veya mümkün olmayan bazı ölçüm ve testlerin yapılabilmesi de sağlanmaktadır. Örneğin, bu model üzerinde osiloskop yardımıyla sinyal jeneratörünün ürettiği sinyal gerilimi görülebilmektedir.

Krank mili yanında endüktif anahtarlamalı elektronik ateşleme sistemi modeli

Krank mili yanında endüktif anahtarlamalı tip elektronik ateşleme sistemi uygulaması için gerçekleştirilen model Şekil 3' de görülmektedir. Model; distribütör, beyin, bujiler, sinyal sensörü, yüksek gerilim kabloları ve bağlantı kablolarından oluşmaktadır. Distribütör içinde avans mekanizmaları bulunmaktadır. Bu tip ateşleme sistemine sahip araçlarda sinyal gerilimi, motor krank miline bağlı olan volan üzerindeki dişliye yakın olarak takılı sinyal sensörü tarafından meydana getirilmektedir. Oluşturulan ateşleme sistemi modelinde ise volan bir elektrik motorundan kasnak yardımıyla hareket alarak döndürülmektedir. Oluşturulan sinyal, ateşleme sistemi beynine gönderilir. Bobin içinden primer akım geçişi ve kesilmesi beyin tarafından alınan bu sinyale göre gerçekleştirilir ve yüksek gerilim oluşturulur.



Şekil 2. Distribütör içinde endüktif anahtarlamalı elektronik ateşleme sistemi modeli



Şekil 3. Krank mili yanında endüktif anahtarlamalı elektronik ateşleme sistemi modeli

Bu ateşleme sistemindeki sinyal üreticinin gerilimi daha önce tanıtılan distribütör içinde anahtarlamalı endüktif tip ateşleme sistemi sinyalinden farklıdır. Oluşturulan bu model üzerinde ölçüm yapmak mümkündür. Bu ölçümler ile osiloskop yardımıyla modelin çalıştırılması sonucu alınan sinyal gerilimi görülebilmektedir.

Entegre şarj ve marş sistemi modeli

Araç üzerindeki elektrik tesisatlarında bataryanın pozitif ucu, alternatörün B+ ucu ve marş motorunun 30 ucu birbiriyle bağlantılıdır. Bu bağlantılar kontak anahtarı ile birlikte aynı zamanda araç elektrik tesisatının önemli kısmını oluşturmaktadır. Şekil 4' de görüldüğü gibi, bu modelde marş, şarj sistemi ve kontak anahtarı irtibatlı olacak şekilde monte edilmiştir. Araçlarda şarj sistemi elemanı olan alternatör hareketini motor milinden kayış-kasnak tertibatı yardımıyla almaktadır. Oluşturulan modelde ise alternatör hareketini AC elektrik motorundan almaktadır. Taşıtlarda marş motoru pinyon dişli yardımıyla volanı çevirmekte ve böylece volana bağlı olan krank mili döndürülmektedir. Modelde ise pinyon dişli bir mil üzerine monte edilen volanı döndürmektedir. Model üzerinden inceleme yapılabilmesi yanında, marş ve şarj sistemleri ve elemanlarıyla ilgili bazı ölçümlerin yapılabilmesi mümkündür.

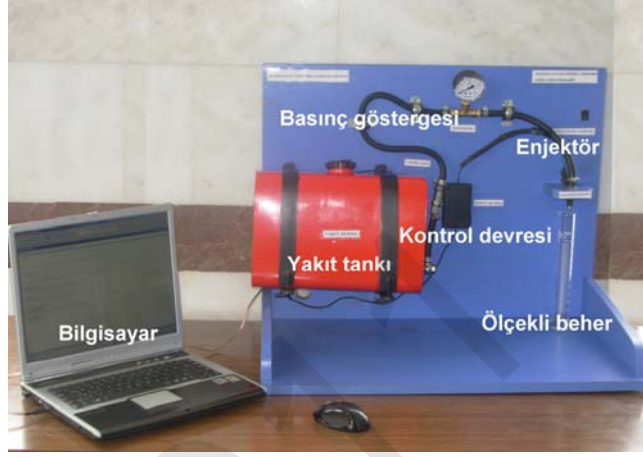
Bilgisayar ile kontrol edilebilen yakıt püskürtme sistemi modeli

Bu modelde, yakıt püskürtme sistemindeki enjektör, bilgisayar ile kontrol edilebilir duruma getirilmiştir. Modelde gerçek bir aracın yakıt pompası ve enjektörü kullanılmıştır (Şekil 5.). 12 V doğru akımla çalışan yakıt pompası, yakıtı depodan emmekte ve basıncını arttırarak enjektörlere göndermektedir. Basıncı yakıt, ayarlanan

miktarda enjektörlerin açılması sayesinde püskürtülmektedir. Püskürtme miktarının ayarlanabilmesi için enjektöre kumanda edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, yapılan bir elektronik devre yardımıyla bilgisayar kullanılarak enjektörün yakıt püskürtme miktarını kontrol etmek mümkün hale getirilmiştir. Yakıtın enjektör tarafından püskürtülmesi bir ölçekli kap içine doğru yapılmakta ve kapta biriken yakıt miktarı hacimsel olarak görülebilmektedir. Gerçek bir yakıt sisteminde püskürtülen yakıt şartlara göre değişmektedir. Bu durumun öğrenci tarafından anlaşılabilmesi için bu modelin kullanımı, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.



Şekil 4. Entegre şarj ve marş sistemi modeli



Şekil 5. Yakıt püskürtme sistemi modeli

Öğretim modeli değerlendirme bulguları

Tablo 1’ de taşıt elektrik sistemi modeli için öğrenci değerlendirmeleri görülmektedir. Modelin değerlendirilmesi sonucu, yapılan model çalışması ile ilgili öğrencilerin genelde orta-yüksek seçenekleri arasında olacak biçimde maddeleri değerlendirdiği görülmüştür. Öğretim modelinin inceleme ve ölçüm yapılmasına uygunluğu, devre şemasının anlaşılabilir olması ve devre şeması yardımıyla sistemin incelenebilirliği maddelerinin düşük-orta seçenekleri arasında değerlendirmeye sahip olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğretim modelinin öğrencinin derse katılımını teşvik etmesi, öğretim modelinin gerçek araç sistemiyle olan benzerliği ve öğrenmeyi kolaylaştırmadaki etkisi maddelerinin orta-yüksek seçenekleri arasında en yüksek değerlerde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim modelinin zayıf yönlerini ifade etmeleri için belirtilen kısımda; öğretim modeli oluşumunda araç üzerinde bulunan en yeni sistemlere de yer verilmesi hususu belirtilmiştir. Yeni sistemlerin bulunduğu modellerin öğrencinin daha çok ilgisini çekeceği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretim modelinin güçlü yönü olarak ise, gerçek araç üzerinde bulunan elemanlardan oluşması ve anlaşılmasının kolay olması gösterilmiştir.

Tablo 1. Taşıt elektrik sistemi modeli için öğrenci değerlendirmeleri

	1. Çok düşük (%)	2. Düşük (%)	3. Orta (%)	4. Yüksek (%)	5. Çok yüksek (%)	Ortalama Değer
Öğretim modelinin dersin içeriğine uygun olması	2,4	4,8	41,7	50,0	1,2	3,43
Öğretim modelindeki sistemin güncel bilgiyi kapsamı	3,6	17,9	44,0	33,3	1,2	3,11
Öğretim modelinin boyutları	3,6	9,5	38,1	42,9	6,0	3,38
Öğretim modelinde iskelet ve levhanın renk uyumu	3,6	11,9	39,3	44,0	1,2	3,27
Öğretim modelinin imalat kalitesi	3,6	9,5	46,4	38,1	2,4	3,26
Öğretim modeline sistemin yerleştirilme biçimi	3,6	11,9	33,3	47,6	3,6	3,36
Öğretim modelinin kullanım kolaylığı	1,2	6,0	29,8	53,6	9,5	3,64

Öğretim modelinin öğrenciyi güdülemesi ve dikkatini çekmesi	4,8	9,5	48,8	31,0	6,0	3,24
Öğretim modelinin inceleme ve ölçüm yapılmasına uygunluğu	7,1	29,8	42,9	14,3	6,0	2,82
Öğretim modelinin öğrencinin derse katılımını teşvik etmesi	0,0	3,6	11,9	70,2	14,3	3,95
Öğretim modelinin gerçek araç sistemiyle olan benzerliği	1,2	2,4	21,4	64,3	10,7	3,81
Öğretim modeli devre şemasının anlaşılabilir olması	10,7	25,0	38,1	20,2	6,0	2,86
Öğretim modelinin şeması yardımı ile sistemin incelenebilirliği	4,8	39,3	36,9	15,5	3,6	2,74
Öğretim modelinin öğrencinin bilgi seviyesine uygunluğu	3,6	11,9	46,4	32,1	6,0	3,25
Öğretim modelinin öğrenmeyi kolaylaştırmadaki etkisi	0,0	1,2	26,2	63,1	9,5	3,81
Öğretim modelinin sistemi ve elemanlarını ayrıntılı göstermesi	3,6	9,5	45,2	36,9	4,8	3,30

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Otomotiv teknolojileri öğretimi için uygulanan ve kullanılan bazı modellerin özellikleri tanıtılmıştır. Tanıtılan modellerden biri olan taşıt elektrik sistem modelinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucu genellikle olumlu görüşlerin belirtildiği anlaşılmıştır. Modelin devre şeması hususunda düşük-orta seçeneğinde değerlendirmeler görülmüştür. Öğretim modelinin gerçek araç sistemiyle olan benzerliği ve kullanım kolaylığı orta-yüksek seçeneğinde değerlendirilmiştir. Bunun yanında, oluşturulacak yeni model çalışmalarında özellikle taşıtlarda bulunan yeni sistemlerin de uygulanmasının gerektiği ve bu sayede modelin öğretim ortamında kullanımında ilgiyi arttıracak belirgin olarak vurgulanmıştır.

En iyi öğrenmenin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan ortamlarda gerçekleştiği bilindiğinden, bu ortamların oluşturulmasında farklı model uygulamalarının yapılması ve kullanımı önemli oranda katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulması için de materyal olarak model uygulamaları yararlı olacaktır. Bu modellerin oluşturulmasında farklı teknik bilgi ve becerinin kullanılması gerektiğinden teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi imkanı olacaktır. Bu amaçla özellikle teknik eğitimde, planlama ve yapım aşamalarında öğrencilerinde içinde olduğu öğretim materyali olarak gerçek nesnelerden oluşan, çalışan öğretim modellerinin yapımı teşvik edilmelidir. Yapılacak modellerin özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili olarak öğrenci görüşleri saptanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğretim materyallerinin öğretmenler tarafından geliştirilmesi ve kullanımın artırılabilmesi için de, öğretmenlerin öğrencilik yıllarında tasarım-yapım aşamalarında içinde bulundukları model çalışmaları etkili olacaktır.

KAYNAKLAR

- [1] Demirel Ö., Seferoğlu SS., Yağcı E. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Pegem A Yayınları, 2002.
- [2] Karamustafaoğlu O., Aydın M., Özmen H. Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: basit harmonik hareket örneği. The Turkish Journal of Educational Technology-TOJET October 2005 ISSN;1303-6521 Volume 4 Issue 4 Article 10
- [3] Çolak İ., Demirbaş Ş., Irmak E., Bayındır R. Teknik eğitimde internet teknolojisinin kullanılması. 1. Uluslar arası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Konferansı, İstanbul, 5-7 Eylül 2005
- [4] İşman A. Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. The Turkish Journal of Educational Technology-TOJET October 2002 ISSN;1303-6521 Volume 1 Issue 1 Article 10
- [5] Demir K. Öğretmen adaylarının iletişim ve bilgi teknolojilerine tutumlarını etkileyen faktörler. 5. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Sakarya, 2005
- [6] Üstün P., Yıldırım N., Çeğiç E. Fen bilgisi eğitiminde model kullanımı ile öğretimin başarıya etkisi. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 2001
- [7] Büyükkaragöz SS, Çivi C. Genel Öğretim Metodları Öğretimde Planlama ve Uygulama. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul 1999

OUT-OF-CLASS ENGLISH ACTIVITIES OF TURKISH EFL LEARNERS

Zeynep Camlibel, Marmara University (camlibelzeynep@yahoo.com)
Pinar Ersin, Marmara University (persin@marmara.edu.tr)

ABSTRACT

Learners' out-of-class language learning activities complement and optimize their in-class activities and language learning success in general. This study aims to explore whether and how Turkish learners of English as a foreign language (EFL) engage in English activities outside of classrooms to learn and practice the target language. Specifically, the research questions of the study include (a) Do the participants engage in out-of-class English activities? and (b) If yes, what is the frequency and nature of their engagement? Data for the present study were collected from 350 Turkish EFL students enrolled in advanced and beginner level classes at the English Preparatory School of a state university in Istanbul, Turkey at the beginning of spring 2011 semester. In order to analyze the data to answer the research questions, descriptive statistics were used to give an account of the type and frequency of the participants' out-of-class English use and practice.

INTRODUCTION

Research evidence shows that exposure to authentic language and opportunities to use the language in natural settings constitute a major part of the language learning experience. Target language use outside the classroom has been found to provide learners with the necessary information on language and the nature of conversation (Bialystock, 1981; Ellis, 1994; Leow, 1998). In other words, out-of class exposure and use of the new language was shown to be critical to the development of all language skills. Several researchers stated that learners benefit from classroom language instruction when it is combined with opportunities for natural settings (Nunan, 1991; Rubin & Thompson 1994). Hence, learners' out-of-class language learning activities complement and optimize their in-class activities and language learning success in general.

Although much is known about what second language learners do and gain inside classrooms, much less is known about what learners do outside the classroom to develop fluency in the target language. Based on limited studies on out-of-class language activities, information about what, how, and why EFL learners act outside English classrooms is not much researched in the field (Benson, 2001; Chusanachoti, 2009; Evans & Morrison, 2011).

Out-of-class second language learning has been generally defined as any variety of learning that takes place outside the classroom and mainly involves self-directed naturalistic learning (Benson 2001). Out-of-class English activities in this study means any time and effort learners spend with the target language outside of the classroom, which might include examples such as time spent for non-assignment activities.

LITERATURE REVIEW

A review of the relevant studies will be briefly presented here in a chronological order. Pickard (1996) identified and quantified the out-of-class language learning activities that a group of German learners studying English in Germany practiced. The researcher found that the most-cited activities were the passive and receptive skills (i.e., reading and listening), and that the active and productive skills (i.e., speaking and writing) did not receive as much attention. Hyland (2004) found similar findings with prospective EFL teachers.

Another study by Suh, Wasanasomsithi, Short and Majid (1999) investigated the out-of-class learning experiences of eight non-native speakers of English, and the impact of the experiences on the learners' second-language speaking skills. Results revealed that most of the participants conducted largely independent leisure activities to improve their English communication skills.

In another study, the range, time and place of out-of class language learning activities were investigated by Pearson (2004). The participants were 106 Chinese students studying English in an English for Academic Purposes (EAP) course in New Zealand. The findings showed variation and language proficiency, accommodation and the language spoken where students stay have been pinpointed as influential factors.

Similarly, Chusanachoti (2009) found that learners were routinely involved in a range of out-of-class language activities. Furthermore, participants predominantly engaged in multimodal, interpersonal but not face-to-face, passive, and non-deliberate learning activities.

Finally, Evans and Morrison (2011), in a longitudinal study, analyzed the in-class and out-of-class language practices of Chinese students in an English-medium institution. The evidence suggested that students had little motivation and purpose to speak English outside the classroom, unless international or non-Cantonese-speaking students were present.

Besides these few studies, an understanding of learners' behaviors outside the classroom is still quite limited. Engagement with out-of-class language activities is especially important for EFL students since they do not have as many opportunities outside the classroom as English as a second language (ESL) students. This study aims to explore whether and how Turkish learners of EFL engage in English activities outside of classrooms to learn and practice the English language.

METHODOLOGY

Participants and Setting

Three hundred and fifty Turkish EFL students enrolled in advanced (40%) and beginner (60%) level classes at the English Preparatory School of a competitive state university in Istanbul participated in the present study. 74% of the participants were between 18 and 19 years old while the rest were between 20 and 23. Their first language (L1) was Turkish and they were all learning English as a foreign language for academic purposes. The numbers of male and female students were almost equal.

This one-year intensive English language program aims to develop students' academic language proficiencies in four skills i.e. reading, writing, listening and speaking along with grammar. The goal of the program is supporting students to be able to follow the English medium program in their future departmental studies and their future careers. According to the regulations of the university, all students are given a proficiency test prepared by the testing office of the institution upon entry to the university at the beginning of the academic year. The students who cannot pass the proficiency exam take the placement test and they are placed at different levels, i.e. beginner (C level), intermediate/upper-intermediate (B level), or advanced (A level).

Data Collection and Analysis

Data were collected at the beginning of spring 2011 semester by means of a survey developed by the researchers. The survey consists of two parts. The first part is composed of questions regarding the participants' demographic information. The second part of the survey is made up of open-ended items focusing on issues such as the frequency of English use outside the classroom, and the situations of English use outside the classroom. To ensure that the participants expressed their ideas and feelings as fully as possible, the survey was conducted in Turkish, the first language of the participants.

In order to analyze the open-ended items, answers that emerged from the data were categorized. Then, frequencies were determined using descriptive statistics of SPSS 13.0 program to give an account of the type and frequency of the participants' out-of-class English use and practice.

FINDINGS

Participants were asked whether or not they participated in out-of-class English activities. About two thirds of all participants (65%, n=229) answered affirmatively (see Table 1). In addition, no difference was found between beginner (64%, n=133) and advanced (69%, n=96) level students who indicated out-of-class English use.

Participants were also asked to mark the appropriate choice on frequencies (i.e., never, seldom, sometimes, often, always) of their participation in the activities that they fulfill outside the classroom. While one third (34%, n=120) of the students did not choose an item, 33% indicated that they sometimes used English and 28% reported that they seldom used it (see Table 2).

Table 1
Participation in out-of-class English activities

		Beginner Level	Advanced Level	All Participants	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yes	133	96	229	65,4	65,8	65,8
	No	75	44	119	34,0	34,2	100,0
	Total	208	140	348	99,4	100,0	
Missing	System			2	,6		
Total				350	100,0		

Table 2
Frequency of participation in out-of-class English activities

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Never	1	,3	,4	,4
	Seldom	97	27,7	42,2	42,6
	Sometimes	115	32,9	50,0	92,6
	Often	12	3,4	5,2	97,8
	Always	5	1,4	2,2	100,0
	Total	230	65,7	100,0	
Missing	System	120	34,3		
Total		350	100,0		

Analyses of the data also revealed that students used English outside the class for several purposes in various situations. Ten types of situations emerged out of students' responses (see Table 3). Although 40% did not answer this question, the most frequently-cited situations were chatting (21%, n=74), Internet (11%, n=40), and helping tourists (9%, n=32). The situations were categorized as requiring productive (P) or receptive (R) language skills. Results interestingly showed that students engaged in out-of-class activities mostly productively (41%, n=145) rather than receptively (21%, n=73).

Table 3
Situations in which English is used outside the class

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helping tourists *(P)	32	9,1	15,1	15,1
	Chatting (P)	74	21,1	34,9	50,0
	Internet **(R)	40	11,4	18,9	68,9
	Application forms (P)	2	,6	,9	69,8
	Practising (P)	20	5,7	9,4	79,2
	Watching films/media (R)	27	7,7	12,7	92,0
	Translating (P)	1	,3	,5	92,5
	When asked (P)	10	2,9	4,7	97,2
	Any situation (P) (R)	3	,9	1,4	98,6
	At work (P) (R)	3	,9	1,4	100,0
	Total	212	60,6	100,0	
Missing	System	138	39,4		
Total		350	100,0		

*P: Productive use

**R: Receptive use

Finally, participants were asked to describe the people with whom they used English outside their language classes. As can be seen in Table 4, almost half of the students (44%, n=155) did not respond to this question. Among the six categories of people, 'friends' was the most popular answer (31%, n=109) followed by 'tourists' (9%, n=32).

Table 4
People with whom English is used outside the class

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	People who know	8	2,3	4,1	4,1
	Tourists	32	9,1	16,4	20,5
	Friends	109	31,1	55,9	76,4
	Family	20	5,7	10,3	86,7
	Foreign friends	24	6,9	12,3	99,0
	Clients	2	,6	1,0	100,0
	Total	195	55,7	100,0	
Missing	System	155	44,3		
Total		350	100,0		

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The results of the present study show that Turkish EFL students report engagement with out-of-class English activities regardless of their proficiency level in English. The students who indicated this kind of engagement did so either rarely or sometimes. In addition, students listed a variety of situations in and people with which they used English outside the classroom. Among these, chatting, using the Internet and helping tourists were the most frequently cited situations and friends were the most frequently cited interlocutors.

Despite what one would expect in an EFL country, participants of the present study reported the use of English outside the classroom mostly for productive purposes. Contrary to Pickard's (1996) and Hyland's (2004) findings, the findings of the present study revealed that students engaged in outside the class English activities more productively than receptively in line with Chusanachoti's (2009) results.

A further study can investigate the underlying reasons behind these answers and factors that influence the participants' involvement in out-of-class activities. The amount and nature of participation in out-of-class English activities might depend on both internal as well as external factors.

This study suggests that since almost all EFL learners engage in out-of-class language activities one way or the other, certain tasks can be integrated into the EFL classroom. Therefore, learners' language practices outside the classroom need to be linked to classroom instruction. For instance, EFL teachers can guide and assist students in identifying appropriate out-of-class language-related activities since all types of leisure activities do not work for all learners.

REFERENCES

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency in *Modern Language Journal*, 65(2), 24-35.
- Chusanachoti, R. (2009). *EFL learning through language activities outside the classroom: A case study of English education students in Thailand*. Unpublished PhD dissertation. Michigan State University: Michigan, USA.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, S., & Morrison, B. (2011). The student experience of English-medium higher education in Hong Kong. *Language and Education*, 25(2), 147-162.

Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualizing out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.

Leow, R.P. (1998). The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA. *The Modern Language Journal*, 82(1), 49-68.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.

Pearson, N. (2004, September). *The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand*. Paper presented and proceeding published in the Independent Learning Conference, Melbourne.

Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal*, 50(2), 150-159.

Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Heinle and Heinle Publishers: Boston, MA.

Suh, J., Wasanasomsithi, P., Short, S., & Majid, N.A. (1999). Out-of-class learning experiences and students' perceptions of their impact on English conversation skills. (433715). Istanbul: Marmara University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED433715). Retrieved May 26, 2011, from EBSCOHOST ERIC database.

MATHEMATIC EDUCATION WITH PLAY and DRAMA ACTIVITIES

Banu Yaman

OYUNLAR ve DRAMA YOLU İLE
MATEMATİK EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr.Banu YAMAN
Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, TÜRKİYE
e-posta: banuyaman@gmail.com

Arş.Gör.Özlem. F. YILDIRIM
ODTU Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Ankara, TÜRKİYE
oslem.f.y@gmail.com

ABSTRACT: Bu çalışma Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın öğrencileri ile 2010-2011 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Seçmeli ders olarak belirlenen “matematik eğitiminde drama” dersini seçen 13 ikinci sınıf öğrencisi ile uygulamalar yapılmıştır. Matematik eğitimi dersinde ise “matematik tarihi” konusu, uzman rolü yaklaşımına (mental of the expert) dayalı eğitimde drama çalışmaları ve oyunlar ile gerçekleştirilmiştir.

Özellikle eğitimde drama yolu ile oyunlardan yararlanma, geliştirme öncelikli amaçtır. Öğrencilerin kendi oyunlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar da yapılabilmesi için, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan senaryolardan yararlanılmıştır. Paper Location, Improvisation tekniklerinden yararlanılarak hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince veri toplamak için geliştirilen materyaller

1- performans değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen, yapılandırılmış gözlem formu

2- açık uçlu görüşme formu

3- öz değerlendirme formu (kazanılan bilgi, beceri, uygulamaların zayıf ve güçlü yönleri vb görüşler)

Yapılan uygulamalar bu ölçme araçları ile değerlendirilmiştir. 14 hafta olarak planlanan çalışmanın amacına ulaşması için, öğrencilerle çalışmanın başlangıcında 2 hafta hazırlık aşaması gerçekleştirilmiştir. Formlara uzman görüşleri alınarak, anlaşılabilirliği ve işleyişi değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Çalışmanın performans, yaratıcılık, ürün ve süreç boyutlarında kazanımlar sağlaması beklenmektedir.

Key words: Teacher education, mathematic education, drama in education

ÖĞRENEN ÖRGÜTLERDE LİDERLİK: TÜRK OKUL MÜDÜRLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Servet Özdemir, Nazife Karadağ, Ali Çağatay Kılınc.

ABSTRACT: Öğrenen örgütler ile ilgili yapılan araştırmalar ve ilgili alanyazın örgütlerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunan en önemli değişkenlerden birinin örgüt liderleri olduğunu ve öğrenen örgüt liderlerinin rollerinin geleneksel liderlerden oldukça farklı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını, öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken liderlik davranışları açısından ele almak ve okulların öğrenen örgüt yapısını kazanmaları için okul müdürlerinin yeterli kazanmaları gereken liderlik alanlarını tespit etmektir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Bala ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, gerekli alan yazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin, öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken, tasarımcı liderlik, hizmetkar liderlik, dönüştürücü liderlik ve öğretimsel liderlik gibi alanlarda birçok eksikliklerinin bulunduğu görülmüştür.

KEYWORDS: Öğrenen örgütler, liderlik, okul müdürü.

PEER SUPPORT AT THE RESIDENCES OF THE UNIVERSITY OF AVEIRO: CONTRIBUTIONS TO THE PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPEMENT OF THE STUDENTS

Authors¹: Eugénia Taveira, Anabela Pereira, Hélder Castanheira, Natália Ferraz, Elsa Almeida

¹ Universidade de Aveiro: eugenia.taveira@ua.pt; anabelapereira@ua.pt; helder.castanheira@ua.pt; nataliaferraz@ua.pt; elsa@ua.pt

ABSTRACT

This paper aims to present a proposal for Peer Support in the University Residences as a contribution to the integration of students at the University of Aveiro.

An exploratory study was conducted based on results obtained from the problem registry logs, allowing supported students to point out their most felt difficulties. The registry logs were distributed to nineteen elements from the Residence Committees, who have had previous training in peer counseling.

As a pilot project at the University of Aveiro, which had a trial-run at the beginning of the current school-year, it was found that results in terms of participation of the volunteer students were fruitful and positive. Records of issues raised by those supported students are exact proof of this.

The Peer Support at the Residences of the University of Aveiro is a project that shows application potential, allowing the mitigating of the absence of family and friends and homesickness.

INTRODUCTION

The success of the young adult in the context of higher education is associated with an appropriate transition and adjustment to university, social support and the promotion of personal and social development of students.

Several studies made to the process of transition and adaptation to the university, from which we underline Tinto (1987), Chickering and Reisser (1993) Pascarella & Terenzini (1991) and Arnett (2001), have reinforced the need for a greater commitment at the 1st year of university, as far as student support is concerned.

Universities, well aware of the high levels of unsuccessful outcomes, have taken efforts to develop intervention strategies to tackle persistent school failure. Examples of such strategies are the support structures at a pedagogical and psychological level (RESAPE, 2001), logistics and the rendering of different types of services, such as school social services (housing, food providing, promotion of mental health and well-being of the students).

The University of Aveiro has been a pioneer in the creation of various support structures both at a pedagogical (teaching office) and psychological levels, as well as in terms of research focusing on various valences, through the Laboratory for Study and Intervention in Higher Education (LEIES), or even at the level of social support (Social Services at the University of Aveiro). Moreover, the involvement of students in psycho-emotional support to their peers (peer education) through the LUA (Line of Aveiro University) has been one of the successful bets, with benefits not only to those who seek help but also to those who offer help (Pereira, 1997, 1998, 2005, Pereira et al. 2008ab). The LUA is an integrated psychological support for students, involving technical experts and student volunteers who receive special training. The LUA consists of an all-night phone line, and offers free and confidential support to students with psychological problems. This support is provided by students who receive special training, and are supervised by psychologists and other specialists in this area.

It should be underlined that the University of Aveiro was the first Portuguese university to undergo this experience of peer counseling in a Higher Education context (Pereira, 2005), which started in the school year of 1994/1995. This program was the first all-night line in the country created to support university students by university students (Marques and Pereira, 1996 in Pereira, 2005).

It is very important that the university structures provide appropriate answers for students to obtain more academic success, considering that they are the main axis in this process.

However, the personal dimension of students has been forgotten so it seems pertinent to study the processes that lead students to feel well integrated, especially at a 1st year's level (where the adaptation and integration become more difficult). Knowing the needs of these students is, therefore, crucial.

Thus, this paper aims to present a proposal for Peer Support at the University Residences to contribute to the integration of students at the University of Aveiro.

An exploratory study was conducted based on results from an instrument called "Volunteer-student Supporters Intervention Plan" (Taveira, Pereira and Castanheira, 2011), which consists of a registry

logbook where student supporters register the difficulties experienced by the supported colleagues. This instrument consists of two tables: a table to record problems of a psycho-emotional dimension, and a table to record current operation of the Residence. These logbooks were given to nineteen individuals, chosen among the Residents who have had specific training in peer counseling. The peer counseling is a model which promotes psychological support and translates into the ability to be empathic. It also assumes the role of a friend and promotes the sharing of problems (Pereira, 2005). This model allows therefore the development of self-awareness and social skills, to learn to deal with adequate coping strategies, to learn stress control techniques, to learn basic counseling techniques and to identify and understand the main problems of students. This way, students personify help and are the psychological support to colleagues who have problems.

Therefore, in order to assist students living at the University Residences, this group of volunteer-student supporters, who, as mentioned previously, belong to Resident Committees and are residents themselves, have had specific training, much like the one provided for the Line Aveiro University (LUA), in order to better know how to listen and support their colleagues.

METHODS AND PROCEDURES

At the beginning of the current academic year (2010/2011), the students of the Residents Committee were invited to attend the LUA basic training in peer counseling, which occurred in October 2010. In this training course they acquired concepts of self-criticism versus self-pity, depression, sexuality disorders; styles of social interaction and to talk and help through the voice; personal schedule management, helping the helpers; dealing with automatic negative thoughts; LUA - tutorial support; sleep and studying; romantic interpersonal relationships; psychoactive substances; basic counseling techniques; young adults - issues and requirements.

After this training course, the students received a certificate of participation, giving them an aptitude for peer support. They were required to record the problems that occurred in a logbook. This logbook contained a table in which the problems of psycho-emotional dimension would be approached.

In March of the current year, the students were once again invited to participate in a LUA development training, which had as contents: loss and mourning/grief; strategies to promote self-esteem and decision making abilities, dating and violence.

This time, the volunteer-student supporters were handed a different logbook containing the same table with the category of issues of psycho-emotional dimension and another with the category of problems related to the current operation of the Residence. Part of this logbook is also another table where volunteer-students can record the hours most sought by their colleagues and yet a different table where options such as type of forwarding (Social Worker, Psychology and General Doctor Appointments, LUA) are noted. This logbook called "Volunteer-student Supporters Intervention Plan" also contained an area destined for comments, observations, ideas and suggestions and yet another area for the identification of the student supporter.

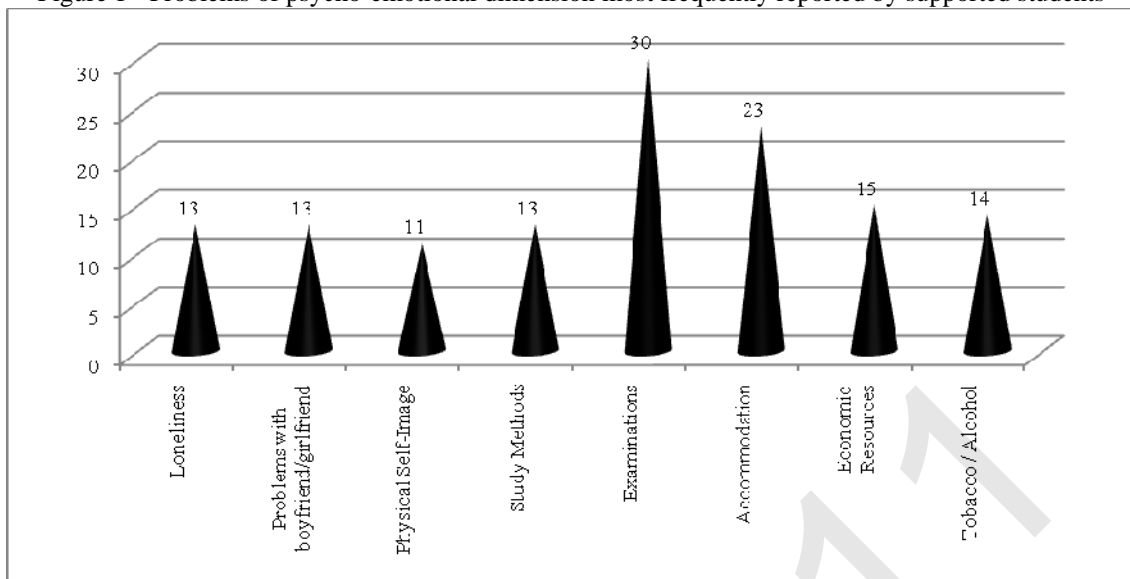
Students were asked to log their records for a period of one month (from 2011 March 20th to April 20th). Ended this period, the logbooks were collected. From the nineteen delivered logbooks, sixteen were collected. However, the three absent volunteer-students who were unable to deliver their books stated that there was nothing relevant to report. Analyzing the sixteen delivered logbooks, three had no records but observations were made, stating the global atmosphere at the Residence was good and that they had informal conversations in the kitchen, stating also the conflicts were generally easily solved.

Therefore, this paper presents the results obtained from thirteen of the nineteen logbooks given to volunteer-students.

Still regarding this Intervention Plan, even though the tables featured a column for women and another for males, most students did not consider this distinction, so the results include all students regardless of their gender.

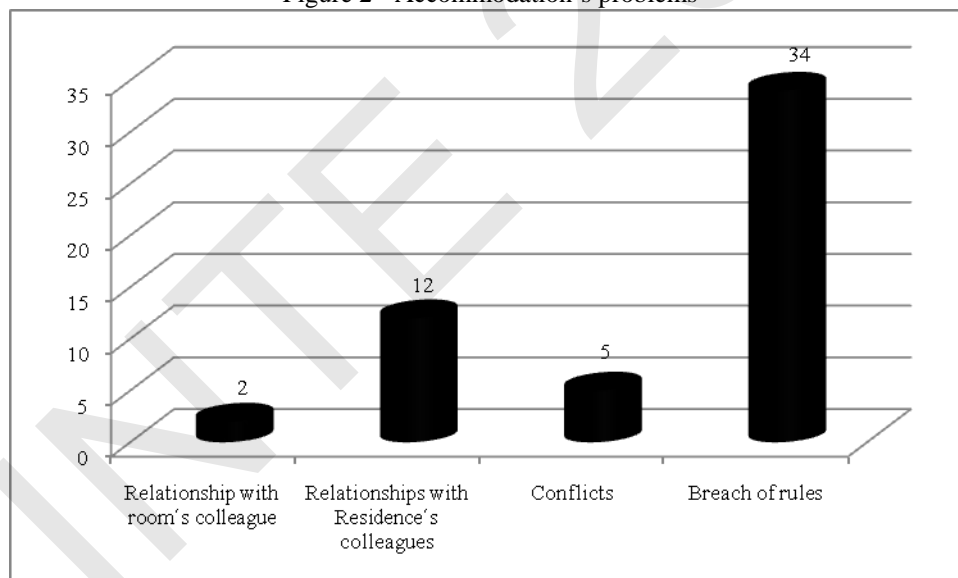
Below, it is presented the graphics demonstrating the results.

Figure 1 - Problems of psycho-emotional dimension most frequently reported by supported students



In Figure 1, we can observe the problems most pointed out by the supported students. Problems related to family, shyness, anxiety /angst, stress, academic performance, stress exams, difficulties with teachers, difficulties with colleague, use of addictive substances (only one), grief (mourning) / death and physical health, but were still registered with lower expression.

Figure 2 - Accommodation's problems



In Figure 2, we can observe some of the problems raised by the supported students.

The total number of supported students was three hundred and twenty. The period of time which students most sought support was between 20:00 and 24:00. There were eight referrals to Social Workers.

CONCLUSION

People are the result of a range of influences, experiences, therefore, are different from each other, they differ in their personalities and environments in which they operate, they have unique life histories. Given the same situation, some people may consider it potentially stressor and not others. In literature, one of the factors identified as being influential in a relationship of stress is social support. Family and friends play an important role in helping the individual to adapt and adjust to change (Pereira, 2005).

But when they get to University, the students move away from this emotional support and their adaptation to change may become more difficult. To overcome this difficulty, the University of Aveiro has made efforts, creating services and student support projects, such as the LUA and others.

The “Peer Support at the University Residences” will further contribute to the integration of students at the University of Aveiro. There are days which sometimes a vent to the right person or just a friendly word is enough for everything to get back to normal. The aim of this project (students who help students) is the same: minimize any feelings of anxiety, stress, loneliness or relationship problems that displaced students can feel more often. The peer counseling is a model that promotes psychological support and which translates into the ability to be empathic, to embrace the role of a friend and to promote the sharing of problems.

As a pilot project at the University of Aveiro, which had a trial-run at the beginning of the current school-year, it was found that results in terms of participation of the volunteer students were fruitful and positive. Records of issues raised by those supported students are exact proof of this.

It should be noted that this proposal is part of a plan of meetings between volunteer student supporters and the psychology team of LUA, under the supervision of the Department of Education and direction of Social Services at the University of Aveiro (Pereira et al, 2010 & Castanheira et al, 2010). In these meetings, volunteer students present the problems they identified, in order to set up strategies for their solution and prevention. Moreover, the meetings also allow the clarification of any doubts and difficulties experienced by these students, while developing their volunteer activity.

The Peer Support at the Residences of the University of Aveiro is a project that shows application potential, allowing the mitigating of the absence of family and friends and homesickness.

BIBLIOGRAPHY

- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Bernardino, Olga (2003). *Suporte Social e Promoção do Sucesso Académico em Contexto Universitário*. Instituto Superior Miguel Torga – Escola Superior de Altos Estudos. Coimbra.
- Castanheira, H; Nogueira, R.; Oliveira, P; Vasconcelos, G; Pereira (2010). Ação Social no Ensino Superior: novos contributos para uma agenda estratégica. *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 96-105.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2^a ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jardim, J. & Pereira, A.M.S. (2005). Sucesso na Vida Académica: Um Programa de Desenvolvimento de Competências com Estudantes nas Residências. In A. Pereira & E. Motta (Eds), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: SASUC Edições, pp. 415-424.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, M., S., A. (1997) *Helping students cope: peer counselling in higher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hull, U.K.
- Pereira, A. M. S. (1998) Apoio ao estudante universitário: *peer counselling* (Experiência –piloto). *Psicológica*, 20, 113-124.
- Pereira, A.M.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. M. S., & Williams, D. I. (2001). Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (1), 43-47.
- Pereira, A.; Masson, A.; Ataíde, R. & Melo, A. (2004). Stresse, ansiedade e distúrbios emocionais em estudantes universitários. In Ribeiro, J. & Leal, I. (Eds.). *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições, pp. 119-125.

- Pereira, A.M.S.; Decq Motta, E.; Vaz, A.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.J.; Medeiros, A. & Lopes, P. (2006). Sucesso e Desenvolvimento Psicológico do Estudante Universitário: Estratégias de Intervenção. In *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), Janeiro-Março, pp. 51-59.
- Pereira, A.M.S.; Gomes, R.; Francisco, C.; Jardim, J.; Motta, E.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.J. & Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de Apoio à Transição no Ensino Superior. In *INFAD Revista de Psicologia*, n.º 1, pp. 419-426.
- Pereira, et al (2010). Ajudar quem ajuda: A outra face da LUA. *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 106-112.
- RESAPES (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal*. Edição da RESAPES (Vol. 1, 2 e 3).
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Vaz, A. L. (2009). *Ação Social Escolar na Universidade de Coimbra: evolução histórica e princípios orientadores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DA BAHIA (BRASIL) SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO ESCOLAR, SAÚDE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Geilsa Costa Santos Baptista, Charbel Niño El-Hani, Graça Simões De Carvalho.

ABSTRACT: O objetivo neste trabalho é identificar quais as influências das condições de trabalho escolar para a saúde, formação do professor e ensino, segundo as visões de professoras de biologia da Bahia, Brasil. O estudo foi desenvolvido em 2009, com base na pesquisa qualitativa, especificamente utilizando entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa nove professoras da rede pública estadual de ensino, cujas faixas etárias variou entre 28 e 41 anos. As professoras afirmaram que exercem exaustivas jornadas de trabalho, que terminam por influenciar negativamente nas suas saúdes, causando-lhes doenças como: estresse, dores de cabeça e pressão alta, entre outras. Elas afirmaram, ainda, que não têm tempo disponível para participarem em cursos de formação continuada e planejamento cuidadoso das aulas. Esses achados indicam a necessidade de uma mobilização por parte dos próprios professores, das escolas, das universidades e dos tomadores de decisão no campo das políticas públicas da educação, no sentido de melhorar as condições de trabalho do professor, uma variável fundamental para os avanços em relação aos indicadores de qualidade da educação que, com frequência, é deixado de lado nas políticas governamentais.

KEYWORDS: Condições de trabalho escolar; Saúde; Formação de professores.

Políticas socioeducativas emergentes da educação à pedagogia social – o exemplo do Técnico Superior de Educação Social

Silvia Azevedo, Claudia Teixeira.

ABSTRACT: A preocupação investigativa tem como finalidade reconhecer a emergência de novos paradigmas educacionais, baseados no saber matricial da pedagogia social e na praxis da educação social, orientados, evidenciando-se o papel proeminente e pertinente da educação social em processos de educação e formação de adultos. Realça os diversos contextos de acção da educação de adultos, relacionando-os com o campo de práticas para o Educador Social.

Evidencia-se a matriz conceptual e axiológica da Pedagogia Social, que nos serve de referência na intenção de fundamentar a pertinência, sentido e relevância social da educação social em contexto de uma nova política socioeducativa, onde assumimos a pedagogia social como saber matricial da educação de adultos.

KEYWORDS: Pedagogia Social, Educação Social, Educação, Formação de Adultos.

PROMOTING PERFORMANCE ANXIETY MANAGEMENT IN MUSIC STUDENTS

PROMOÇÃO DA GESTÃO DE ANSIEDADE DE DESEMPENHO EM ALUNOS DE MÚSICA

Anabela Pereira, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Portugal. anabelapereira@ua.pt
Paula Vagos. Dep. de Educação, Universidade de Aveiro. Portugal. paulavagos@ua.pt
Filipa Lã. Dep. Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Portugal. filipa.la@ua.pt
Helena Marinho. Dep. Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro. Portugal. helenamarinho@ua.pt
Isabel Santos. Dep. de Educação, Universidade de Aveiro. Portugal. isabel.santos@ua.pt

Abstract

Este trabalho objectiva caracterizar e promover a gestão da ansiedade de desempenho musical, que é uma realidade enfrentada por profissionais e alunos de música, com interferência negativa no seu desempenho e bem-estar. Quatro alunos de música preencheram o STAI e participaram num programa piloto para promoção da gestão da ansiedade de desempenho musical. O programa foi constituído por 10 sessões de intervenção cognitivo-comportamental, versando técnicas de relaxamento e reestruturação cognitiva e enfatizando a autonomia e auto-formação dos participantes. Os resultados indicam que a vivência desta ansiedade é especialmente aumentada no imediatamente antes de uma actuação musical e que a ansiedade traço poderá associar-se à aplicação de estratégias de *coping* adequadas. Ainda, que o treino de gestão de ansiedade é considerado benéfico e oportuno. Assim, será importante continuar a investir na caracterização e promoção da gestão da ansiedade de desempenho musical, como estratégia preventiva ao sucesso profissional e bem-estar do músico.

Introdução

A ansiedade de desempenho caracteriza-se como a activação ansiosa em situações de desempenho público, em que o sujeito acredita estar a ser observado e/ou avaliado por outros. O sujeito percebe essa situação como ameaçadora e duvida da sua competência para atingir os resultados esperados e/ou desejados, temendo ver expostas à audiência as suas falhas e defeitos, e sentir-se embaraçado ou humilhado (Lee, 2002; Nagel, 2010). A probabilidade do sujeito perceber que falhou é aumentada pelos padrões de perfeccionismo que impõe a si próprio e acredita que os outros, a audiência, estarão, também, a impor-lhe (Flett & Hewitt, 1995; Kenny, Davis & Oates, 2004). É uma realidade comumente experienciado por músicos, que experienciam níveis altos do que não músicos (Brodsky, Sloboda & Waterman, 1994), e em particular por estudantes de música ao nível do Ensino Superior (Wesner, Noyes, & Daves, 1990), que experienciam níveis mais elevados de ansiedade do que músicos profissionais (Kenny, Davis & Oates, 2004).

Esta activação ansiosa, caracterizada por sintomas fisiológicos como aumento do ritmo cardíaco e da sudorese, tremura nas mãos ou sensação de boca seca (Wesner, Noyes, and Davis; 1990; Thomas, 2009). A percepção e vivência destes sintomas dificulta ou torna mesmo impossível o acto de cantar ou tocar um instrumento musical, sendo que esta interferência é percebida tanto pelo próprio sujeito como pela audiência ou avaliadores (Lee, 2002; Thomas, 2009). O decréscimo de qualidade do próprio desempenho associa-se a sentimentos de frustração, humilhação, desapontamento (Thomas, 2009) e pode, em casos mais graves, comprometer o desempenho profissional do indivíduo e/ou alterar o seu plano de carreira (Lazarus & Abramovitz, 2004; Thomas, 2009).

Assim, a promoção de competências de gestão de ansiedade de desempenho em contexto académico, como prática preventiva, surge como particularmente relevante (Lee, 2002), embora pouco praticada (Thomas, 2009). Existe evidência da utilidade e eficácia de intervenção cognitivo-comportamental na diminuição de ansiedade de desempenho (Clark & Agras, 1991; McGinnis & Milling, 2005; Nagel, 2010), incluindo técnicas de relaxamento, reestruturação cognitiva e exposição comportamental. Esta evidência serviu de base à construção de um programa de intervenção para a

promoção da gestão de ansiedade de desempenho em estudantes de música. A posterior aplicação deste programa pretendeu responder a uma necessidade referida a nível internacional (Thomas, 2009), e que no nosso país continua, também, a existir.

O programa de intervenção implementado consistiu de 6 sessões presenciais e 4 sessões de auto-formação, num total de 10 sessões com a duração de 2 horas cada em regime bissemanal. As primeiras oito sessões decorreram alternando uma sessão presencial com uma sessão de auto-formação. As duas últimas sessões foram presenciais.

Na primeira sessão foram apresentados os membros do grupo, e estabelecidas as regras e objectivos do seu funcionamento. Foi ainda introduzido o racional cognitivo-comportamental do stress, diferenciando respostas de stress adaptativas/motivacionais e desadaptativas e referindo os seus sintomas a nível cognitivo, fisiológico e comportamental. Na sessão de auto-formação correspondente, foi solicitado aos participantes a identificação e registo dos próprios sintomas de stress. A segunda sessão presencial foi dedicada ao treino de relaxamento (por controlo da respiração e muscular progressivo, com associação de uma imagem de paz), como forma de intervenção ao nível dos sintomas fisiológicos do stress. Na sessão de auto-formação correspondente, foi pedido aos participantes que treinassem e generalizassem o treino de relaxamento às suas vidas quotidianas. A terceira sessão presencial versou as temáticas de auto-crítica e auto-aceitação, como associadas à activação de pensamentos automáticos negativos referentes à ansiedade de desempenho musical. Foi, também, trabalhada a identificação destes pensamentos e sua associação a activação emocional e comportamental. A sessão de auto-formação correspondente pressupunha que os sujeitos praticassem a identificação de pensamentos automáticos negativos e respostas emocionais e comportamentais associadas na sua vida quotidiana. A quarta sessão presencial abordou as distorções cognitivas usualmente associadas à ansiedade, bem como os desafios de pensamento passíveis de utilização para construir pensamentos alternativos realistas e adaptativos. Este desafio de pensamentos automáticos negativos e construção de pensamentos alternativos foi incentivada como objectivo da sessão de auto-formação correspondente.

Na penúltima sessão de intervenção foi explorado o conceito de exposição pública, nomeadamente do próprio desempenho e do próprio corpo, e os participantes foram chamados a reflectir sobre os sintomas e estratégias de gestão do stress aplicadas a uma situação de desempenho musical público. Por fim, e como estratégia de manutenção dos ganhos e prevenção da recaída, foi abordada a gestão e avaliação cognitiva realista da frustração e do insucesso/ fracasso.

O presente trabalho tem como objectivos caracterizar os níveis e sintomas de ansiedade de desempenho musical em alunos de música e apresentar a avaliação qualitativa de um programa de intervenção cognitivo-comportamental desenhado para promover a sua gestão.

Método

Amostra

A amostra foi composta por quatro alunos do 2º ano do Ensino Superior, do curso de música, com especialização em piano. Relativamente ao sexo, três alunos eram do sexo masculino e um era do sexo feminino. As suas idades estavam compreendidas entre os 18 e os 26 anos.

Instrumentos

Inventário de Estado - Traço de Ansiedade (STAI)

Trata-se de um instrumento validado para a população portuguesa, que pretende avaliar a ansiedade. Inclui duas escalas de 20 itens, que permitem avaliar a ansiedade enquanto estado emocional desagradável como resposta a acontecimentos externos (STAI-E) e enquanto traço estável que fundamenta a tendência para interpretar situações stressantes como perigosas ou ameaçadoras (STAI-T; Silva & Campos, 1999).

Escala de Avaliação da Intervenção (EAI)

Para avaliar o programa de promoção da gestão de ansiedade de desempenho, foi utilizado um instrumento de auto-resposta construído para o efeito, constituído por 13 questões, que os respondentes deveriam classificar em função da qualidade percebida dos temas, materiais e dinâmicas do programa, bem como a competência dos seus dinamizadores. Esta escala termina com um espaço aberto para comentários e sugestões livres por parte dos participantes.

Procedimento

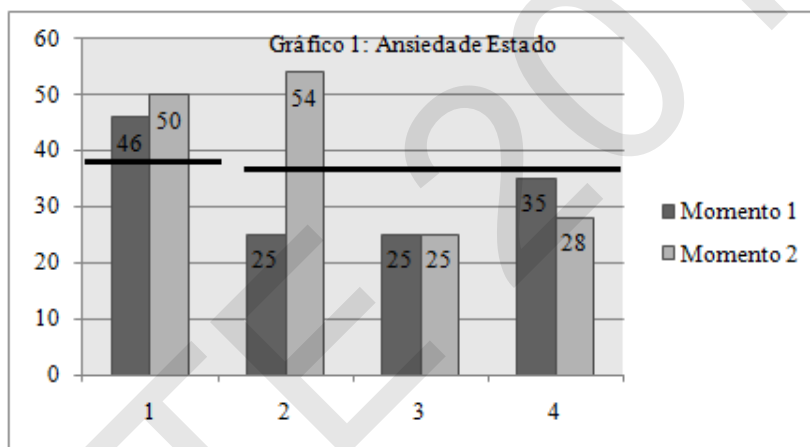
Foi pedido aos alunos para preencherem o STAI em dois momentos: o momento 1 correspondeu ao início da intervenção e a seis semanas antes de uma actuação prevista; o momento 2 correspondeu a uma semana após o término da intervenção e a sensivelmente uma hora antes da referida actuação musical individual. A EAI foi também preenchida neste segundo momento. A participação dos alunos foi voluntária e foi-lhes garantida a confidencialidade dos dados individuais recolhidos.

Resultados

Níveis de ansiedade

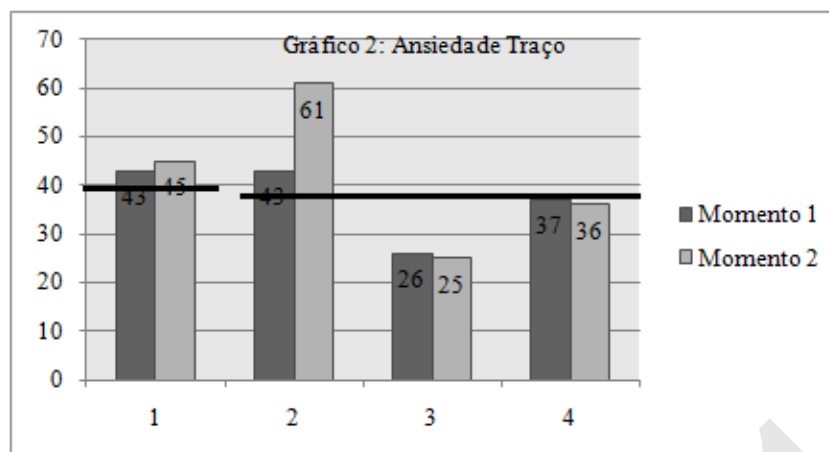
No Gráfico 1 são apresentados os valores obtidos pelos sujeitos nos dois momentos de avaliação na medida de ansiedade estado. Verificamos que para os sujeitos 1 e 2 a ansiedade estado era mais elevada no segundo momento de avaliação, ao contrário do verificado para o sujeito 4.

As linhas no gráfico correspondem às médias encontradas para alunos do Ensino Superior do sexo feminino (38.78) e masculino (37.71) na amostra de validação do STAI (Silva & Campos, 1999). Podemos verificar que o sujeito 1, do sexo feminino, apresenta níveis de ansiedade estado bastante acima da média encontrada, enquanto para os sujeitos do sexo masculino isto apenas se verifica para o sujeito 2 no segundo momento de avaliação.

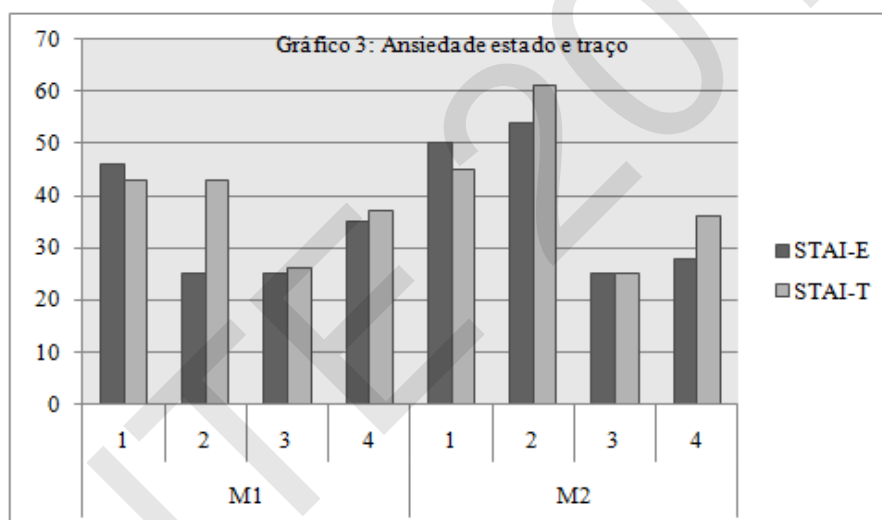


Na Gráfico 2 são apresentados os valores obtidos pelos sujeitos nos dois momentos de avaliação na medida de ansiedade traço. Verificamos que para os sujeitos 1 e 2 a ansiedade traço foi mais elevada no segundo momento de avaliação, ao contrário do verificado para os sujeitos 3 e 4.

As linhas no gráfico correspondem às médias encontradas para alunos do Ensino Superior do sexo feminino (39.68) e masculino (38.55) na amostra de validação do STAI (Silva & Campos, 1999). Podemos verificar que o sujeito 1, do sexo feminino, apresenta níveis de ansiedade traço acima da média encontrada nos dois momentos de avaliação. Para os sujeitos do sexo masculino, verifica-se a mesma situação apenas para o sujeito 2.



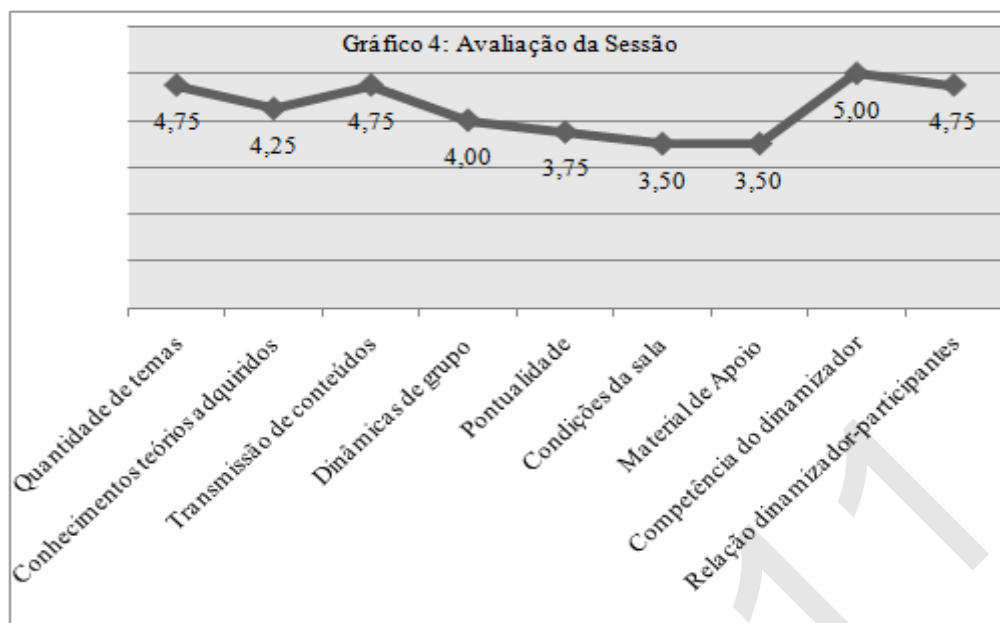
Comparando os valores de ansiedade estado com ansiedade traço (Gráfico 3), verificamos que, nos dois momentos de avaliação, os valores são relativamente próximos para cada sujeito, à excepção do sujeito 2 que demonstra um nível de ansiedade traço díspar em relação à ansiedade estado experienciada no primeiro momento de avaliação. Os sujeitos que experienciam níveis mais elevados de ansiedade traço experienciam, também, níveis mais elevados de ansiedade estado e vice-versa.



De notar, ainda, que para o sujeito do sexo feminino o nível de ansiedade estado é superior ao de ansiedade traço nos dois momentos, verificando-se o contrário para os sujeitos do sexo masculino.

Avaliação da intervenção

Foram obtidos valores de 4,75 para a avaliação geral da intervenção e sua dinâmica. Conforme pode ser visto no gráfico 4, de entre os critérios de avaliação considerados, os que receberam avaliação mais positiva foram a competência técnica do dinamizador, a relação estabelecida entre dinamizador e participantes, a quantidade de temas abordados e a forma como os conteúdos foram transmitidos. Pelo contrário, os critérios que obtiveram pontuação mais baixa, embora positiva foram as condições da sala onde decorreu a intervenção e o material de apoio disponibilizado.



No que respeita à análise de conteúdos dos comentários e sugestões dos alunos participantes, foi referida a pertinência do programa, enquanto forma de ajuda que deveria ser explorada no currículo do curso de música.

Discussão

O presente trabalho teve como objectivo apresentar dados preliminares relativamente aos níveis de ansiedade de desempenho musical sentidos por alunos de música do Ensino Superior, bem como expor a sua percepção relativamente a um programa de intervenção para a promoção da gestão desta ansiedade.

Os níveis de ansiedade encontrados não vêm de encontro a trabalhos anteriores (Brodsky, Sloboda & Waterman, 1994), já que apenas metade dos alunos inquiridos apresenta níveis de ansiedade superiores aos encontrados numa amostra generalizada do Ensino Superior. O facto do trabalho prévio ter sido realizado com músicos profissionais poderá explicar esta discrepância, tornando-se necessária a comparação em específico de alunos de música e alunos de outras áreas de estudo. No que se refere ao momento e contexto, os dados obtidos vêm no sentido da literatura anterior (Taborsky, 2007), já que os níveis de ansiedade foram aumentados no momento imediatamente antecedente a uma actuação musical, caracterizada por exposição de desempenho musical individual face a uma audiência formal. Igualmente, foi o participante do sexo feminino a relatar níveis mais elevados de ansiedade, como havia sido reportado na literatura, quer relativamente à ansiedade de desempenho musical (Wesner, Noyes & Daves, 1990; Taborsky, 2007) quer referindo-se à ansiedade de uma forma geral (Silva & Campos, 1999).

Será interessante notar que o sujeito que experienciava maior nível de ansiedade traço demonstra, igualmente, disparidade relativamente à ansiedade estado reportada. Tal contradiz o pressuposto teórico associado ao STAI, que define que a ansiedade traço, sendo uma forma de interpretar a realidade generalizada, activaria níveis semelhantes de ansiedade estado (Silva & Santos, 1999). Por outro lado, confirma as evidências encontradas anteriormente de que a níveis mais altos de ansiedade traço se associa a utilização de mais estratégias de *coping* (Lehrer, Goldman & Strommen, 1990), que poderão explicar os níveis de ansiedade estados associados serem díspares e reduzidos.

A utilização de estratégias de *coping* tem como objectivo uma avaliação e atribuição realista do próprio desempenho e sucesso, e das pistas sociais da audiência, transformando a ansiedade de desempenho musical em adaptativa e factor de motivação (Steptoe, & Fidler, 1987). Este tipo de estratégias são frequentemente utilizadas por sujeitos com níveis médios de ansiedade (Taborsky, 2007), como poderá ser o caso do sujeito 3, que demonstra níveis de ansiedade estáveis nos dois momentos de avaliação.

A promoção deste tipo de estratégias de *coping* foi implementada num programa de intervenção de cariz cognitivo-comportamental, considerado pelos alunos como pertinente e como devendo ser incluído no currículo do curso de música. Todos os aspectos avaliados obtiveram uma cotação positiva, salientando a interacção e dinâmica interpessoal e de transmissão de conteúdos. O segundo momento de

avaliação, apesar de corresponder ao momento após o término da intervenção, não poderá ser tido como medida de eficácia da intervenção, pelo momento e contexto em que decorreu. Futuramente, o programa deverá ser avaliado de forma objectiva em momentos neutros, avaliando não apenas os níveis de ansiedade sentidos mas também a utilização de estratégias de *coping* e a activação fisiológica associada. Se por um lado é a percepção desta activação que mais interfere no desempenho musical (Thomas, 2009), por outro a ansiedade pré-desempenho pode ter um efeito adaptativo, ao excluir o pico de ansiedade no momento do desempenho em si, e daí ser pertinente gerir a ansiedade mas não excluí-la do funcionamento do sujeito. A eficácia da intervenção deve reflectir-se na redução dos níveis de ansiedade e, também, no aumento da auto-confiança face à exposição a uma audiência (Taborsky, 2007).

Igualmente, o programa de intervenção deverá ser aperfeiçoado, com base em sugestões da literatura, para garantir a sua eficácia mantida no tempo, que parece ser uma limitação encontrada à intervenção cognitivo-comportamental nesta área (Taborsky, 2007). Nomeadamente, o treino e exposição comportamental surgem como particularmente importantes, em contexto real ou virtual (Taborsky, 2007; Orman, 2003).

Apesar de preliminares, os resultados obtidos com o presente trabalho indicam que a experiência de ansiedade de desempenho musical nos alunos avaliados é semelhante à encontrada em amostras internacionais, e que a promoção de estratégias de gestão desta ansiedade é uma oferta pertinente e oportuna nas universidades portuguesas. Trabalhos futuros poderão continuar a explorar a vivência académica e emocional dos alunos de música, no sentido de melhor os preparar para uma carreira profissional auto-determinada e bem sucedida.

Referências

- Brodsky, W., Sloboda, J. A., & Waterman, M. G. (1994). An exploratory investigation into auditory style as a correlate and predictor of music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 9(4), 101–112.
- Clark, D.B., & Agras, W.S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *American Journal of Psychiatry*, 148, 598–605.
- Cox, W.J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49–60.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757–777.
- Lazarus, A.A. & Abramovitz, A. (2004). A multimodal behavioral approach to performance anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 831–840.
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *American Music Teacher*, 52(1), 36–39.
- Lehrer, P. M., Goldman, N. S., & Strommen, E. F. (1990). A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 12–18.
- McGinnis, M., & Milling, L.S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 42(3), 357–373.
- Nagel, J.J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: A review of selected CBT and psychodynamic literature. *Medical Problems of Performing Arts*, 25(4), 141–148.
- Orman, E. K. (2003). Effect of virtual reality graded exposure on heart rate and self-reported anxiety levels of performing saxophonists. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 302–315.
- Papageorgil, I., Hallam, S., & Welch, G.F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107.
- Silva, D. & Campos, R. (1999) Alguns dados normativos do Inventário de Estado-Traço de Ansiedade – Forma Y (STAI-Y), de Spielberger, para a População Portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33 (2): pp. 71–89.
- Steptoe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78, 241–249.
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Applications of Research in Music Education*, 26(1), 15–25.
- Thomas, O. (2009). University music students' experience of performance anxiety and how they cope with it. Tese de Mestrado não publicada. Vancouver: The University of British Columbia.
- Wesner, R.B., Noyes, R., & Daves, T.L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177–185.

PROMOTION OF PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT IN COLLEGE STUDENTS: A STUDY FOR THE CONSTRUCTION OF A SCALE TO ASSESS THE INFLUENCE OF PHYSICAL ENVIRONMENT

Natália Ferraz, Anabela Pereira, Helder Castanheira, Eugénia Taveira, Luísa Santos.

ABSTRACT: This article presents the construction and systematization of the main psychometric properties of an instrument to assess the perception that students housed in University Residences has of the physical environment and to what extent this influence their personal and social development. The sample ($n = 385$) extracted from a population of students housed in university residences provided by the University of Aveiro, represent 51% of the population. The psychometric structure of the scale resulted in three subscales: (i) perception of the physical environment, (ii) influence on social development, (iii) influence on personal development, explaining 53.41% of the variance. The fidelity of the subscales showed good scores varying between 0.77 and 0.86. Overall the instrument has a very good fidelity with $\alpha = 0.89$. Despite this study being in this early stage the instrument seems to be good at a psychometric level indicating usefulness for institutions of higher education.

KEYWORDS: physical environment, university residences, personal and social development.

PROVIDING SOME CLASSES WITH DISTANCE EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOL OF SOCIAL SCIENCE'S LOGISTICS PROGRAMME AT SELCUK UNIVERSITY

Gökhan AKANDERE
Selcuk University Vocational School of Social Sciences
gkhanakandere@hotmail.com

ABSTRACT

As a result of rapid development of information and communication, various innovations have been put forward in education and are started to be implemented. One of these innovations and applications is 'Distance Education'. In parallel with these alterations, Selcuk University has developed a Project under the name of Selcuk University Distance Education Programme (SUZEP) and within the framework of this project some courses have been provided with Distance Education. It will be possible to provide courses to students which are studied in The Vocational School of Social Sciences such as 'Introduction to Logistics, International Trade through 'Distance Education'. The visual and auditory Narrative Method over University Television, the interactive lectures over the Internet and face to face education in classroom environment procedures will be followed.

In this study, transferring the above courses by these methods, to what extent it influences student's learning skills and advantages and disadvantages will be discussed.

Key Words: Distance Education, Logistics, Interactive.

INTRODUCTION

Education is the foundation of country's economic, political and social development and plays the most effective role in the process of individual's development.

The education model which first comes to mind when education is mentioned is only the face to face education model which is trained in classrooms. However; because of the developing technology, the concept education is started to be implemented in various ways and as a result of this, many new concepts emerged such as life-long learning, continuing education. Today, the debate is not about the place of education in country's overall development, the debate is about how education can be given better. Sociologists, psychologists, educators and education experts carried out studies on various education models. These studies and investigations are still carried out. The advantages and disadvantages of different education models are compared, time to time the results are observed with pilot applications and turn into real applications. One of these new models is 'Distance Education'. If defined, Distance Education is the education performed with instructors and the students without being at the same place. With this feature, Distance Education provides an opportunity to who wants to learn at any age, at any speed and at any time and place.

Developments in the field of educational technology and the developments in distance education are parallel developments with each other. As Globalization has removed international barriers, Distance Education has removed the entire boundaries of the education. When looked at the history of Distance Education it is seen that different models, are applied for different purposes. A wide range of many different models have been applied and were applied from adult's vocational training to the education of students of primary level.

The main reasons of the development of Distance Education systems are the increasing opportunities of, scientific and technological developments, increasing demand for education, cost issues/problems in education, the need to promote and to expand the effectiveness, Internet, TV, CD and computers.

Although the instructor and the learner are far away from each other in Distance Education they can perform education simultaneously in a predetermined period of time. They perform this by using information and communication tools.

The most obvious disadvantage of distance education brought about is , the limitation of mutual communication between student and instructor. If there is not an interactive distance education the

instructor will not know, student responses, participation in class, understandability of the subject unless the student asks a question. Apart from this, the need for a communication path and the limitation of this path by the latest technological capabilities is another disadvantage (Başkömürçü ve Öztürk, 1996: 55, <http://www.itu.edu.tr>, <http://www2.anadolu.edu.tr>).

MATERIALS USED IN DISTANCE EDUCATION AND TRAINING ENVIRONMENTS

Materials and environments used in Distance Education can be listed as, printed materials, radio and audio cassettes, television and videotapes, telephone and fax, International Trade, teleconferencing and video conferencing, computer, Internet and e-mail (<http://www.ii.metu.edu.tr/metuonline>).

Materials and environments used in Distance education are developing and diversifying in parallel with the developments of information and communication. These various environments make learning student-centered gradually. Distance education institutions that do not use printed material use radio and audio cassettes, television and video cassette, to reach students who have low literacy. Although the high sides of the printed material is slow in taking feedback and interaction among the lowest. Although its superior aspects, printed materials, are slow in taking feedback and interaction is very low. These shortcomings are eliminated by the use of the phone.

Developments in communication technologies have been qualified to answer this question/ issue and have provided learning environments that ensures two-way communication which makes up many lacks. Although teleconferencing and video conferencing are expensive methods, they eliminate the distance and increase the interaction. Because of these features, these method are used not only by distance education institutions but also, private companies, formal education institutions and professional organizations have began to use these methods. And these methods are becoming widespread increasingly.

The emergence and spread of the computer has opened new horizons in distance education, and has enriched the educational environment. In addition to being interactive Video discs, CDs and DVDs provided opportunity to students to learn individually and at their own pace. The most recent technologies are based on a combination of computer and communication technologies. Two-way video conferencing and computer conferencing are examples of this.

Using Internet is the last point we have reached. Internet is the most used and widespread communication tool in the world; and it is very flexible because it supports different communication types and soft wares. Distance education via Internet is preferred since it protects all benefits of distance education and reduces the disadvantages. Besides, Internet provides software and hardware basis which supports both synchronous and asynchronous distance education. Distance education via Internet may appeal to many people because of the fact that web is very widespread and a number of countries have Internet connection in today's world. Almost all educational institutions, international businesses and even home users have Internet connection. A professional educationalist can reach all his students online via video lecture system without leaving the institution he is in. This kind of systems are widespread and even it is possible to get software of some for free. Another ease of the Internet is that people can perform transaction of sending and receiving e-mail mutually. Some distance education institutions use only e-mail method (<http://www.aln.org.tr>).

A lot of universities, which have not performed distance education up until today, added distance education to their systems using only Internet. In our country Internet has also become an efficient distance educational tool in a very short time when compared to others and a preferential education model has been created.

DISTANCE EDUCATION OF SOME LESSONS WHICH ARE IN LOGISTICS PROGRAMME

Many universities prefer the way to design new programmes in order to increase accessibility of existing programmes and make use of the advantages provided by new technologies. Thanks to the new programmes which they will create, they aim to provide education, different from classical perception, for more people. Our university has also carried out a distance education programme aiming to benefit from educational eases mentioned above. Within the scope of this programme whose name is determined as "Selcuk University Distance Education Programme (SUDEP)", some lessons lectured in different faculties and academies of our university have been tried to be given or lectured with the model of distance education. Today, some lessons of "Logistics Programme" which is included in Social Sciences Vocational Academy can be given with this programme.

These lessons are Introduction to Logistics, Logistics Management and Organization, Storage and Stock Management, Customs Legislations, International Commerce, Establishing and Managing Provision Chain, Combined Transportation and Hazardous Material Transportation. Education of these lessons will be given by three different ways or can be followed by students. These are; 1- Person to person Education, 2- Online Education, 3- Education via Television.

a) Person to person Education: As known, this education is given in class environment. Lessons will be given by instructors in accordance with the curriculum in class environment. Students will take classes in accordance with the regulations of attendance, midterm and final exams.

b) Online Education: In online education, all information mainly including lesson notes will be put to the web pages. In every web page which will be prepared for each lesson of Logistic programme; all the information and tools to make the education exact and beneficial are included such as; subjects of the lesson, content of the lesson, assignments given by instructor to facilitate the comprehension of the lesson, exam dates, recommendations to students about exams, announcements about lessons or any other topic, information about instructors, a forum page in which students can present their opinions and can find answers to their questions, online exams including questions about exams. Subjects will be split into weeks to ease the follow-up of students. Pictures and videos supporting the subject will be created in Avi or Mpeg format. 1-1,5 minutes of auditory and visual materials, chronological information about the lesson, useful links and references will be put to the web pages. Moreover, if a student has a question, a criticisms or an opinion about the lesson, he will be able to send it to the message table in related section of the forum where everybody can see it. Either instructor of that lesson or other students can add their opinions about that subject as a message. By this way, student can both receive an answer to his question and have an exchange of ideas.

c) Education via Television: In education via television, instructors capable of lecturing lessons on television environment will be determined firstly. Basic criteria are competence in lesson, good speech and physical appearance. Lesson videos to be broadcasted on TV will be obtained by recording instructor's lecture in studio environment to a cassette. These lesson videos will be broadcasted on TV in particular days and hours, enabling students to follow on TV. These videos will be converted into Real Audio format and transferred to Internet environment. By this way, reaching videos from web pages will be possible. These TV programmes recorded for lessons will be broadcasted on our university's television channel ÜNTV five times a week as 'Logistics Education with SUDEP'. Lecture time will be 20 minutes on average. Students who desire will be able to follow the lessons on TV.

Central Exam application will be used for midterm and final exams of these lessons given within the scope of SUDEP. As regulations require, there will be at least one midterm and one final exam. For each lesson, 40 questions will be asked to students and 40 minutes of time will be given. Questions will be composed of 5 choices prepared in accordance with multiple choice methods. Evaluations will be made by optical reader. Exams will be appropriate to the physical environment of academy and to the rules. Exams will take place at the halls determined beforehand, and exam places will be announced online 10 days before the exam. Student will be able to learn his hall with his student number and password. Also, students will be able to learn their halls online.

In addition to Central Exam mentioned above, an exam system named as Online Exam was put into practice in 2001-2002 education-instructor year. In online exam system, questions asked to students are kept in a data base and taken from the system randomly during the exam. Choices of each question are changed every time. Significance degree of each question varies according to its difficulty level. In online exam system, a certain time is determined for each question. There are 20 questions for each exam and, allowed time is 900 seconds, in other words 15 minutes. In online exam system, a student has a chance to increase his grade. When students take 70 out of 100 or higher grade, 1 point is added to student's final grade which is composed of %40 of midterm and %60 of final exam. By this way, students can increase their final grade (it can not pass 100 points) up to 20 points by taking more exams. Online exams of these lessons last from the beginning of each education-instruction year to a week after the announcement of exam results.

In Online Exam System questions asked to students are kept in question bank. Question Bank system is created by using software languages. Instructor of the lesson installs user module to his computer, and he enters questions, choices, significance degree of question according to its difficulty level, correct answers, and text about question if there is to the Question Bank System via this module. In Question Bank Programme, there are three types of users. These are normal user, authorized user and super user. While normal users enter questions to the Question Bank System, authorized users appoints normal users. Super users determine authorized users, and have all permission and right of usage. Besides, exam booklets of

Foreign Language, Turkish Language and History of Revolution exams which are central exams are prepared by picking questions and answers from Question Bank System randomly.

CONCLUSION

Extending education and making it of good quality is a desired aim of every educational institution. When looked from this perspective “Distance Education” programme of Selcuk University is a model well-matched with this aim. This model is also appropriate for applying it to Logistics Programme. Even if an exact feedback may not be gained as a result of this application, it will increase the success in applied lessons. It is thought that this ratio of success will increase even more with the increase of computer using skills.

Before anything else, with this application, education and instruction will be matched with information technologies rather than traditional ways. By this way, student will be able to reach the material about lessons from anywhere at any time. This application, which will be applied to Introduction to Logistics and International Commerce, will be applicable to Logistics Management and Organization, Logistics Information Systems, Storage and Stock Management, Customs Legislations, Establishing and Managing Provision Chain, Combined Transportation and Hazardous Material Transportation afterwards.

REFERENCES

- Başkömürçü G. & Öztürk Y., 1996. “Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Tasarımı.” 1.Türkiye Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Bildiriler, Ankara
<http://www.itu.edu.tr>
<http://www2.anadolu.edu.tr>
<http://www.ii.metu.edu.tr/metuonline>
<http://www.aln.org.tr>

REFORMA E INOVAÇÃO, DOCENTES E MELHORIA DA PRÁTICA. UM ESTUDO INTERNACIONAL DE CASOS

Francisco J. Pozuelos Estrada, Carolina Sousa, Francisco De Paula Rodríguez Miranda, Francisco Javier García Prieto, Fernando Carrapiço, Esmeralda Oliveira, Fernando Mendonça.

ABSTRACT: PÓSTER: Este póster mostra as ideias gerais de um projecto de investigação internacional sobre inovação das práticas educativas. O papel das actividades inovadoras que se estão experimentando em Portugal no âmbito das novas orientações oficiais e o seu impacto nos resultados escolares, tendo como pano de fundo o relatório PISA, são os motivos desta primeira aproximação no contexto do estudo da inovação como fenómeno educativo.

Para eleger casos relevantes e significativos trabalhamos com “informantes chave” e foram seguidos critérios de selecção das escolas participantes.

Os objectivos do estudo são como se adequam e experimentam medidas inovadoras e diferenciadas para melhorar a oferta educativa, conhecer o ponto de vista dos diferentes intervenientes no processo educativo, sistematizar as práticas diferenciadas mais representativas e encontrar os efeitos e as mudanças que produzem estas práticas na comunidade educativa.

A metodologia desenhada para esta investigação é o estudo de caso e multicase. Descreve-se graficamente o processo seguido no estudo que se desenvolve nas seguintes fases: constituição da equipa; planeamento do estudo; desenho da investigação; construção de instrumentos; recolha de informação e tratamento de dados. E por último, elaboração de relatórios individuais por caso e multicase, bem como a sua divulgação. Este itinerário de investigação inclui uma metodologia de natureza quantitativa e qualitativa. Baseámo-nos nas seguintes dimensões/categorias para analisar a inovação educativa: contexto e características das escolas; origens e antecedentes, processo evolutivo da inovação, obstáculos e elementos facilitadores, impacto, juízo crítico e expectativas da sustentabilidade da inovação.

É nosso propósito que os resultados deste estudo contribuam para orientar futuras políticas educativas e ou reorientar as actuais políticas.

KEYWORDS: resultados escolares, inovação educativa, reforma, mudança educativa, política educativas, estudo de caso, multicase, estudo integrado.

REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO – 1.^a DÉCADA DO SÉC. XXI

Joaquim Azevedo

Universidade Católica Portuguesa (jazevedo@porto.ucp.pt)

Sandra Micaelo Rodrigues

Universidade Católica Portuguesa (sandramicaelorodrigues@gmail.com)

Tema: Education and Culture

Abstrat

O presente trabalho constitui uma base de referência empírica sobre a realidade institucional e interinstitucional da regulação das políticas educativas, analisando as estruturas supra-nacionais, Conselho e Comissão da União Europeia, que mesmo (não) assumindo formalmente um poder de decisão, interferem activamente, através de um sistema normativo e de financiamento, nas políticas educativas nacionais, incluindo a portuguesa.

O Programa Educação e Formação 2010 da Comissão e do Conselho Europeus (*Education & Training 2010*) tem defendido uma valorização das profissões científicas e técnicas e tem proposto uma orientação profissional nos ensinos secundário e superior. A primeira década do século XXI foi para o ensino secundário em Portugal um período de crucial importância dadas as mudanças significativas que sofreu. Todavia, a situação continua a ser preocupante, uma vez que o ensino secundário tem respondido com dificuldades (resultados aquém das metas) à formação de técnicos intermédios, muito procurados pelas empresas. Em Portugal, ainda existe a representação social dessas profissões ligada a uma ideia de menor estatuto social.

Introdução

Portugal está inserido, desde 1986, num novo espaço social, económico e político polarizado pela organização constituída pela actual União Europeia. No âmbito do que ficou conhecido como estratégia de Lisboa, a União Europeia devia tornar-se, até 2010, na economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um desenvolvimento sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Durante a Presidência Portuguesa do 1.º semestre de 2000, que foi pioneira na condução das temáticas educativas no Conselho Europeu, ficou claramente reforçado o poder normativo do **método aberto de coordenação** (*mac*). Este procurou desenvolver sinergias entre os sectores da educação e da formação, colocando em confronto o campo educativo com a sociedade da informação e do conhecimento. Citando informações do Jornal Oficial da União Europeia de 28 de Maio de 2009, relativas às conclusões do Conselho de 12 de Maio do mesmo ano, sobre o quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação («EF 2020»), é possível ler o seguinte: «respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelos seus sistemas de educação e o carácter voluntário da cooperação europeia em matéria de educação e formação, o método aberto de coordenação baseou-se em: (i) 4 objectivos estratégicos para a cooperação europeia, (ii) instrumentos de referência e abordagens comuns; (iii) aprendizagem entre pares e intercâmbio de boas práticas, incluindo a difusão dos resultados; (iv) acompanhamento regular e apresentação periódica de relatórios; (v) elementos concretos e dados provenientes de todas as agências europeias pertinentes (Cedefop e a Fundação Europeia para a Formação), de redes europeias e de organizações internacionais (OCDE) e (vi) pleno aproveitamento das oportunidades oferecidas pelos programas comunitários, em especial no domínio da aprendizagem ao longo da vida.» (JO União Europeia, 28-05-2009, C 119/4). A Cedefop é uma agência europeia que analisa os programas de educação e formação (VET= *Vocational Education and Training*) ajudando a Comissão Europeia, os Estados-Membros e os parceiros sociais a implementar as suas políticas educativas.

Segundo Covas (2007, p.96), este método tem vindo a criar importantes impactos transversais entre as competências das autoridades nacionais, infra-nacionais e uma interdependência crescente no plano da União. Veja-se que, em 2001, a União Europeia definiu 3 metas estratégicas e 13 objectivos concretos. Dois anos volvidos, a Comissão Europeia concluiu que as reformas empreendidas não estavam à altura das necessidades, criticando o ritmo de implementação do programa ao nível dos Estados-Membros. Para atingir os fins a que se propôs, a Comissão elegeu 5 indicadores europeus quantificados e considerou-os níveis de referência a atingir até 2010. Em todos eles Portugal registava, em 2000, um atraso considerável nos seguintes parâmetros: (1) abandono escolar precoce; (2) conclusão do ensino secundário; (3) aprendizagem ao longo da vida; (4) diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologias e (5) competências básicas.

É a esta dinâmica que temos vindo a assistir na última década: ciclos de trabalho (domínios prioritários em cada ciclo definidos pelo Conselho com base em propostas da Comissão); relatórios sobre os progressos alcançados (relatórios conjuntos do Conselho e da Comissão, com base nos relatórios nacionais elaborados pelos Estados-Membros); acompanhamento do processo (os Estados-Membros

juntamente com a Comissão avaliam o processo e os resultados do EF2010); aprendizagem mútua (a Comissão em cooperação com os Estados-Membros calendarizam uma série de actividades envolvendo partes interessadas pertinentes) e difusão dos resultados (divulgação dos resultados de cooperação entre todas as partes envolvidas e, sempre que necessário, debates com os Directores-Gerais ou com os Ministros).

Segundo Covas (2007, p.97), é a dinâmica do processo o elemento mais importante no método aberto de coordenação: o Conselho estabelece uma estratégia geral e um prazo para um domínio político concreto organizado com base em novas práticas de planeamento e gestão: objectivos, indicadores, boas práticas, monitorização, avaliação; os Estados-Membros elaboram os seus planos nacionais com base naquela estratégia geral e o Conselho Europeu, juntamente com o Conselho de Ministros, avaliam regularmente os resultados, com base nos relatórios da Comissão, o que pode dar origem a recomendações.

Este tema de investigação tem suscitado muito interesse a uma série de investigadores a nível internacional. Neste contexto, Azevedo (2007, p. 105) afirma que «tendo em conta que as reformas educativas se desenham sempre sob o efeito de uma enorme tensão entre um “núcleo central” e um “núcleo periférico”, importa analisar o cruzamento crítico de racionalidades do ensino e da formação, ao nível nacional e ao nível das novas regulações políticas e económicas à escala mundial. Um outro investigador, Stephen Ball (2001) refere mesmo a existência de uma “convergência de políticas”, “transferência de políticas” ou ainda “empréstimo de políticas”. Este autor questiona-se até que ponto não estaremos a assistir ao desaparecimento da concepção de políticas específicas do Estado Nação em áreas como a Economia, a Educação e a Sociedade.

Em síntese, é importante perceber como é que diferentes organismos internacionais (Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e o Conselho da Europa) são fontes de tratamento e importantes veículos de transmissão das metas europeias estabelecidas. O efeito regulador que produzem através de programas que sugerem/impõem diagnósticos, metodologias, técnicas e soluções (Azevedo, 2007, p.93) fazem parte da essência da tese da globalização. Tendo em conta que a OCDE influenciou particularmente a região europeia, e o Banco Mundial juntamente com a UNESCO influenciaram sobretudo os países em vias de desenvolvimento (Azevedo, 2007, p.74), vamos sempre que for oportuno fazer a devida referência a estes organismos internacionais, com especial destaque para a OCDE (tendo por base as suas publicações «*Education at a Glance*»).

Deste modo, é nosso objectivo aferir sobre o sentido, a pertinência e a eficácia estratégicas destas dinâmicas num Mundo Globalizado. Com a nossa investigação pretendemos analisar a problemática da globalização e dos seus impactos nas políticas educativas europeias e nacionais na última década, focalizando a nossa atenção na transformação ao nível do ensino secundário e, simultaneamente, assinalando a emergência de novos modos de governação e regulação da educação em Portugal.

Métodos e Procedimentos

A nossa investigação procurará enquadrar o percurso das políticas educativas no ensino secundário nos últimos 10 anos, tomando como ponto de partida a Presidência Portuguesa do Conselho Europeu de 2000. Sob a proposta do Comité de Educação da Comissão Europeia, foram vários os assuntos centrados na questão da Educação que a presidência portuguesa, de forma pioneira, colocou na ordem do dia. Neste âmbito, o Ministério da Educação organizou um programa de eventos sob o tema «Europa e os Desafios da Sociedade do Conhecimento». Realizou-se uma Conferência de Lançamento dos Programas Comunitários Leonardo da Vinci II, Sócrates II e Juventude, subordinada ao tema «Aprendizagem ao Longo da Vida». No dia 18 de Março reuniram-se (informalmente) em Lisboa os Ministros da Educação de todos os Estados-Membros para abordar o seu contributo para as conclusões da Presidência. Também por proposta da presidência portuguesa, foi tratada a questão da Educação Transnacional, no contexto da oferta de ensino superior fora dos espaços nacionais e com recurso às novas tecnologias da informação, com o «plano de acção para a mobilidade» e com o «Curriculum Vitae» europeu (Europass) (Almeida, 2005).

Certos de que os desafios que a União Europeia enfrenta actualmente pouco têm a ver com os de há 50 anos atrás, aquando do início da sua construção, e que a rede de relações internacionais exige da Europa uma preparação contínua para fazer face à Globalização, importa no entanto estudar todas as dinâmicas positivas e negativas que se têm estabelecido entre o plano europeu e o plano nacional. Neste contexto, faz todo o sentido analisar em pormenor cada detalhe das Políticas Educativas Nacionais no Ensino Secundário, na última década, e tentar identificar aquilo que, segundo Ball (2001), é um processo de “bricolage” pelo constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de adopção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. De acordo com Du Gay (1996, cit in. Ball, 2001), o Estado passa a exercer uma nova forma de controlo das políticas educativas, a “desregulamentação controlada”. Trata-se de um controlo baseado em processos de re-regulação e não apenas de des-regulação. Como síntese, podemos dizer que as políticas nacionais precisam de ser olhadas e entendidas como o produto de uma série de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplicidade e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais e locais” (Amin, 1997, p.129 a 133). Como afirma Azevedo (2007) “teremos de dar lugar e tempo ao pensar global e agir global, pensar local e agir local, pensar e agir glocal” (p. 120). Seguindo a linha de pensamento de Stephen J. Ball (2001), é importante ilustrar as redes políticas (*policy networks*) e as dinâmicas que se desenvolvem nessas redes, articulando o percurso das políticas educativas nacionais no ensino secundário com um contexto político, social e económico mais amplo – União Europeia. Pretendemos evitar análises voltadas para a mera legitimação de políticas e sua justificação. Ao nível das mudanças introduzidas no ensino secundário, o nosso objectivo também passará por explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão, bem como explicitar indicadores de selectividade educativa ou de compromisso da educação cultural de massas.

Referências Bibliográficas

Aimn, A. (1997). *Placing Globalisation. Theory, Culture and Society*, 14(2), 123-137. In. Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116, Jul/Dez 2001.

Almeida, Rui. L.A. (2005). *Portugal e a Europa – Ideias, Factos e Desafios*. Lisboa: Edições Sílabo.
Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116, Jul/Dez 2001.

Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Covas, A. (2007). *A Governança Europeia – A política europeia no limiar de uma revisão de tratados*. Lisboa: Edições Colibri.

DuGay, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage. In. Ball, Stephen. J. (2001). Directrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116, Jul/Dez 2001.

JO União Europeia, 28-05-2009, C 119/4.

RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS AND EDUCATION, HUMAN RIGHTS AWARENESS IN TURKEY

Gülden Gök, Selcuk University, Turkey

guldengok@selcuk.edu.tr

ABSTRACT

Human rights are the natural rights belonging to human existence, regardless of nationality, residence, gender, ethnic origin, color, religion, language, disability, age or status. Since the first man and throughout the history, respect for human rights has been a very important issue for centuries. However, the states violating human rights have been at the stage of history for many years as well. Continuing search for human rights was often the reason for various rebellions. The first written document with an emphasis on human rights was published in USA in 1776, known as the Declaration of Independence. Then, in 1789 'Declaration of Human Rights' was published. The publication of these declarations has not brought about the desired standards in human right practices among countries. Individual objections and resistances in this regard were not effective either. Today, it seems that the assurance supposedly given by states to the human rights is not sufficient. As a result of globalization and advances in communication technologies, people around the world become aware of a breach in the world's most remote corner. International non-governmental organizations monitor violations of human rights by showing activity, by documenting, distributing and arise a response to the international arena. Human rights are excluded from the jurisdiction of the states by several agreements. European Convention on Human Rights is an example of this. This way, human right issues have been the concern of the international community rather than a domestic problem. Human rights practices have become an factor limiting the sovereignty of the states. The international community bearing a collective responsibility to protect human rights cans even recourse to an armed intervention if necessary. NATO bombed Belgrade in 1999 on this basis, to terminate human right violations in Kosovo. Nowadays, the international community's involvement in Libya to stop human right violations in that country is also based on these grounds. The first step in the protection of human rights in a country is a knowledge-based better understanding of human rights. At first glance, this of course reminds 'education and schools'. The contribution of human right lessons to the daily activities of the students in public schools in Turkey is a subject to be investigated. In this paper, an attempt is made to show the importance of human rights in curriculum in schools, and to demonstrate how it is related with democracy as an indivisible whole together. In addition, efforts will be made to discuss whether the human rights education provided by the curriculum only is sufficient with respect to basic concepts in human rights, and to underline the need to provide human rights education in a manner to cover all the lessons during education (UNESCO, 1969,15 - 26).

Keywords: Human Rights, Education, School, Democracy

INTRODUCTION

Human rights are the untouchable, indispensable superior moral values acquired by birth, not subjected to any conditions and status, which make man a man. By possessing these rights, value and self-respect of the person is preserved, humanly life is ensured, material and spiritual being of man is taken as the fundamental principle, and the needs of the man associated being a human are met.

Today the term of "human rights" signifies all ideal rights that have to be theoretically recognized for all people during a certain development period of humanity. When human rights is pronounced, mostly it is understood as the rights that "have to exist" as well as those that take part under the headline of "the goals to be reached" in declarations. These rights concern legal and moral arrangements by fundamentally restricting state power.

Today, it is very difficult to state that a full concession has already been reached on the definition and borders of the human rights. The human rights as specified in international documents may be accepted as common human rights (Kapani: 1981:13-14). The concept of human rights has been in agenda since the oldest periods of history, since the time when fundamental rights and freedoms of human beings were violated, and it is still in our agenda today. People have expressed their reactions when they have been subjected to any unfair, undeserved practices at any period in history, and as a consequence of those reactions, the concept of human rights has emerged. Therefore, it is known that violation of human rights has existed throughout history, along with the consciousness of human rights in each period of history.

It can even be said that this awareness initiated by Kâbil's murder of Hâbil, both of whom were the sons of the Prophet Adam (Yıldız, 2002 : 15). It is also known that the idea of human rights did exist in ancient times. Attempts were actually made, despite not sufficient enough, in ancient Greek and Roman philosophies and in the Middle Age to develop human rights (Çeçen,2000:35). During the Roman Empire era, people were divided into

two classes, namely “citizens or masters” and “slaves” (B.C.753 - AC.1453), and it was a period when only free citizens were accepted as “individuals” and when a [discrimination](#) between people on the basis of their [social class](#) existed formally.

The soldiers captured during wars were regarded as “slaves”, and bought and sold as a commodity. This class structure between human beings was maintained for a long time, until end of 18th century (Reisoğlu, 2001:4). In the face of such practices involving the slavery and various injustices to humans, the requirement to provide international assurance to protect human rights has emerged.

The idea of human rights was first announced in 1215 by the Magna Charta Libertatum, declared in England. Under this Charta, the arbitrary wills and actions of the King were put an end by guarantying security of life and property of the people. It was only possible to conceptually shape-up human rights at the end of 19th century. The Universal Declaration Of Human Rights declared on December 10, 1948 is regarded as the contemporary Magna Charta (Prime Ministry:17).

The 1776 Virginia Declaration of Rights, and the 1789 French Humanity and Citizen Rights Declaration are regarded amongst the conventions that contribute the acceleration of human rights idea (Prime Ministry:2007, 7). Other studies carried out on human rights at international level, and several laws and conventions that are put into force have the objective of improving human rights.

The Universal Declaration of Human Rights announced on December 10, 1948 was ratified by Turkey on April 6, 1949 (Official gazette, 1949: 1020). Under this declaration, individuals are treated and preserved in the international arena only as single persons, rather than members of a group (Gülmez,1996, 6).

When the member countries signing the universal declaration of human rights have seen that declaration was not adequately sufficient to build up confidence for human rights, they have constituted other conventions for the purpose of securing human rights.

The “European Convention on Human Rights” prepared within the structure of the European Council, the “UN Covenant on Civil and Political Rights” and the “[Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights](#)” (the so-called “twin Covenants”) prepared within the structure of the United Nations are amongst the conventions in this arena. Apart from these, a great deal of conventions, which aim to fight with torture, racism, omnifarious discriminations aiming at protecting women and children may be pointed out in this respect.

Furthermore, the European Court of Human Rights, which is a control mechanism established by the European Convention on Human Rights, also serves as an indicator to demonstrate that human rights would be protected at supra-national level. It is known that the awards given by the Court against human rights abuses provide significant contributions to the development the implementation of human rights legislations by the signing countries (Prime Ministry) :2007, 18).

1. RELATIONSHIP AMONG HUMAN RIGHTS, DEMOCRACY AND EDUCATION

Education is a process helping individuals to earn skills to solve problems they might face for perceiving life and going on with their life. In this process, it is required there should be some common elements in the behaviors acquired by individuals; the first of these are the goals and attitudes acquired as a consequence of education, and the second is the contents in which the answer is given to the question of “what we teach”, the third is the education conditions which the students have to experience in order to be capable of possessing the required behaviors, and the forth is the extent of attained goals and attitudes by the concerning individual through education programs. (Varis, 1994; Ertürk, 1998; Demirel, 2003; Saylan,1998; Sönmez, 2004). These behaviors gained by individual at the end of education make a significant contribution to them to acquire multilateral skills such as developing their political, democratic public awareness, ensuring comprehension of complex problems, assisting for technological advances and discovering cultural abilities (Bowen,1977, Başaran,1982:15,16). The individual is the founder, protector and developer of social life. Having such a high degree of important attributes by the individual, requires that s/he has to be developed by a serious, systematic, disciplined, ethical rules-based education approaches, and by improving his / her qualifications. Thanks to this, s/he would able to respect the rights of other people who live in the same community, and to incorporate the concepts of right and duty in his / her own self.

According to the definitions based on international conventions, it may be said that human rights are the rights aiming at safeguarding human dignity and ensuring material and spiritual progress without any discrimination, and originating solely from the fact that all people are just human.

If we wish to arrange the contents of these rights in an order, the first rank would consist of such items as equality before the law, personal safety, individual freedom, freedom of thought and faith, political rights and property rights; and the second rank would be comprised of work, fair wages, social security, union and strike, health and education rights, and the third rank would be the common and universal rights (Uygun,1996:3). Those rights owned by individuals become meaningful only in a democratic medium. Hence, if democracy exists, then human rights exist as well.

Democracy, in the narrowest sense, is self-government by the people. Democracy and human rights are the concepts that are closely associated and have direct relation with each other. Democracy as a political regime represents an order in which human rights develop, while human rights form the intellectual foundation of democracy as a doctrinal standpoint. Since democracy has risen and developed on the bases of human rights, there is an inseparable togetherness between these two concepts (Çeçen, 57). Human rights awareness develops and boosts in a democratic medium. Democracy also means freedom, justice, equality. Safeguarding human rights and freedoms improves democracy and makes it the best regime. The relation between democracy and education was first treated by John Dewey in his work called “Democracy and Education”, stating that “education has to steer the life style of individual, and to employ the methods aiming this objective. It is required that the knowledge earned in schools should be transferred to and integrated with the professions obtained during the future lives. This leads to the view that it would be more convenient to provide this education in a medium integrated with life.

In the 4th National Education Council addressed the issue of democratic education by expressing its conclusions as “the guaranty of a real democracy is in the souls and in the consciences; therefore, to assure development and rooting of the democracy in our country, it is required that our children and people should be equipped with democratic behaviors and democracy belief. This is a vital issue for Turkish Republic”.

Democratic education constitutes an organic entirety, a culture, and a system. In order to ensure that this is taken as a sample and not regarded as an out-of-the-ordinary approach by students, the relations both the between individuals employed at each steps of National Education or between the teachers and administrators in schools should be arranged according to democratic principles. Further, all provisions in the legislations should be amended in such a manner that they regard students as an individual. Contrary and centralist methods in education should be replaced by tender ones (Dinç,S.,:6-9).

1.1. What are Human rights?

By taking the universal declaration of human rights as basis, the essential human rights as defined in various documents and conventions accepted at regional level are categorized, after the primary basic rights regarded as the classical rights, as the first generation rights, the second generation rights and the third generation rights,

1.1.1. Classical (first generation) rights:

- Right to live and personal immunity
- Ban of torture and ill treatment
- Personnel Freedom and Security
- Freedom of thought and expression
- Freedom of thought and faith
- Right to privacy
- Right to just trial
- Right of Property
- Ban of non-discrimination
- Right to congregate and demonstrate
- Right to form associations
- Freedom of labor
- Right to petition
- Right of vote and to hold office, and right to enter public services.

1.1.2. Economic, Social and Cultural (Second Generation) Rights:

- Right of employment
- Right of social security
- Right to establish trade unions
- Right to bargain collectively and to strike
- Right to a decent level of life (nutrition, residence)
- Right to Education
- Right to Health
- Right to Participation on Cultural Activities

1.1.3. Third Generation (solidarity) Rights:

- Right of Peace
- Right of Environment
- Right of free development

- Right of benefitting from common heritage of humanity.

2. FUNDAMENTAL PRINCIPLES AND OBJECTIVES OF HUMAN RIGHT EDUCATION

The consciousness and sensitiveness regarding human rights are acquired through education. Issues such as affection, respect, benevolence and tolerance are also gained through education. The most effective way to learn and recognize human rights could be possible by education as well. At the same time, the societies constituted by well-educated individuals contribute setting up and preserving the world peace as well. Human rights education provides benefits for establishment and development of favorable human relations on the one hand, they enable upbringing individuals who are peaceful, responsible and capable of making universal friends on the other hand. Education of human rights is defined in the “Guideline Towards the National Action Plans for Education of Human Rights”, which is included in the report of general secretary on the 10-Year activities (1995 - 2004) of the UN on human rights education and public information in the field of human rights, as follows (<http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/>) :

- Strengthening the respect to human rights and fundamental freedoms,
- Fully development of human personality and human dignity,
- Generalize friendship, social gender equality, tolerance and understanding among all nations, aborigines and racial, national, ethical, religious and linguistic groups,
- Ensuring that everybody becomes a part of a free society effectively,

Attempts of education, generalizing and informing in order to protect peace and through furnishing knowledge and qualities, to shape the attitudes oriented to improve the activities of United Nations with a view to develop universal human rights culture.

In the Advisory Resolution on Education of UNESCO dated 1974 concerning Education, Human Rights and Fundamental Freedoms for International Understanding, Collaboration and Peace, it was recommended that the education policies of nations should be arranged according to the following principles in all type and levels of education (Gülmez,1994:180-195):

- To develop an international viewpoint,
- To develop the sense of respect and understanding to the values and ways of life of other nations and civilizations,
- To develop awareness on mutual and universal dependence,
- To develop communication ability with others; to form the awareness of rights and duties as well; to denote that international solidarity and cooperation is a compulsory requirement,
- To develop the desire for solving the problems in the society, in the country and in the world.
- In the advisory resolution, it is emphasized that education, schooling and action should be treated as a whole, that the feeling of responsibility as well as critical thinking by students against national & international problems should be developed, and that students should be encouraged to explain their comments and considerations, to participate in group study, to speak out freely their opinions under discussion rules , and to develop their own standards of judgment (Kepenekçi, 2000:14).

The objectives of human rights (Gülmez,1993:177, Geray,1993:89-99) were explained in the conclusion document of the “International Congress of Human Rights Education” held in Vienna in 1978 as “to encourage tolerance, esteem and solidarity attitudes as regard with human rights; to inform people, institutions and organizations on human rights in this regard together with national and international dimensions; to develop the ability of individuals to use methods and means for the realization of human rights at national and international levels.

3. LEGAL BASES OF HUMAN RIGHTS EDUCATION IN TURKEY AND IN THE WORLD

3.1. Human rights education in international instruments

The instruments constituting the legal basis in the international law on human rights education are the documents in which the rules, recommendation and principles related to education right on the one hand, and education of human rights on the other hand. A part of these universal and regional documents is in the form of “conventions” while other parts thereof are indicator and detailed as “recommendations” and “decisions”. All documents concerning human rights education are foreseen as a legal obligation for states, and as a human right issue for individuals (Gülmez,1). As a matter of fact, the aim of strengthening the respect to human rights and fundamental freedoms is emphasized in the documents of United Nations and European Council (Kepenekçi, 2000: 24).

The principal instruments forming the basis of human rights education are as follows:

- The Universal Declaration of Human Rights,
- Geneva Conventions,

- The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discriminations,
- The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights,
- The Convention Against Torture,
- The Declaration on the Promotion Among Youth of the Ideals of Peace
- The Resolutions of United Nations Decade for Human Rights Education

Undoubtedly, 1974 UNESCO document is the Education Recommendation that is the most comprehensive international instrument, regarding “International Understanding, Cooperation and Education for Peace, Human Rights and Fundamental Freedoms”, accepted in 1974 by UNESCO General Conference.

In this recommendation, it was requested these principles should be submitted to, apart from all education institutes of the member states (formal and mass education), for the information of student youth movements, parent associations, and teacher's unions.

By improving the efficiency of education, it is aimed to develop human rights and fundamental freedoms, to sustain International Understanding, Cooperation and Peace, and to establish social justice. The European Council also laid place for education on human rights in its work programs since 1976. The documents accepted by the Committee of Ministers in 1978 and in 1985 are the concrete documents that give due importance to human rights education. These are:

- The Resolution of Human Rights Instruction,
- Recommendation for Human Rights Education in Schools,
- Intolerance; a Threat Declaration for Democracy,
- The Resolution of European Parliamentary Assemblies.
- The Documents of European Union and of the African Condition have the objectives to enable the possibility of free circulation of the information in respect of human rights and to increase people's faith to human rights awareness.

Recommendations concerning human rights education are also given place in International meetings, and as a consequence of these developments, the UN General Assembly declared the next decade starting from January 1st, 1995 as the “UN Decade, 1995 – 2004, for Education of Human Rights”. Various international meeting were held on Human Rights Education, and this topic was treated with due importance. Having no legal binding effect, these documents mostly contain the recommendations on this issue. Included among such international meetings are the 1978 Vienna Congress, the 1987 Malta Congress, the 1993 Montreal Congress, and the Vienna World Congress, in which human rights were discussed (Gülmez:31-37).

3.2. Human Rights Education in National Documents

The preamble section of the Universal Declaration of Human Rights reads as follows: “All people and all bodies of community have to strive to assure the development of the respect to human rights, and the fundamental freedoms through education and training, and for the recognition of the same worldwide as well as the application thereof effectively”. Paying due attention to the issue, Turkey has given great importance to Human Rights Education in recent years. The preamble section of our Constitution (1982) states as follows:

“... and that no individual or body empowered to exercise this sovereignty in the name of the nation shall deviate from liberal democracy and the legal system instituted according to its requirements; ... the acknowledgment that it is the birthright of every Turkish citizen to lead an honorable life and to develop his or her material and spiritual assets under the aegis of national culture, civilization and the rule of law, through the exercise of the fundamental rights and freedoms set forth in this Constitution in conformity with the requirements of equality and social justice;...” Also, Article 2 of our Constitution regarding the characteristics of the republic emphasizes the state's principles as “respecting human rights” and “democratic” by stating as follows: “The Republic of Turkey is a democratic, secular and social state governed by the rule of law; bearing in mind the concepts of public peace, national solidarity and justice; respecting human rights; loyal to the nationalism of Atatürk, and based on the fundamental tenets set forth in the Preamble.” Article 2 of the “National Education Basic Law” (MET) 2 dated 14th June 1973 states that “the main aspect to be taken as the basis in the regulation of our Education System” is human rights. Turkey, being among the first countries ratifying the Universal Declaration of Human Rights, is also the signing party to almost all European and United Nation Conventions on human rights, especially to the “European Convention on Human Rights and Social Charter”, and to the “United Nations Covenant on Civil and Political Rights and on Economical, Social and Cultural Rights” (the so-called twin Covenants of the United Nations). These conventions have become an inseparable part of the Turkish legal system as it is foreseen in the Constitution as well. The institutionalization studies in human rights arena have continued in our country as well, in line with the developments in the world. The essential activities carried out by official and voluntary institutions are as follows: Turkish Grand National Assembly has established a “Human Rights Watch Committee” within its structure.

A "Ministry of State in Charge of Human Rights" was set up in 1991, which is commissioned to follow up and coordinate of human rights issues. A "Human Rights Coordination Supreme Board" was formed by the Circular of the Prime Ministry, dated 09.04.1997 with No. 1997 / 17, under the presidency of the Minister of State in Charge of Human Rights with the participation of the undersecretaries of the Prime Ministry, the Ministries of Justice, Internal Affairs, and Foreign Affairs. Upon the Regulation published in the Official Gazette dated 4.06.1998 with No. 23362, a National Committee for the Decade of Human Rights Education" was established. In order to protect human rights and prevent any violations thereof, "Provincial and District Boards of Human Rights" were set up as per the Regulation published in the Official Gazette dated 02.11.2000 with No. 24218. Institutions and organizations such as "Agency for Workshops in Jails", "Monitoring Boards for Jails", "General Directorate for Women's Status", "Turkish Social Service and Children Protection Institution", "Administration for Handicapped People" and the "Damage Assessment Committee" were set up at various dates for the protection of the individuals that may be classified as the sensitive groups such as detainees, sentenced persons, women, children and disabled persons, and for the persons who were subjected to pecuniary damages by terrorism or and as a result of their tasks under the scope of fight against terrorism.

The "Education Protocol of Human Rights", prepared jointly by the Ministry of State in Charge of the Human Rights and by the Ministry of National Education, was signed on 14th March 1995 and the name of the lesson "Citizenship Information", instructed as a compulsory subject in the second classes of primary education, was changed to read as "Citizenship and Human Rights Education". International application mechanisms have also been added by means of the conventions to which our Country became a signing party, to the political and administrative application mechanisms established in our domestic law, in order to protect fundamental rights and liberties. In this regard, the best known example is the "European Court of Human Right". Besides, the authorities of receiving and reviewing applications of the "United Nation Preventing Torture Committee", the "Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women", and "Human Rights Committee" have been recognized and accepted by Turkey. Ministry of National Education has decided that the curriculum for the primary education in the 7th and 8th Classes should include "Citizenship and Human Rights Education" as compulsory subject one hour per week, and that the course of the "Democracy and Human Rights" to be taught in the secondary education institutions in the curriculum of 2nd class of High School as an optional subject. Training Department Head of Ministry of Justice has prepared the "An On-job Training Program for Justice Staff" and provided courses for judges and public prosecutors in the field of human rights. Also in this direction, seminars and conferences have been provided in the field of human rights to law enforcement personnel, to some teachers and students in the Vocational High School of Justice, and to the lawyers. Ministry of Internal Affairs initiated "Human Rights Seminars" to the top level gendarmerie staff and to the security officials who are actively employed throughout Turkey, and in addition, a course of "Human Rights" has been launched in the police and gendarme schools as well.

Ministry of Health has prepared the "Regulation on Rights of Patients", which is posted as signboards and brochures in hospitals in readily visible locations so that relatives of the patients and the health personnel are able to see and read them. Further, in this direction, a form of Survey on Patient Satisfaction was elaborated and sent to the medical institutions. A "Leaflet of Medical Jurisprudence" was prepared, and a "Seminar of Medical Jurisprudence" was organized. Panels on "Human Rights and Rights of Patients" have been arranged as an orientation to the teachers of vocational schools of health. The art works such as the "Comics Album on Human Rights" by İlhan Selçuk, the "Human Rights Album", the "European Convention on Human Rights" were published by the Publication Office of the Ministry of Culture. The Human Rights Center of TODAIE (Public Administration Institute for Turkey and Middle East) that was established to contribute the development of human rights idea strives to reach its goals by organizing scientific meetings in this field.

Human Rights Center, of Faculty of Political Sciences of Ankara University has been providing seminars on human rights since 1978 to members of Bar, Polis Force, Executives of Punishment and Penitentiary Administration, and to the candidates of judge and public prosecutors. Studies on human rights education are ongoing at Human Rights Center of the Hacettepe University under the leadership of Ankara University Philosophy Department, and several international meetings are held in this respect. Apart from the foregoing institutions on human rights, the activities such as seminars and conferences are also organized by the Human Rights Association, by the Foundation of Turkey Human Rights, and by Turkish Democracy Foundation. Mr. Merdan Tufan, the Chairman of Council of Education and Morality, gave a speech in the 18th Meeting of Coordinators of Countries organized by the Ministry of National Education, within the scope of the Democratic Citizenship and Human Rights Education Project as carried out by the Council of Education and Morality, Ministry of National Education, emphasizing the following points:

(orgm.meb.gov.tr/psikososyal/CALISTAY_RAPORU.pdf – Similiar):

"Today man has become extremely individualized and has lost his self existence amongst an "egoist" centered mentality, also losing the culture of living together; thus, the societies and cultures that fail to create contemporary values and to redefine themselves according to the values of the current era can not survive and sustain their existence"; Emphasizing that the education system had been reconstructed in order to create

awareness within the context of democratic citizenship and human rights, Mr. Tufan went on saying: “The most important reference point of the education programs continuing since 2004 is universal human rights and democratic life style. All of our programs of instruction are centralized around the values and skills of century, and around the norms of universal law.” In particular, a “Democracy and School Assemblies Project” was launched for the first time in the world for the purpose of practical implementation of democratic values, attitudes and skills that are provided in the curriculum and textbooks. Thanks to this project, our children and youth have experienced and lived democracy in its full context in their school atmosphere and have acquired significant achievements (Within the scope of this Democracy and School Assemblies Project, representatives and presidents of schools, provinces, districts and Turkey Student Councils are selected). By this project, it is aimed to help our children to gain such social attributes as pluralism, participation, respecting to different thoughts and beliefs as well as rights and freedoms of individual, tolerance, openness to dialog, right to elect and be elected, voting, etc., along with democratic values, attitudes and skills, and to develop democratic culture and awareness in our schools and society. Ministry of National Education, the Head Council of Education and Morality (the Circular dated 1.01.02 with no. 305.03 on the topic of Democracy Education and School Councils). Mr. Tufan, reminding that a citizenship and democracy education lesson is included in the primary education curriculum for the last level of primary education, went on saying, “This particular lesson is currently instructed in 20 schools selected in 10 pilot provinces during 2010 – 2011 academic year, and it will be a compulsory subject as of the 2011 – 2012 academic year in the whole country. In future years, the same course will be instructed at the secondary education level. Mr. Tufan also stated that they are trying to build up democracy in the education medium, and that they are currently striving to establish an infrastructure in order to enable the children to solve the problems they face by democratic means and methods.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Human rights Education takes its grounds from the foundation instruments of UN, European Council and UNESCO. Turkey, as a member state, has assumed liability for respecting human rights and showed a maximum effort thereon to fulfill her obligations. Turkey has signed all documents to guarantee human rights and transformed them into the rules of domestic law. In the Constitutions of 1924 and 1961, fundamental rights and freedoms had a wide coverage. The current 1982 Constitution is the one that provides widest scale of fundamental rights and freedoms. Besides, a lot of amendments have been made in the judicial system, primarily in Turkish Criminal Code (TCK), and several reformatory arrangements have also been made in other laws and regulations in this regard. Despite various positive improvements as explained above, our country has not yet not reached to the desired level as far as human rights are concerned.

The first reason of this is the lack of sufficiently-qualified trainers who will instruct people on human rights, in the manner to satisfy the demand. The second reason is the fact that the characteristics features of target population (child, juvenile, adult) have not been duly taken into account while forming education programs on human rights. And the third reason is the failure to try or to consider the methods and materials that have been found successful in other countries with respect to human rights education.

Education is a process that gives to individual an opportunity to participate actively into social life, to be equipped with future-oriented knowledge, which renews the society. Consciousness of democracy and human rights should also be added on several qualifications to be acquired by the students during this process.

The methods of human rights applied in the developed countries have to be taken into consideration in the works to be carried out in this direction. It should be known that it is not possible to cultivate and raise consciousness on human rights and democracy in students, by means of stereotyped and traditional knowledge items. School is the place where new foundations are laid to assure personal and social development of the individual. The foundations of consciousness of human rights and democracy can also be laid down there.

Abilities of students to cope with problems they would encounter in the future and to be in a positive attitude can be assured by the qualifications they have acquired during education process as well as by the consciousness of humanity, understanding, right and democracy they have gained.

If a two-way communication based on love and respect could be established between individuals by means of the education provided in schools, then, it would be possible to lay foundations to establish a friendship originating only from being a human, without any regard to language, religion, race, sect, social class and color differences. In this regard, the government also has to assume primary responsibility for protecting and developing human rights, and to increase its efforts in the direction of ensuring social peace. Necessary arrangements have to be put in place and their applicability have to be ensured in order to introduce and teach human rights and freedoms to the citizens and to assure their continuity, by securing fundamental rights and freedoms. At the same time, the state should be the pioneer of being a good executor of human rights.

Any erroneous and deliberate diversions occurring during implementation would harm the establishment of human right awareness on the one hand, and it would also impede the implementation and development thereof on the other hand. Today; human rights, principles of democracy and rule of law are universal values that should be accepted and upheld by each country for its own people. It is clearly observed that the countries that are unable to provide serious development in democracy, human rights and rule of law fields are also unable to properly solve their economical and social problems, failing to reach the level of developed countries no matter how hard they try. It is apparent that the main cause of civil commotions occurring today in Egypt, Libyan and Syria is the failure of the states to pay necessary attention to human rights, and the failure to establish a proper democracy anyhow.

BIBLIOGRAPHY

- ALTIPARMAK, K.,** (2006): Institutionalization (lack of institutionalization) in Human Rights in Turkey, Bureaucracy and Human Rights. Panel discussion organized on occasion of World Human Rights Day by Union of Bars of Turkey, Research and Application Center for Human Rights, Ankara, pp.59 - 60
- BAŞBAKANLIK,** (Prime Ministry) (2007), What are Human Rights, Basic Information and the Developments Experienced in Human Rights. Ankara, pp.16 – 18.
- BOZKUR, T. E., ÖZCAN M., KÖKTAŞ, A.,** (2001): European Union Law. Nobel Publication & Distribution.
- BOWEN, H. R.,** (1977): Investment in Learning. The Individual and Social Value of American Higher Education. Washington. D.C: Lossey - Bass Publishers.,
- BAŞARAN, Fatma,** Psychosocial Development (2nd Edition), AÜEBF Publications, Ankara 1982, pp.15 - 16.
- ÇEÇEN, A.,** (2000): Human Rights Gündoğan Publications, 2nd Edition, Ankara, pp. 9.
- DEMİREL, Ö. (2003):** Program Development in Education, from theory to Practice, 5th Edition). Ankara: Pegem A Publication.
- DİNÇ, S.,** IV National Education Council in the Education History of Republic Period and its practices, pp. 6 – 9; 22 - 31 August 1949.
- GERAY, C.,** (1993): Education for Human Rights, Almanac of Human Rights C:XV, pp. 89 - 90.
- KUÇURADI, I.,** Concept of Democracy on the verge of Twenty First Century. Magazine of Faculty of Letters, Special issue for 75th Year of our Republic, pp.23 - 24.
- GÜLMEZ, M.,** (1994): Education for Human Rights & Democracy, TODAİE, () 1994, Ankara.
- GÜLMEZ, M.,** (1998). Decade on Education for Human Rights with Documents Ankara: TODAİE Publications. No: 256, pp.180 - 195.
- GÜLMEZ, M. et al.** (2000): Human Rights Practices with Different Viewpoints. Ankara: Publications of Police General Headquarters A.P.K. Publications.
- KAPANI, M.,** (1981), Public Freedoms. Ankara University, Faculty Of Law. No. 453, pp.14 - 15
- KEPENEKÇİ, K., Y.,** (2000). Education on Human Rights. Ankara, Anı Publication.
- REİSOĞLU, S.,** (2001): Human Rights with their International Dimensions. Beta Publication, Istanbul. pp. 4. Official Gazette, Dated 27.5.1949, No. 7217.
- SAYLAN, N.,** (1998): Nursery Class Program Draft and Evaluation of Its Application. VII. Congress of National Education Sciences. Konya, pp.. 9 – 11 September). pp. 53 -63.
- UYGUN O.,** (1996): Democracy and Human Rights in Turkey, TODAİE, Ankara,pg.3.
- VARIS, F.,** (1994). Program Development in Education. Fifth Edition. Ankara: Alkim Booksellers & Publications.
- YEŞİL, R.,** (2002): Human Right Education in School and Family. Nobel Publications, 1st Edition, Ankara, pp. 24.
- YILDIZ, M.,** (2002): Theory of Alternative Human Rights. Ankara, 1st Edition, pp.15.

Available in the following web sites:

www.haber3.com/vatandaslik-ve-demokrasi-egitimi-dersi-meb-talim-ve-terbiye-kurulu-baskani-merda-814283h.htm (Date of Access : 25.05.2011).

<http://www.basbakanlik.gov.tr/sour.ce/index.asp?wss=basbakanlik.gov.tr&wpg=kyyydetay&did=basbakanlik.428182> (Date of Access: 13.05.2011).

www.turkhukuk sitesi.com > ... > Scientific Examinations. (Date of Access : 27.05.2011).

<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem21/yil01/ss609m.htm> (Date of Access: 24.05.2011).

Date of Access : 26.05.2011).

www.haber3.com/vatandaslik-ve-demokrasi-egitimi-dersi-meb-talim-ve-terbiye-kurulu-baskani-merda-814283h.htm (Date of Access : 25.05.2011).

<http://www.basbakanlik.gov.tr/sour.ce/index.asp?wss=basbakanlik.gov.tr&wpg=kyyydetay&did=basbakanlik.428182> (Date of Access: 13.05.2011).

MEB, (2011), <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi34/ozturk.htm>. (Date of Access: 03.04.2011).
MEB, (2011), <http://www.canaktan.org/ekonomi/avrupabirligi/insan-haklar.htm>. (03.04.2011).
orgm.meb.gov.tr/psikososyal/CALISTAY_RAPORU.pdf – (Date of Access: 11.05. 2011)
www.turkhukuksitesi.com/ › ... › Scientific Examinations. (Date of Access :27.05.2011).
Plan of Action for the first phase of the World Program for Human Rights Education (published jointly with UNESCO), The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), p. 1
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationen.pdf> web. (Date of Access:13.04.2011).
United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) and public information activities in the field of human rights, A/52/469/Add.1 and Corr.1, 20 October 1997,
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.52.469.Add.1%20and%20Corr.1.En? Open Document](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.52.469.Add.1%20and%20Corr.1.En?OpenDocument) is available in the following web site. (Date of Access: 12.05.2011).

RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONCEALMENT AND ATTITUDES TOWARD SEEKING VOLUNTARY COUNSELING AND TESTING AMONG STUDENTS: A CASE OF KENYATTA UNIVERSITY, KENYA

Mokua Maroko, Theresia Kinai, Jancita Kweni.

ABSTRACT: Three hundred and four seven undergraduate students were studied to underscore the relationship between self-concealment and attitudes toward seeking voluntary counseling and testing (VCT). Results revealed that students who had low self-concealment had a higher probability of seeking VCT than students with high self-concealment. It was revealed that there was no difference between a student's sex and his/her self-concealment level. The study revealed that married students had a more favourable attitude toward VCT services than students who were unmarried. The study further revealed that older students had more positive attitude toward seeking VCT services than younger students. The findings indicated that students who had undergone VCT had more favourable VCT seeking attitudes than those who had not. Findings indicated that students with low self differentiation had more preference of seeking VCT services than highly differentiated students. Implications of these findings and recommendations for further research are discussed.

KEYWORDS: SELF-CONCEALMENT, ATTITUDES, VOLUNTARY COUNSELING AND TESTING, STUDENTS

Role of Culture between Influencing Factors and Student Electronic Learning Satisfaction

Mahwish Waheed

PhD Scholar, International Islamic University, Islamabad, Pakistan
Faculty of Management Science, Department of Technology Management
mah.wish9@yahoo.com, 00923339372814

Abstract

Purpose - The main goal of this paper is to show the role of culture in the Electronic Learning Environment. The diverse effect of influencing factors on student satisfaction in different cultures in Electronic Learning environment is proposed.

Design/methodology/approach - A theoretical model has been proposed showing the moderating role of culture between the relationship of influencing factors and student e-learning satisfaction.

Findings - Cultural differences change the perspectives of individuals', keeping in view; the Hofstede's cultural dimensions; power-distance, uncertainty avoidance, and individualism theoretical linkages are justified with the influencing factors namely Human Factor, Course Factor and Technological Factor using literature.

Research limitations/implications - Administration should consider the factors that have been pointed out in this study, for successful implementation of EL education system in different cultures.

Practical implications - The proposed model can be justified by applying empirical research on the variables in different cultures.

Originality/value - Individuals in different cultures have different perspective. The satisfaction level or criteria vary in different cultures in electronic learning environment. The cultural impact is not been measured yet considering the influencing factors.

Keywords: E-Learning, Student Satisfaction, Culture.

1. Introduction

A new community model of communication is born due to the internet. The online learning environment builds social interaction and also the interaction among human and computer (Headlam-Wells, Gosland and Craig, 2006).

The use of internet and its implementation in organization has emerged so many challenges for the management. This is the requirement of internet that it must provide quality data and information variety for the individuals in their relevant context. Apart from the challenges, the new technology implementation in an effective way produce a required benefits for the organization (Teo, & Too, 2000). The new technology has transformed the learning and instructing method in universities (Poehlein, 1996). The incredible development of Internet as a prospective course deliverance dais, along with the escalating attention in quality learning and financial limitations, has formed a noteworthy inducement for universities to build up online educational programs (Volery & Lord, 2000).

In educational scenario EL is for improving learning and instructing experiences and used as a tool to instruct learners without any instructor using any form of new digital medium or via taking advantage of any ICT source (Laurillard, 2005).

Technology is gripping the new era and influencing the interaction between societies and individuals (Youngberg, Olsen, Hauser, 2009). The importance of information technology is acknowledge by many researchers, thus it is moving towards strategic side from support side (Teo, & Too, 2000). The resources available on internet or on learning communities provide the facility of easy access to useful information (Eun, Lamontagne, Perez, Melikhova, Bartlett, 2009).

The concept of Electronic Learning (EL) has changed the student's learning and teacher's instructing methods but there are a few social and cultural implications that remain unknown, especially in different workplace contexts and consequently influence appropriate usage (Khan, 2001). The direct implications suggest that learning takes on different forms and performs different functions in the different regions of the world (Olaniran & Agnello, 2008). In e-learning the technological power is being exercised in ways that are not "culture neutral" because they are based on the particular "epistemologies," learning philosophies, and orientations of the designers (McLoughlin & Oliver, 2000). There is distinction between the public and private sector organizations which effects the use of information technology in different sectors. The cultural effects on technology evaluation can never be denied (Teo, & Koh, 2010). The education in online mode is facilitating the students in different parts of the world, like in Pakistan, Allama Iqbal Open University is offering e-learning approach using the "OLIVE Portal"; in India the Portal named "Lakshya" is offered for online students (Goel, Sharma, Rastogi, 2010).

This study is to explore the Student satisfaction towards e-learning with the role of three influencing factors namely, Human Factor, Course Factor and Technological Factor. To measure the cultural differences among students in e-learning environment, Hofstede's three cultural dimensions; power-distance, uncertainty avoidance and individualism is used as a moderator.

2. Literature review

2.1 Influencing Factors

In literature the three main factors are discussed as the influencing factors for students' satisfaction towards E-Learning namely; Human Factor, Technological Factor and Course Factor.

2.1.1 Human Factor. The first factor is related to the individuals who use this new technological paradigm in different cultures. Satisfaction of student from EL is based on the teacher's/student's attitude towards information and communication technologies (Arbaugh, 2002; Arbaugh & Duray, 2002). The individual's motivation or thirst for learning plays major role in absorbing knowledge from different resources (Lim, Lee, Nam, 2007). The experience or proficiency in computer act as a important aspect (Piccoli et al., 2001). The confidence of student to handle the technical problems in E-Learning environment and also the efficacy of computers (Lim et al, 2007), group communication (Liaw, Huang, & Chen, 2007). Teacher's instructing style and dealing behavior with students is very much related with student's satisfaction (Collis, 1995; Willis, 1994; Webster & Hackley, 1997; Volery & Lord, 2000). The knowledge transfer involves the behavior and facilitating level of instructor (Hsu, 2006).

Influence of computer anxiety on student's satisfaction can't be denied (Kanfer & Heggestad, 1997; Barbeite & Weiss, 2004). Liaw, Huang, and Chen (2007) explains that when teachers are more interested in the use of new EL technology then it is obvious that they have more constructive behavioral intent to use that. If the individuals have positive attitude towards using new technology then the implementation and success of new technology is not a big issue. The attitude and qualification of instructor has major influence on the success of E-Learning Environment. Instructor must know all the required directions of using and teaching in E-Learning environment (Lim et al, 2007).

2.1.2 Course Factors. Commuting was the main problem for students in traditional classes. EL came with new virtual (anywhere, anytime, anyplace) class concept (Arbaugh, 2000). The online learning portals provide the facility of discussion forums, where students can share and explore new ideas during brainstorming with other students in different places of the world (Hsu, 2006).

The flexible nature of ELE increases learner's satisfaction (Arbaugh & Duray, 2002; Arbaugh, 2002). When considering implementation of any new environment, the level of quality comes first. Quality of course content is the most important attribute that leads towards student's satisfaction and successful implementation of EL. The quality of well-made EL course contents is the most important and essential factor that influence on satisfaction level of students (Piccoli et al., 2001). The content of the course meant that in actual what the student has learned from the course (Lim et al, 2007).

2.1.3 Technological Factor. Students' adoption of EL system is influenced by PU and PEOU.

Predicting the technology usage perspective from student aspect is very important. We can ask question about the usefulness of online learning portals and their components (Youngberg et al, 2009). The user friendly interface of the online course will affect student's satisfaction. Apart from all other factors in EL environment, interface quality or design of the online portal is very decisive factor (Volery & Lord, 2000). Design and interface of the learning portal should be according to the needs of students. The use of web content management system is recommended for the web publishing needs (Eun et al, 2009).

The worth of the system settle excellence of information and system, these concepts are essential for the victory of information system in this global world (DeLone & McLean, 1992). The important technical aspects that need to be considered for successful EL environment are the quality, media richness and reliability of technology. The training aspect also leads to the perceived ease of use (Youngberg et al, 2009). This is the general observation that more will be the compatibility of new technology with the learning environment; more the individuals adopt the new technology (Teo, Tan, & Wong, 1998).

Proper availability of technical resource and administrative support positively influence student's satisfaction towards ELE (Liaw, Huang, & Chen, 2007). The designers of the learning portal must consider the demanded technology by the users, this will help in the acceptance of new learning methodology (Richard, 1995).

3. Culture and Student satisfaction

Researchers agree on the point that, there is a visible cultural gap among the students of online education (Chase, Macfadyen, Reeder, & Roche, 2002). The rate of participation among students in different cultures varies (Macfadyen, Chase, Reeder, & Roche, 2003; John, & Brian, 2007; McLoughlin, 2001a, 2001b, 1999). They obtained results showing continuous learning culture has significant impact on training and application rate. The previous literature shows that the learning cultures significantly influence the learning and training aspect (Lim et al, 2007). For creating a learning organization in technology, culture, processes and people are considered as important factors (Goel, Sharma, Rastogi, 2010).

Scollon, Diener, Oishi, and Biswas-Diener (2004) said in a study that the cultural environment of an individual where he lives, impact on the person's thinking, feeling and working style. It is noticed that the people of America and Hispanic are cool minded and experience positive emotions frequently instead of negative. While the Asian are opposite, due to cultural and environmental strains they experience and show more negative feelings. Cultural variability influence students' expectations, satisfaction and learning (Blanchard, & Frasson, 2005).

The distinction among students and teachers from different culture vary (Hannon, & D'Netto, 2007). Use of information technology works well for bridging the gap between the needs of users and the online learning portal designer (Richard, 1995). The issue of motivation varies between different values of national culture. (Hsu, 2006). According to the Hofstede cultural dimensions, individual from different cultures have distinct thinking and perceptions. Culture is "the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another" Hofstede, (1997). Students from different cultural environment perceive the learning technologies according to their efficacy and cultural influence. The same learning and technological methodologies cannot be implemented in different cultural environments. The interface with complex menus and procedures will not work in the society where students are less computer literate. The high capacity multimedia components embedded in online learning portal will be suitable for areas where high bandwidth is available but not for the others. The cultural and pedagogical neutrality in the online education system will not be fruitful and institutions will not be able to achieve quality in learning in diverse cultures (Hannon, & D'Netto, 2007).

Culture has a strong impact on the learning and satisfaction of the students. The perceptions, way of interaction, perceived use and usefulness of technology, communication with teachers, considering the course content and level of computer efficacy depends on the environment (Scollon et al, 2004). Understanding cultural differences is not useful for the students of online education, but it matters a lot when institutions are going to implement same technologies and learning portal in diverse cultures. This would reduce the chances of e-learning success (Blanchard, & Frasson, 2005).

Proposition 1. Student satisfaction varies according to the diverse cultural values.

4. Culture and Influencing Factor

Several cultural differences are experienced by students when they start using online education portal. Daniels, Berglund, & Petre (1999) had shown a clear difference among the behaviors of US, Korean and Finish online students. Hofsteds three cultural dimensions; Low Power Distance vs. High Power Distance (LPD vs HPD), Individualism vs. Collectivism, High Uncertainty Avoidance vs. Low Uncertainty Avoidance (HUA vs LUA) are explained in accordance with the influencing factors of student satisfaction in online education.

4.1 LPD vs. HPD. When institutions start implementing online education then consideration of power distance is very important. This would help in understanding the learning, expecting behavior of students in different cultures. The students in LPD societies are less initiatives as compare to HPD. They prefer the teacher to initiate and speak up in the class. While the students of HPD take more participation in class and has spontaneous responses. They can critique and question teachers freely while this aspect comes in the area of disrespect in

HPD cultures. Communication among teacher-student and student-student leads to the effective learning in LPD, while excellence of teacher is only important on other side (Vatrapu, & Suthers, 2007).

The students from LPD societies are more satisfied from the technological facilities provided in online educational mode. They use online forums communication portals frequently as compare to HPD students. The students of LPD go to forums and consult online learning resources to enhance their skills. In contrast, HPD students show mild affection with the online educational. LPD consider quality instead of quantity especially in the case of online learning course materials, which is not the case in HPD. The reason for high variance in satisfaction and perception among students of LPD and HPD is the less teacher and administrative support. In HPD students always complain about ineffective feedback from teacher and administrative side on course and technological issues. These issues are not noticed in LPD that enhance the satisfaction of online students (Koh, & Lim, 2007).

Proposition 2. *The influencing factors influence differently in LPD and HPD societies on student satisfaction.*

4.2 Individualism vs. Collectivism. This dimension explains the importance of student reliance on group level and self study in different cultures. According to the Hofstede the Asian are more collectivist and in these societies individuals have strong association with their roots Hofstede, (1997). The idea of online education is very innovative for them and they rarely accept innovations. Traditional educational method is rooted in both teacher and student mind, accepting new way of learning and teaching is difficult for them. On the other hand individualistic students and teachers prefer new innovations. Learning is more preferable for them instead of method. Collectivist students take education for making good social position in environment; therefore consider it as very important. They spent more money and time on the institution name instead of education quality. Replacement of traditional course content with the web-based media is not acceptable. Collectivist students prefer to work with their same cast group students Bauer, Chin, & Chang, 2000).

In collectivist culture student prefer “How to do” instead of “How to learn”. In collectivist culture student speak on teacher invitation not voluntarily. Class is divided in small ethnic groups and they prefer to do communication with particular parsons only. Collectivist students are very face conscious; they want face to face communication with teacher instead of virtual teacher. in contrast the individualistic societies are very spontaneous and prefer to learn by any way (Vatrapu, & Suthers, 2007).

Proposition 3: *In individualistic and collectivist cultural environment influencing factors impact on student satisfaction differently.*

4.3 High Uncertainty Avoidance vs. Low Uncertainty Avoidance. This dimension is more related to the concept of risk averse and risk taker or the level of ambiguity acceptance by individuals. The societies with HUA prefer formal learning methods, they are very risk averse. They prefer to study in tradition way, with specific objectives, traditional assignments on specific time. In HUA teachers must have to answer all the questions of students (Vatrapu, & Suthers, 2007; Hofstede, 1986).

In a study by Marcus (2006) has shown that the students of HUA societies take strong influence of change in interface of online education system. Using new media or interface for learning is difficult for them due to their risk averse nature. The perceived usefulness of enhanced graphical interface is not acceptable in HUA societies as compare to the LUA (Sears, Jacko, & Dubach, 2000). The strong relationship between ease of use and uncertainty avoidance can be seen (Youngberg et al, 2009).

Proposition 4: *The influencing factors influence differently in LUA and HUA environments on student satisfaction.*

Theoretical model

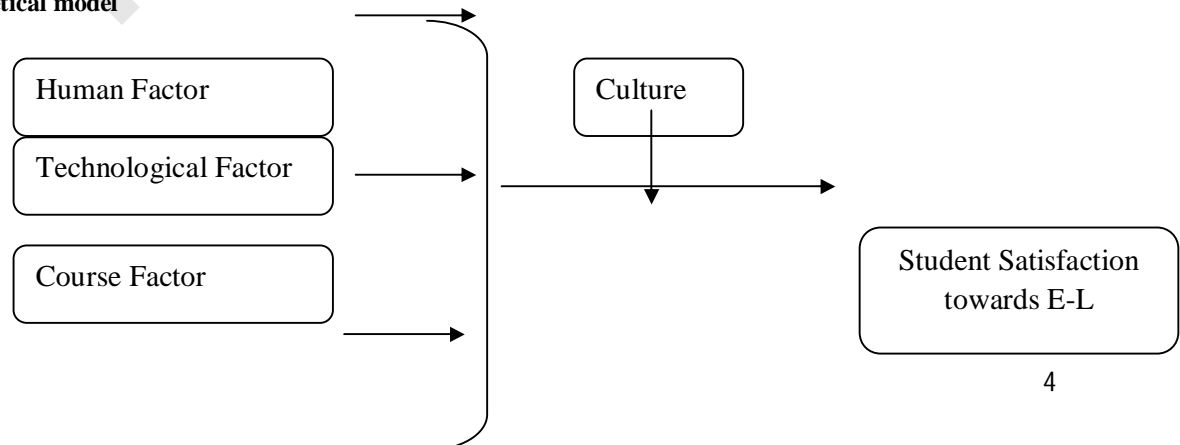


Fig. 1. Moderating role of culture between influencing factors and student e-learning satisfaction

5. Conclusion and further research directions

The implementation of web-based learning environment is very useful for students and teachers. Both, the time and money, can be saved by implementing new technologies. The role of Hofstede three cultural dimensions in case of three factors influencing student satisfaction in e-learning environment namely; Human Factor, Course Factor, Technological Factor. The justification proposed variables in this paper will be useful for the educational institutions before implementing EL environment in diverse cultures. Administration should consider the factors that have been pointed out in this study, for successful implementation. The role of personality and trust is suggested for future research.

References

- Arbaugh, J. B. (2000), "Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses", *Journal of Management Education*, Vol. 24 No. 1.
- Arbaugh, J. B. (2002), "Managing the on-line classroom: A study of technological and behavioral characteristics of Web-based MBA courses", *Journal of High Technology Management*, Vol. 13, pp. 203-223.
- Arbaugh, J. B. and Duray, R. (2002), "Technological and structural characteristics, student learning and satisfaction with Web-based courses: An exploratory study of two MBA programs", *Management Learning*, Vol. 33, pp. 231-247.
- Barbeite, F. G. and Weiss, E. M. (2004), "Computer self-efficacy and anxiety scales for an Internet sample: testing measurement equivalence of existing measures and development of new scales", *Computers in Human Behavior*, Vol. 20, pp. 1-15.
- Bauer, C., Chin, K.L. and Chang, V. (2000), "Web-based learning: Aspects of cultural differences", *8th European Conference on Information Systems, Trends in Information and Communication Systems for the 21st Century. ECIS, Austria*.
- Blanchard, E. and Frasson, C. (2005), "Making Intelligent Tutoring Systems culturally aware: The use of Hofstede's cultural dimensions", *International Conference on Artificial Intelligence, Las Vegas*, pp. 644-649.
- Chase, M., Macfadyen, L., Reeder, K. and Roche, J. (2002), "Intercultural challenges in networked learning: hard technologies meet soft skills", *First Monday online Journal*, Vol. No. 7.
- Collis, B. (1995), "Anticipating the impact of multimedia in education: lessons from the literature", *Computers in Adult Education and Training*, Vol. 2, No. 2.
- Daniels, M., Berglund, A. and Petre, M. (1999), "Reflections on international projects in undergraduate CS education", *Computer Science Education*, Vol. 9, No. 3, pp. 256-267.
- Davoud, M. (2006), "Critical factors for effective e-learning".
- DeLone, W. and McLean, E. (1992), "Information systems success: the quest for the dependent variable", *Information Systems Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 60-95.
- Eun G. P., Lamontagne, M., Perez, A., Melikhova, I. and Bartlett, G. (2009), "Running ahead toward interoperable e-government: The government of Canada metadata framework", *International Journal of Information Management*, Vol. 29, No. 2, pp. 145-150.
- Goel, A. K., Sharma, G. R. and Rastogi, R. (2010), "Knowledge management implementation in NTPC: an Indian PSU", *Management Decision*, Vol. 48, No. 3, pp. 383 – 395
- Hannon, J. and D'Netto, B. (2007), "Cultural diversity online: student engagement with learning technologies", *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 5, pp. 418-432.
- Hofstede, G. (1986), "Cultural Differences in Teaching and Learning", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, No. 3, pp. 301-320.
- Headlam-Wells, J., Gosland, J. and Craig, J. (2006), "Beyond the organization: The design and management of E-mentoring systems", *International Journal of Information Management*, Vol. 26, No. 5, pp. 372-385.
- Hofstede, G. (1997), "Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and its Importance for Survival", McGraw-Hill, New York.
- Hsu, I-C. (2006), "Enhancing employee tendencies to share knowledge- Case studies of nine companies in Taiwan", *International Journal of Information Management*, Vol. 26, No. 4, pp. 326-338.
- Jarvis, P. (2000), "Globalization, the learning society and comparative education". *Comparative Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 343-355.
- Kanfer, R. and Heggestad, E. D. (1997), "Motivational traits and skills: a person-centered approach to work motivation", *Research in Organizational Behavior*, Vol. 19, pp 1-56.

- Khan, B. H. (2001), "A framework for web-based learning", *Engelwood CliVs, NJ: Educational Technology Publications*.
- Koh, E. and Lim J. (2007), "The Effectiveness of Educational Technology: A Preliminary Study of Learners from Small and Large Power Distance Cultures", *Human Interface and the Management of Information, Interacting in Information Environments*. Pp. 384-393.
- Laurillard, D. (2005), "E-Learning in Higher Education". In P. Ashwin (ed.) *Changing Higher Education: The Development of Learning and Teaching*, RoutledgeFalmer, London.
- Liaw, S., Huang, S. and Chen, G., (2007), "Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning, *Computers & Education*, Vol. 49, pp. 1066-1080.
- Lim, H., Lee, S-G. and Nam, K. (2007), "Validating E-learning factors affecting training effectiveness", *International Journal of Information Management*, Vol. 27, No. 1, pp. 22-35.
- Macfadyen, L.P., Chase, M., Reeder, K. and Roche, J. (2003), "Matches and mismatches in Intercultural learning: designing and moderating an online intercultural course", *Proceedings of the UNESCO Conference on International and Intercultural Education. Jyva"skylä", Finland*.
- Marcus, A. (2006), "Culture: Wanted? Alive or dead?", *Journal of Usability Studies*, Vol. 2, No. 1, pp. 62-63.
- McLoughlin, C. and Oliver, R. (2000), "Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of Indigenous online learning at tertiary level", *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 16, No. 1, pp. 58-72
- McLoughlin, C. (1999), "Culturally responsive technology use: developing an online community of learners", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 30, No. 3, pp. 231-43.
- McLoughlin, C. (2001a), "Crossing boundaries: curriculum and teaching implications of culturally inclusive online learning". *Teaching and Learning Centre*, The University of New England.
- McLoughlin, C. (2001b), "Inclusivity and alignment: principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning, *Distance Education*, Vol. 22, N. 1, pp 7-29.
- Olaniran, B. A. and Agnello, M. F., (2008), "Globalization, educational, hegemony, and higher education", *Multicultural Education & Technology Journal*, Vol. 2, No. 2, pp 68-86.
- Papp, R. (2000), "Critical success factors for distance learning", *Paper presented at the Americas Conference on Information Systems, Long Beach, CA, USA*.
- Poehlein, G.W. (1996), "Universities and information technologies for instructional programmes: issues and potential impacts", *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol. 8, No. 3, pp 283-90.
- Richard L. Osborne, (1995), "The essence of entrepreneurial success", *Management Decision*, Vol. 33, No. 7, pp. 4 – 9
- Scollon C. N., Diener E., Oishi S. and Biswas-Diener R. (2004), "Emotions across cultures and methods, *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 35, No. 3, pp. 304-326.
- Sears, A., Jacko, J.A. and Dubach, E. M. (2000), "International Aspects of World Wide Web Usability and the Role of High-End Graphical Enhancements", *International Journal of Human-Computer Interaction*, Vol. 12, No. 2, pp 241-261.
- Teo, T.S.H., Tan, M. and Wong, K.B (1998), "A contingency model of Internet adoption in Singapore", *International Journal of Electronic Commerce*, Vol. 2, No. 2, pp. 95-118.
- Teo, T.S.H. and Koh, T.K (2010), "Lessons from multi-agency information management projects: Case of the Online Business Licensing Service (OBLS) Project, Singapore", *International Journal of Information Management*, Vol. 30, No. 1, pp 85-93.
- Teo, T.S.H. and Too, B.L. (2000), "Information systems orientation and business use of the Internet: An empirical study", *International Journal of Electronic Commerce*, Vol. 4, No. 4. Pp. 105-130.
- Vatrapu, R. and Suthers, D. (2007), "Culture and Computers: A Review of the Concept of Culture and Implications for Intercultural Collaborative Online Learning".
- Volery, T. and Lord, D. (2000), "Critical success factors in online education", *The International Journal of Educational Management*, Vol. 14, No. 5, pp. 216-223.
- Wang, Y. (2003), "Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems, *Information & Management*, Vol. 41, No. 1, pp. 75-86
- Webster, J. and Hackley, P. (1997). Teaching effectiveness in technology-mediated distance learning. *Academy of Management Journal*, 40(6).
- Willis, B. (1994), "Enhancing faculty effectiveness in distance education. Distance education: Strategies and tools. Englewood Cliffs, NJ", *Educational Technology Publications*.
- Youngberg, E., Olsen, D. and Hauser, K. (2009), "Determinants of professionally autonomous end user acceptance in an enterprise resource planning system environment". *International Journal of Information Management*, Vol. 29, No. 2, pp. 138-144.

Rousseau as a Philosopher of Enlightenment and the Equality of Sophie and Emile Regarding Education

Kamuran Godelek, Nur Yeliz Gülcan, Taşkın Ketenci.

ABSTRACT: J.J. Rousseau, while being an Enlightenment philosopher, is also known with his criticisms to the Enlightenment movement and basic ideas of modern philosophy. Rousseau, by rehashing the discussions brought upon by Descartes and his successors in the 18. century, pursued a social and political philosophy centered on the concepts of self and freedom. As the most controversial and paradoxical of the writers of the Enlightenment, Rousseau rejects both the Cartesian views, which reduces animals to a machine, a mere automaton with no feelings and also Ancient theses, which find the essence of humanity in the possession of reason. According to Rousseau, a human being defines oneself with both the power to squirm oneself out of the instinctual preprogramming, which means freedom, and also the power to have a history which has a priori, indefinite development. This human conception of Rousseau forms the foundation for not only for ethics but also for the politics and social life.

Since, in the humanistic philosophy of Rousseau, human nature is not preprogrammed and there does not exist a single natural or social program that could compass a human being, each human being is free, who moves forward towards uncertainty and who has never been preprogrammed by the determinants related to race or gender. Rousseau argues that people who are educated according to the rules exerted by others, cannot be free; he outlines the main tenets of a freeing and perfective education in his influential work *Emile* with regard to the education of a boy named Emile. According to him, the question of “what a human being should do”, that is, the question of how one to act in his/her relationship with others contains the question of “what a human being is” and consequently leads us to the reformation of social institutions through education. In the fourth chapter of the book which is about the moral education of Emile, Rousseau puts forward the Sophie character in order to show how different a woman’s education should be contrasted to a man. Even though our human self is universally independent, Sophie is not quite as competent in theoretical issues as Emile; and Rousseau claims that the nature of the relationship between men and women stems from the fact that men are more powerful and independent. According to Rousseau, men are in need of women because they desire them, but women both desire men and also are in need of them. So it seems that Rousseau’s universal human self is not valid for women.

Mary Wollstonecraft, a contemporary of Rousseau, in her book *A Vindication of the Right of Women* advocates the view that the education Rousseau withholds from women is a necessary right for women as well as for any human being. Wollstonecraft discovers the only reason for women’s state is their lack of education. Relentlessly attacking Rousseau for limiting the education for active citizenship only to boys, consigning girls to a subservient “education for the body” alone, Wollstonecraft argues that even as mothers and nurturers, women require a much more substantial education.

The aim of this paper is to investigate the faculties of freedom and perfection that Rousseau considers as necessary for a humanly existence and the idea of universality in terms of Sophie character by using Wollstonecraft’s views.

KEYWORDS: Rousseau, Emile, Sophie, Wollstonecraft, feminism, freedom, independence, equal rights to education, philosophy of enlightenment.

Science and Technology in the Secondary School: awakening of vocations for the Textile Industry

L. Antunes¹, C. Morais¹, M. Magrinho², A. Santos²

¹Mestranda em Ensino da Física e da Química no 3º Ciclo no Ensino Básico e no Ensino Secundário na UBI, ²Departamento de Química da UBI, UBI - Universidade da Beira Interior, Avenida d' Ávila e Bolama, 6200-032 Covilhã

ABSTRACT

This paper presents a teaching resource as a supplement in Science teaching processes in a non-formal environment, highlighting the usefulness of knowledge in the Textile Industry context. It is intended to bring out motivation in students for future work in this area, consolidating concepts and theories, fighting against the common view of science as something useless or unreachable.

One of the educational ambitions of this proposal is to bring out students' interest in the textile industry, always following Chemistry and Physics curriculum orientations, based on experimentation on textile operations, Tours to the UBI Wool Museum, Tours to the Departments of Chemistry, Physics and Textile Engineering and visits to some textile companies. This activity may be an important contribution towards the awareness of students and future professionals in social, political, economic and environmental impacts of industrial society in Portugal.

INTRODUÇÃO

Often, the lack of student motivation for learning is due to some deficient contextualization and excessive formality in school settings. To try and overcome this problem, it is important to build a non-formal learning environment as an alternative to traditional educational proposals, directly providing a consolidation of knowledge in new spaces within and/or outside the school, directing the activities to a well defined educational target.

This paper presents an alternative teaching methodology as a complement to science teaching in a non-formal extracurricular environment, with the intention of highlighting the applicability of scientific knowledge in the context of the textile industry, very significant for Portuguese economy. It is intended to lead students to explore the motivations for a professional future in this area, and understand the meaning of chemical and physical concepts and theories, promoting the development of multiple skills.

One of the educational ambitions of this proposal (a workable plan in schools interested in providing new social environments for learning and new teaching practices) is to induce in students the interest in textiles and industrial processes. It is based on the experimentation of some textile operations, tours to the Wool Museum of UBI – University of Beira Interior (considered the best European Textile Museum by UNESCO), tours to UBI Departments of Chemistry, Physics and Textile Engineering, and also visits to textile companies. These procedures may be an important contribution towards the awareness of students and future professionals in social, political, economical and environmental impacts of industrial society in Portugal.

The Teaching of Experimental Science in School

The Education in Experimental Sciences, as a component of educational experience for all young people, is to prepare them for a full and satisfying life in the twenty-first century. The content units of the experimental sciences should stimulate the interest in science in giving them trust towards engagement in matters related to science and technology, helping them to acquire a general comprehension basis within scientific procedures that may have the greatest impact on our environment and our culture generally speaking, allowing a deepening of knowledge, either through personal interest of students, or by means of a career orientation (DGDIC, 2011).

In recent years several authors have made proposals for teaching / learning of science with educational foundation so as to approach epistemological representations of current days, as mentioned models of learning and science research (Maiztegui, *et al.*, 2002), as research-oriented (Hodson & Hodson, 1999), research from problem situations (Gil-Perez and Carrascosa-Alis, 1994) or teaching by research (Cachapuz *et al.*, 2000a, 2000b).

A learning science proposal that was developed by Maiztegui (2002) deepens the conception of learning as a research activity, which is usually forgotten in science education: the "dimension of technology." The authors believe that learning should incorporate a more effective technological side, not only as an example or application of scientific knowledge, but as an approach on behalf of the students towards the work that the technician does in company work. They suggest that learning should be outlined through research and innovation while dealing with problem situations, relevant to the construction of scientific and technological knowledge, and knowledge gained must be tested through preparation, execution, resolution, planning and technological work as a result of practical problems that may come up. However, this intervention should not be understood as an only teaching / learning method because the aim is to draw attention to essential aspects of scientific and technological work that have not been sufficiently taken into account in science teaching. Each individual, throughout his life builds up his learning, which will be essential in order to understand the concept of science, this contribution towards science will be due to situations undergone within a level of formal and informal education (Martins, 2002).

Vocational guidance and Textile Industry

Our students need to be ready to face the modern/real world, in constant evolution as far as industrial and economic development is concerned. School must contribute towards preparing them for a society that is increasingly complex with skills that may enable them to distinguish opportunities and adapt to new situations, providing them with stimulating moments of interaction between the world around them and the world of science. Learning in a non-formal environment, such as Science Clubs and Museums, which can be adapted to students individual abilities and interests providing the accomplishment of complementary and enriching interactive activities to complement those undergone in the Chemistry and Physics classroom (Anderson *et al.*, 2003; Borges da Silva *et al.*, 2009; Cuesta, 2000; Guisasola *et al.*, 2005; Beach, 2006; Thurber & Collette, 1968; Wagensberg, 2000; Freitas *et al.*, 2010).

The physical and chemical sciences are two of the most poorly understood subjects on behalf of pupils in Portuguese schools and this fact can compromise the career choices and academic performance of young people. For this reason, some researchers are presenting strategies and methodologies to support teachers and schools in fighting this situation.

In a recent work, Correa e Rogado (2008) studied and proposed several interesting ways to lead students towards understanding and appreciating Chemistry. Maia (2011) conducted an educational guide for teacher's lesson planning, which contains testimonies of all kinds of people who use chemical knowledge in their professional activities and recognize the importance of chemical concepts and their usefulness in a professional context, so they can encourage their students to choose a professional orientation related to chemical processes. Sousa (2010) developed the implementation of a Scientific Orientation program (Provoc), encouraging teachers to re-create educational programs that reflect social change work. Paiva and colleagues (2010) conducted a project involving Open Science Project in schools in Castelo Branco which aimed towards promoting chemistry learning based on the study of dyes used in beautiful embroidered silk and linen, quite traditional from that geographical area, known and appreciated around the world since the sixteenth century. Students and teachers conducted experimental work with dyes, colour, light, synthetics and extraction processes.

In another interesting work, Machado da Silva and colleagues (2008) proposed a simple method to observe and understand the relationship between colour, electromagnetic spectrum and chemical structure of dyes, and fabric colour fading. Other researchers proposed experiments based on fruit pigments, covering concepts such as chemical extraction with solvents, molecular polarity, functional groups in organic molecules, mixture separation methods, and pH (Days *et al.*, 2003).

Rees (1998) proposed, in the classroom, vegetable and animal natural fibres dyeing with different types of mordents (fixation of colour), exploring scientific concepts concerning the study and selection of different experimental parameters. Gadinho (2011) developed a Spinning and Dyeing Workshop to be held at the Natural Wool Museum - University of Beira Interior, aiming to encourage people to understand the relationship between science and production processes carried out in the Textile Industry.

Besides the works already mentioned, we can also find many other suggestions for the implementation of this type of educational activities (Hamilton, 2010; Nina, 2010 and Rocha, 2009, Serrano *et al.*, 2008; Tonial, 2008).

Textile Industry in Educational Context

Studies carried out by investigators explain the methods of textile material dyeing at home using natural dyes, as proposed to schools through a new alternative approach in science teaching, aiming to foster in students an interest in research and improvement of scientific concepts based on methods of extraction, solubility, acid-based properties, whose main objective is to observe bright colors and varied as those achieved through synthetic dyes, without harming the environment (Hamilton, 2010; Nina, 2010; Rocha, 2009; Serrano *et al.*, 2008; Tonial, 2008).

Paiva and colleagues (2010) conducted a project between Open Science and Schools of Castelo Branco, which aimed to promote student learning in the particular fields of chemistry, which are dyes, color, light, synthetics and extraction processes, bringing out a like in research and study of the dyes used in embroidery. It was implemented in several schools in the "Open Day" or "Open Laboratory", using posters, photographs, experimentation and study visits to textile companies.

Machado da Silva and colleagues (2008) studied a simple method to enhance the relationship between color, electromagnetic spectrum and chemical structure of dyes, they analyzed the cause of fading of fabrics after contact with bleach, thus stimulating critical thinking of students.

Other researchers have performed experiments based on the colors of substances in some vegetables (plant pigments) through solvent extraction techniques, approaching concepts such as chemical characteristics of polar and non-polar substances, solubility, methods of separation of mixtures, acid-based balance and pH indicators (Dias *et al.*, 2003).

Rees (1998) applied dyes based on a natural plant to dye natural and animal fibers in the classroom with different types of mordents (fixative color), explaining the parameters within dye, selection and depending on the type of dye and fiber to use.

Gadinho (2011) developed a Natural Dyeing Workshop carried out at the Wool Museum at the University of Beira Interior, aiming to encourage people to understand the relationship of the concepts of chemistry and physics towards chemistry in processes carried out in the Textile Industry and attract them towards this professional vocation.

EXPERIMENTAL METHODOLOGY

The methodology of this work consists in carrying out some activities related to the textile processing; identifying different types of fibres used in clothing, and dyeing processes using natural and synthetic dyes. These activities aim towards the consolidation of scientific concepts, the development of laboratory skills, the motivation for group work and the awareness of professional opportunities within the Textile Industry in Portugal, etc.

Identification of the Textile Material (Wool, Cotton and Polyester)

The identification of the textile material is carried out with flame testing and optical microscope observations. Different types of fibres burn in different ways, resulting in distinct characteristic odours and residues after burning.

Dyeing Textile Material

Dyeing wool and cotton fabrics with natural dyes (nutshell and pomegranate buds) will be based on simple procedures, starting with the vegetable dye extraction by boiling in water, filtration and removal of dye. The dyeing processes will be done with different temperatures, pH and salinity conditions.

Panels will be used to explain the structures of natural and synthetic dyes, the main properties and the environmental characteristics of these compounds. The dyeing process with synthetic dyes (Violet Remazol Brilliant 5R and Violet Supracen 3R) will be done in specific pH conditions.

CONCLUSIONS

This educational approach in a non-formal environment for high school students will enable them to acquire prior knowledge about the relation between chemical and physical knowledge acquired during the teaching/learning process and the importance of applications in society and sustainability. It is intended to establish a constant dialogue with students in order to assist in the construction and reconstruction of

knowledge. The historical and geographical context should also be explored, as well as environmental issues.

It is expected to encourage science teachers to diversify the methodologies used so that students can be more integrated in the teaching / learning process, more actively and continuously so as to develop critical and informed thinking about the future and their own professional orientations. The non-formal approach proposed in this paper can be very effective in promoting awareness towards materials used in Science and Technology for teachers. On the other hand, the participation and interaction between students and teachers in these activities can result in different academic and professional-guided vocations

It is important to encourage science teachers to diversify teaching methodologies and strategies, developing experimental outdoor activities important to students' future career choices.

REFERENCES

- Anderson, D., Keith, B. L. & Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 177-199.
- Brás, C. (2003). Integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino na Física e Química. Os professores e a Astronomia no ensino básico. *Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia*, FCUP, Porto.
- Borges da Silva, J., Brinatti, A. M. & Rutz da Silva, S. L. (2009). Clube de Ciências: Uma alternativa para a melhoria do Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nas escolas. *XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Retirado a 25 de Janeiro de 2011, do Website: <http://www.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/>
- Cachapuz, A., Praia, J., Paixão, F. & Martins, I. (2000a). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança Conceptual: Contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13, 117- 137.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2000b). Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: Contributos para uma nova orientação curricular - Ensino por Pesquisa. *Revista de Educação*, 9, 69-79.
- Correa, T. H. B. & Rogado, j. (2008). Despertar a Vocação Científica e Incentivar Talentos Potenciais para a Química: a iniciação Científica Junior na perspectiva do ENIC. *XIV Encontro Nacional de Química*. Paraná: Brasil
- Correia, J (2003). As TIC na Educação – o uso do computador no ensino. *Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia*, FCUP, Porto.
- Cuesta, M. (2000). Los museos y centros de ciencia como ambientes de aprendizaje. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 26, 21-28.
- DGDIC (2011). Ciências Experimentais. *Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Retirado a 25 de Janeiro de 2011, do Website: <http://www.dgic.minedu.pt/experimentais/Paginas/default.aspx>
- Dias, M. V., Guimarães, P. I. C. e Merçon, F. (2003). Extração e emprego como indicadores de pH. *Química Nova na Escola*, 17, 27-31.
- Freitas, C. S., Ribeiro, F. A., Oliveira Junior, G. I. & Messeder, J. C. (2010). *Oficinas em Museus de Ciências: Uma abordagem não formal no Ensino da Química*. XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília: Brasil.
- Gadinho, F. (2011). Workshop de Fiação Manual e Tingimento Natural. *Museu de Lanifícios - Universidade da Beira Interior*. Retirado a 28 de Abril de 2011, do Website: <http://www.museu.ubi.pt/?cix=notici12&lang=1>
- Gil-Pérez, D. & Carrascosa-Alis, J. (1994). Bringing Pupils' Learning Closer to a Scientific Construction of Knowledge: A Permanent Feature in Innovations in Science Teaching. *Science Education*, 79, 301-315.
- Guisasola, J., Azcona, R., Etxaniz, M., Mujika, E. & Morentin, M. (2005). Diseño de estratégias centradas en el aprendizaje para las visitas escolares a los museos de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2, 19-32
- Hamilton, H. (2010). How to dye clothes using natural methods. Retirado a 25 de Outubro de 2010, no WebSite: http://www.theecologist.org/green_green_living/clothing/404783/how_to_dye_clothes_using_natural_methods.html
- Hodson, D. & Hodson, J. (1999). From construtivism to social construtivism: a Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review*, 79, 33-41.

- Machado da Silva, F., Wouters, A. D. & Camillo, S. Beti de Aguiar (2008). Visualização prática da Química envolvida nas cores e sua relação com a Estrutura de Corantes. *Química Nova na Escola*, 29, 46-48.
- Maia, S. B. (2011). *Guia didático do Professor – Vocação Química*. Retirado a 25 de Janeiro de 2011, do Website: web.ccead.puc-rio.br/.../guiadidatico.pdf
- Maiztegui, A., Acevedo, J., Caamaño, A., Cachapuz, A., Cañal, P., Carvalho, A., Del Carmen, L., Dumas Carré, A., Garritz, A., Gil, D., Gonzáles, E., Gras-Martí, A., Guisasola, J., López-Cerejo J., Macedo, B., Martínez-Torregrosa, J., Moreno, A., Praia, J., Rueda, C., Tricárico, H., Valdéz, P. & Vilches, A. (2002). Papel de la Tecnología en la Educación Científica: Una dimensión olvidada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 129-155.
- Martins, A. (2002). Livro Branco da Física e da Química. *Química e Ensino - Sociedade Portuguesa de Física e Sociedade Portuguesa de Química*, 73-77. Retirado a 25 de Outubro de 2011, do Website: http://www.spq.pt/boletim/docs/BoletimSPQ_085_073_15.pdf
- Nina (2010). *Corantes naturais – tingindo tecidos*. Retirado a 25 de Outubro de 2010, do Website: <http://www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Nina/120>
- Paiva, J. (2003). As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. *Ministério da Educação*, Lisboa.
- Paiva, F., Pereira, M. e Cachapuz, A. (2010). Corantes, Cor e Luz. Recursos didácticos para um Projecto com orientação Ciência, Tecnologia e Sociedade. *Universidade de Aveiro e Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa*.
- Praia, J. (2006). A Importância da Cultura Científica nas Sociedades Contemporâneas e Formas de a Promover. *Educare-Educere*, 18, 9-30.
- Rees, D. (1998). Natural Dyeing of Textiles. *Practical Action – Technology challenging poverty*. Retirado a 25 de Outubro de 2010, no Web Site: http://practicalaction.org/practicalanswers/product_info.php?products_id=134
- Rocha, A. (2009). *O uso de Corantes Naturais*. Retirado a 25 de Outubro de 2010, do Website: <http://www.pecnordeste.com.br/documentos/artesanato/O%20uso%20de%20Corantes%20Naturais%20para%20tingimento%20de%20fibras.pdf>
- Serrano, M. C., Lopes, A. C. & Seruya, A. I. (2008). Plantas tintureiras. Dye Plants. *Revista de Ciências Agrárias*, 31, 3-21.
- Sousa, I.C.F. (2010). Os egressos do programa de Vocação Científica do Rio de Janeiro e suas concepções de trabalho. *Ciência em Tela*, 3, 1-9.
- Tonial, I. B. (2008). *A química dos corantes naturais: Uma alternativa para o Ensino de Química*. Retirado a 25 de Outubro de 2010, do Website: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2160-8.pdf?PHPSESSID=2010012508181580>
- Thurber, W. A. & Collette, A. T. (1968). *Teaching Science in Today's Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- In Salvador, P. (2002). Avaliação do impacto de actividades outdoor. Contributo dos clubes de ciências para a alfabetização científica. *Tese de Mestrado*. Porto: Faculdade de Ciências.
- Wagensberg, J. (2000). Principios Fundamentales de la Museologia Científica Moderna. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 26, 15-19.

SEARCHING THE MARKERS OF COMPETENCE IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE USING THE TECHNOLOGY OF COMPUTER LATEROMETRY

Valerya Demareva

ABSTRACT: This article is devoted to the research of psychophysiological markers of language competence and individual sensitive periods of English learning of the pupils of specialized linguistic school. In our research took part pupils of the 3th form. We used 14 indicators to determine the language competence including grammar, lexis, orthography etc. Functional interhemispheric asymmetry was measured by using the technology of computer laterometry, which provides quantification of direction and efficiency of interhemispheric asymmetry by soundlocalization function (SLF). We established that the number of linguistic parameters is excessive. So we can conduct only 4 parameters with no less informative content. We found strong correlation between 4 parameters of laterometry and 7 parameters of language competence. We came to the conclusion that the level of English acquisition of the pupils with left hemispheric dominance is authentically upper than that of the pupils with right hemispheric dominance.

KEYWORDS: Language competence, sound perception, inter-hemispheric asymmetry, laterometry.

SEX EDUCATION IN ONTARIO CATHOLIC AND PUBLIC SCHOOLS: IMPACT ON STUDENTS' ATTITUDES AND BEHAVIOUR

Stephanie Tojeira Governo, Nipissing University, Ontario, Canada

ABSTRACT

While both public and Catholic schools in Ontario deliver sex education as per the mandated curriculum, there exist considerable differences between the programs implemented within each system. This study examined these differences as well as the differences in sexual attitudes and behaviours that exist between graduates of each system in order to establish a relationship between sex education, attitudes, and behaviours. First- and second-year university students were invited to complete an online questionnaire that addressed their perceptions of the sex education programs they had received, their personal attitudes toward various sexuality topics, and their engagement in various sexual behaviours. Results were analyzed using frequency distributions and independent *t* tests. Findings indicate that there was little difference between graduates of public and Catholic schools on any of the items, but that attitudes and behaviours were consistent with previous research. Results suggest considerable implications for teachers, administrators, curriculum developers, parents, and students.

INTRODUCTION

The inclusion of sexual health education in the classroom has been an item of controversy for many years. In attempting to preserve childhood innocence for as long as possible, many educational stakeholders have actively fought to keep sexual health education out of schools and away from curious youthful minds. Some also worry that religious values will deteriorate if such a private topic as sexual health and development is addressed in a public environment where conflicting and controversial views may be expressed. Yet, educating youth in matters of sexual health has proven to be of great importance, given the rates of teenage pregnancies and years of rising incidents of sexually transmitted infections (James, 2008; Maticka-Tyndale, 2008; Sex Information and Education Council of Canada [SIECCAN], 2010). While these rates have gradually begun to fall in recent years, the contrasting sharp rise in sexually suggestive content in the media, to which adolescents are continuously exposed, has further emphasized the necessity of education in sexual health.

Many educational programs addressing sexual health, such as Family Life education in Ontario Catholic schools, have sought to delay first intercourse and enhance students' sexual health by attempting to instil community and/or religious values in them. Other programs however, such as those intended for delivery within a science curriculum, were designed to be as free of values as possible and to provide simply factual information. Given the wide variety of possible approaches to sexual health education, there is little wonder that the dilemma has remained about precisely what should be taught within these programs and from which standpoint.

Education in Canada is a provincial matter, rather than a federal one. As such, both public school boards and Catholic school boards in Ontario receive funding from the Ontario provincial government, and so both systems are required to follow the Ontario curriculum. The current Health and Physical Education curriculum, which was to be replaced by the revised version in September 2010, was brought into effect in 1998. In the elementary years, sexual health is integrated into the "Growth and Development" portion of the Healthy Living strand, and into the "Healthy Growth and Sexuality" portion of the same strand in grades 9 and 10 (Ontario Ministry of Education, 1998, 1999). In grades 11 and 12 sexual health is covered in the same area of the curriculum as in the preceding two grades but may also be discussed in the Community Health strand of the grade 11 Health for Life course (Ontario Ministry of Education, 2000). Much like the rest of the Ontario curriculum, the learning expectations for "Growth and Development" and "Healthy Growth and Sexuality" are organized in a sequential manner so that material presented in each grade builds upon knowledge from preceding years. This ensures that students receive an age-appropriate sexual health education.

However, the actual implementation of the curriculum is left largely to the discretion of the individual boards, allowing for some variation in programs delivered to students (Meaney, Rye, Wood, & Solovieva, 2009). Within Canada, educational programs often vary from school to school and from school board to school board, leaving students with inconsistent knowledge and skills in enhancing their sexual health. Some teachers prefer to teach a comprehensive program, approaching the subject from

various perspectives, while others, especially in Catholic schools, are required to teach about sexuality within a religious or moral context. Given that there is no common program for teaching sexuality among all schools in the province of Ontario specifically, but rather simply a limited set of learning expectations to be met, it begs the question of whether any particular instructional approach or program is more effective than another in enhancing adolescents' sexual health. Assuming that Ontario schools play a central role in children's and adolescents' whole development, and that students' school experiences influence, at least in part, the way they think and act, how do the various sexual education programs across Ontario affect students' sexual attitudes and behaviour?

Purpose

The purpose of this study was to examine differences between students' perception of sexual health education programs as graduates of public and Catholic schools in Ontario and to determine whether these differences were related to differences in students' attitudes about sexual activity and students' engagement in various sexual behaviours between Catholic and public schools. In other words, does the school system which adolescents attend have any effect on the way in which they think and act in regard to sexuality, given the programs taught in each system?

This question was answered throughout the study by addressing four specific research questions:

1. How do educational programs targeting sexuality and sexual health differ between public and Catholic school systems in Ontario?
2. Is there a difference in attitudes toward sexual activity between students from each system?
3. Is there a difference in the sexual behaviour of students from each system?
4. Are these differences in students' sexual attitudes and behaviour related to the differences in sex education between each system?

PERSPECTIVE/THEORETICAL FRAMEWORK

A great deal of research has been conducted around various aspects of sexual health education and adolescent sexuality. This study was formulated using various theories from such research as a base. For instance, researchers such as Berne and Huberman (1999), Francis (2002), Kohler, Manhart, and Lafferty (2008), and Weaver, Smith, and Kippax, (2005) concluded that comprehensive sexual health education programs tend to be more effective than abstinence-only programs in ensuring adolescents' sexual health. Other researchers, such as Davidson, Moore, and Ullstrup (2004), Beckwith and Morrow (2005), and Thornton and Camburn (1989) have studied the effects of religiosity and religious education on adolescent sexuality and found an inverse relationship between the two.

Both sets of research seem to be based in a social critical theory. Indeed, most researchers studying the controversy of sexual health education in schools seem to build on the ideas of educational theorists such as Paulo Freire, Henry Giroux, and John Dewey. Yet, ironically, there remains a great rift between them. Both research groups above seem to have an ultimate underlying goal of correcting a social problem, namely negative sexual health among adolescents. However, the research and proposed solutions seem to reflect opposing perspectives, with the former advocating for knowledge and power in the hands of adolescents, while the latter maintains a more strict, perhaps even authoritarian, religious stance.

Based on these research theories and findings, as well as personal lived experience on the part of the researcher, this study was formulated under the assumption that underlying differences exist between students educated in non-denominational schools and those educated in Roman Catholic schools, as a result of their fundamental values and morals. These often lead to various approaches in critical pedagogy, as educators in each system attempt to correct the wrongs in society through students. The recent controversy of the proposed revision to Ontario's Health and Physical Education curriculum, in particular the expectations relating to sexual health, seems to confirm the existence of such fundamental differences, and as such, this study sought to examine the extent to which they exist in Ontario schools, the impact they may have upon students and graduates by studying their sexual attitudes and behaviours, and takes on a critical theory standpoint in attempting to determine which theories around sex education may be most beneficial to Ontario adolescents.

METHODS

This quantitative study was carried out using a causal-comparative approach in order to assess the different variables, including sexual health education programs, participants' sexual attitudes, and participants' sexual behaviours, and to examine the relationships between them. The primary tool used in

this study was a questionnaire delivered in an online medium over two weeks to students entering their first and second years of undergraduate study at a small Ontario, Canada university. Items included within the questionnaire were drawn from previous research in the areas of adolescent sexuality and sexual health education, and were divided into four sections within the questionnaire: demographic information, participants' sexual health education experiences, participants' attitudes toward various sexual topics, and participants' sexual behaviours. Each section within the questionnaire contained three types of questions: multiple choice in which only one option was selected, multiple choice asking participants to select all applicable options, and Likert-type scale matrices, in which participants rated various statements on a scale of 1 (*Strongly Agree*) to 5 (*Strongly Disagree*). Results of the questionnaire were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Frequency distribution tables and independent *t* tests allowed the researcher to determine the extent of possible relationships between sexual health education, sexual attitudes, and sexual behaviours.

Participants

Data for this study was gathered from 216 students entering their first and second years of undergraduate study in the Fall of 2010 at the three campus sites of a small Ontario, Canada university. Most participants were females between the ages of 18 and 20 years, and had attended either a public or Catholic secondary school in Ontario.

RESULTS

Results of this study indicated little difference between graduates of public schools and graduates of Catholic schools on perceptions of sexual health education received, attitudes toward sexual topics, and engagement in sexual behaviours. The only significant differences found between the two groups were perception of available additional resources concerning sexual health in secondary schools, attitudes toward acceptability of artificial contraception use, and belief that sexual activities are meant to be enjoyed. As such, there seemed to be little or no difference in the effect of different approaches to sexual health education programs implemented in each school system on students' attitudes and behaviours.

How do educational programs targeting sexuality and sexual health differ between public and Catholic school systems in Ontario?

The first research question concerned participants' perceptions of the sexual health education which they had received throughout their elementary and secondary schooling. Results demonstrated that there was little difference between graduates of public schools and graduates of Catholic schools on most variables. Greater difference was found, however, on variables such as having learned about contraception in school, and feeling that there was sufficient availability of additional resources within participants' secondary schools, to which more public school graduates agreed, and having learned the most about sexual topics from peers, which seemed to be the case for more Catholic school graduates than their public school counterparts.

Is there a difference in attitudes toward sexual activity between students from each system?

Research question two addressed differences in participants' sexual attitudes as graduates of public and Catholic schools. Again, results showed little meaningful difference between participants of the two groups on most variables. The exception was on variables concerning use of contraception to prevent unintended pregnancies and protection against STIs and HIV. Here, a greater percentage of public school participants believed in the effectiveness and acceptability of such methods than Catholic school participants. In addition, on a number of variables regarding love, sex, and marriage and on those concerning various feelings toward sexual activities, many more Catholic school graduates seemed to have no particular opinion.

Is there a difference in the sexual behaviour of students from each system?

The third research question was directed at participants' sexual behaviours. On variables concerning the age at which participants had first engaged in certain sexual activities, results showed that participants from both public and Catholic school graduate groups experienced each sexual activity for the first time at roughly the same ages. Similarly, results for variables regarding first intercourse experience also showed little difference between the two groups. The exceptions here were on the multiple sexual partners item, to which more public school than Catholic school graduates (30.4% versus 18.9%, respectively) reported having had more than four sexual partners, and use of contraception and

protection against STIs, to which more public school than Catholic school graduates (8.8% versus 0.0%, respectively) reported not having used any method of either during first intercourse.

Are these differences in students' sexual attitudes and behaviour related to the differences in sex education between each system?

The variables presented within the questionnaire's 5-point Likert-type scales were analyzed using independent *t* tests to determine whether differences between public and Catholic school participants were more likely to be a result of the sexual health education program they had received. Only three of the items that had been presented in response to the first three research questions above were found to contain significant differences between the two groups, when $p < .05$. These included perceived availability of additional resources, $t(208) = -5.90, p = .000, d = -0.75$; attitudes toward use of birth control methods, $t(69.87) = 2.72, p = .008, d = 0.54$; and attitudes toward the enjoyment purpose of sexual activities, $t(206) = -2.26, p = .025, d = -0.35$. Since there were few differences found between public and Catholic school graduates on most variables before conducting *t* tests, and since most differences that did seem to exist were not statistically significant, there seems to be little effect of school system attended and, consequentially, sexual health education program received on participants' attitudes and sexual behaviours.

Finally, results also indicated that participants rated their sex education experiences slightly positively, and that, in general, sexual attitudes and behaviours were more in line with contemporary culture and statistical patterns among graduates of both public and Catholic schools, and less in line with religious teachings, particularly among graduates of Catholic schools. In addition, most findings also seemed to be consistent with previous research regarding adolescent sexuality, with a few notable exceptions.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Programs addressing youth sexuality have become a central concern in the education sector in Canada, particularly in light of the proposed revision to Ontario's current Health and Physical Education curriculum (Ontario Ministry of Education, 2010). Controversy and debate have focused largely around the information to which children and adolescents are exposed in the classroom and the context in which it is delivered. Despite each being part of Ontario's publicly funded education system and thus being required to follow the provincially mandated educational curriculum, public and Catholic school systems tend to vary in their views and policies toward instruction in sexual health. Within Catholic schools, students receive a sexual health education that is consistent with the teachings of the Roman Catholic church, which at times may conflict with curriculum expectations, while many public school boards leave the decision of what to teach and how to teach it to the discretion of principals and classroom teachers, provided that the specific expectations are covered.

In general, there were few significant differences between graduates of public schools and those of Catholic schools. Those significant differences may demonstrate a direct impact of the sexual health education programs implemented in public versus Catholic schools. However, as most of the differences found were not significant, any notable differences in sexual health education experiences, sexual attitudes, and sexual behaviours may have likely been a result of various other factors in combination with, or instead of, differences in the sexual health education programs themselves.

In addition, as noted above, most of the findings in this study reflected or were consistent with results from previous research around various aspects of adolescent sexuality. For instance, peers are one of the most frequently cited sources of sexual information among youth, according to various researchers (e.g., Balkin et al., 2009; Bleakley et al., 2009; Flicker et al., 2009; Risch & Lawler, 2003), and this particular study seemed to be no exception. Similarly, the mean age of first intercourse among those participants who had engaged in sexual intercourse at least once at the time of the study was 16 years among both public and Catholic school graduates, a finding consistent with national and provincial trends (Maticka-Tyndale, 2008; Risch & Lawler, 2003; Rotermann, 2005, 2008). However, as Ontario is one of the few Canadian regions unique in its full public funding of both nondenominational and Roman Catholic elementary and secondary schools, this study is among a limited body of research assessing the various impacts that different programs in these schools have on students. Thus, despite many of the consistencies with previous research, further study is necessary in order to examine the effects that sexual health programs based in differing values contexts may have on adolescents.

Based on the findings in this study, as well as research conducted previously, the most important conclusion drawn was the necessity of effective instruction in sexual health for students in

both public and Catholic schools within Ontario. This is especially important given the findings that Catholic school students are neither more nor less likely than students attending public schools to engage in various sexual behaviours, including premarital intercourse. Instead, students in both systems tend to begin experimenting sexually during adolescence, particularly in their mid- to late-teenage years. Such a conclusion offers substantial implications for all educational stakeholders, including educators, parents, and students.

Every adolescent has the right to positive sexual health. As such, the current curriculum needs to be re-examined to determine its effectiveness in ensuring positive sexual health among Ontario's youth. In addition, programs sensitive to diverse cultural and religious views, and that embrace differences in values, beliefs, and attitudes need to be developed in accordance with a revisited curriculum so as to best meet the unique sexual health needs of all adolescents within the province. In order to achieve this goal, all groups with a vested interest in education, as well as those in health care, must work together, with the best interest of students in mind. By doing so, schools may be better able to promote responsible sexuality and achieve positive sexual health outcomes among each and every Ontario adolescent, regardless of when they first become sexually active. Sexual behaviour is a natural part of human nature, and whether individuals attempt to suppress desire or encourage healthy experimentation, the reality remains that most adolescents will eventually engage in various sexual activities, be it as teenagers or as adults, with a significant other or not. Essentially the choice becomes theirs, and if they are armed with the knowledge and skills necessary to enhance sexual health, they can make their choice, confident that it is the right one for them.

REFERENCES

- Balkin, R. S., Perepiczka, M., Whitely, R., & Kimbrough, S. (2009). The relationship of sexual values and emotional awareness to sexual activity in young adulthood. *Adulthood Journal*, 8(1), 17–28.
- Beckwith, H. D., & Morrow, J. A. (2005). Sexual attitudes of college students: The impact of religiosity and spirituality. *College Student Journal*, 39(2), 357–366.
- Berne, L., & Huberman, B. (1999). *European approaches to adolescent sexual behavior and responsibility*. Washington, DC: Advocates for Youth. Retrieved from http://www.advocatesforyouth.org/index.php?option=com_content&task=view&id=402&Itemid=177
- Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbein, M., & Jordan, A. (2009). How sources of sexual information relate to adolescents' beliefs about sex. *American Journal of Health Behavior*, 33(1), 37–48.
- Davidson, J. K., Moore, N. B., & Ullstrup, K. M. (2004). Religiosity and sexual responsibility: Relationships of choice. *American Journal of Health Behavior*, 28(4), 335–346.
- Flicker, S., Flynn, S., Larkin, J., Travers, R., Guta, A., Pole, J., & Layne, C. (2009). *Sexpress: The Toronto teen survey report*. Planned Parenthood Toronto. Retrieved from http://www.ppt.on.ca/research_teensurvey_findings.asp
- Francis, L. J. (2002). Catholic schools and Catholic values? A study of moral and religious values among 13-15 year old pupils attending non-denominational and Catholic schools in England and Wales. *International Journal of Education and Religion*, 3(1), 69–84. doi: 10.1163/157006202760182445
- James, A. (2008). STIs up, teen pregnancy down in Canada. *AboutKidsHealth*. Retrieved from <http://www.aboutkidshealth.ca/News/STIs-up-teen-pregnancy-down-in-Canada.aspx?articleID=11219&categoryID=news-poh2>
- Kohler, P. K., Manhart, L. E., & Lafferty, W. E. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teenage pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344–351. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.026

- Maticka-Tyndale, E. (2008). Sexuality and sexual health of Canadian adolescents: Yesterday, today and tomorrow. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 17(3), 85–95. Retrieved from http://www.sieccan.org/pdf/maticka-tyndale_cjhs2008_commentary.pdf
- Meaney, G. J., Rye, B. J., Wood, E., & Solovieva, E. (2009). Satisfaction with school-based sexual health education in a sample of university students recently graduated from Ontario high schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 18(3), 107–125.
- Ontario Ministry of Education. (1998). *The Ontario curriculum grades 1-8: Health and physical education*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (1999). *The Ontario curriculum grades 9 and 10: Health and physical education*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2000). *The Ontario curriculum grades 11 and 12: Health and physical education*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ontario Ministry of Education. (2010). *The Ontario curriculum grades 1-8: Health and physical education* (Rev). Retrieved 16 April 2010 from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/health.html>
- Risch, G. S., & Lawler, M. G. (2003). Sexuality education and the Catholic teenager: A report. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 7(1), 53–74.
- Rotermann, M. (2005). Sex, condoms, and STDs among young people. *Statistics Canada Catalogue no. 82-003-X20040037838, Health Reports*, 16(3), 39–45. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/studies-etudes/82-003/archive/2005/7838-eng.pdf>
- Rotermann, M. (2008). Trends in teen sexual behaviour and condom use. *Statistics Canada Catalogue no. 82-003-X200800310664, Health Reports*, 19(3), 1–5. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2008003/article/10664-eng.pdf>
- Sex Information and Education Council of Canada. (2010). *Sexual health education in the schools: Questions and answers* (3rd ed.). Toronto, ON: The Sex Information and Education Council of Canada. Retrieved from www.sieccan.org
- Thornton, A., & Camburn, D. (1989). Religious participation and adolescent sexual behavior and attitudes. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 641–653. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/352164>
- Weaver, H., Smith, G., & Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: A comparison of the Netherlands, France, Australia, and the United States. *Sex Education*, 5(2), 171–188. doi: 10.1080/14681810500038889

Sister Circle and Brother to Brother: Successes and challenges for an ongoing retention program for underrepresented men and women of color at a selective liberal arts college

Aisha Lockridge, Calion Lockridge Jr.

ABSTRACT: Undergraduate students of color at predominantly White institutions need safe spaces, because of the frequent levels of isolation and alienation on their campuses. There is often a lack of diversity in the curriculum, in the student population and in the number of administrators and faculty. Specifically, women of color consequently face the intersecting complexities of race and gender in higher education which separates them from White and male societies (Wiggins, 2005). As Collins (2000) states, "Because elite White men control Western structures of knowledge validation, their interests pervade the themes, paradigms, and epistemologies of traditional scholarship" (p. 251). Therefore, the experiences of women of color are not determined or validated as knowledge. As a result, women of color encounter physical (i.e. hostile classrooms) and emotional (i.e. covert racism) obstacles in being fully recognized within American higher education (Rosales & Person, 2004); in addition the aforementioned challenges for women of color, this climate also provides specific challenges for men of color in relation to how people in academic settings perceive them based on preconceived notions of their race and gender identity in higher education (Cole & Arriola, 2007; Gloria, Castellanos, Scull, & Villegas, 2009).

According to Howard-Hamilton (2004), critical race theory "is a focus on a liberating and transformative experience for persons of color by exploring multiple cultural and personal contexts that make up their identity, such as race, gender, class, and socioeconomic status" (p.

23). Many men and women of color use stories or personal testimonies to reflect on these particular experiences and challenge the beliefs of Whites (Hinton-Johnson, 2003). Students engage in discussions about their "true" experiences in a safe space. As men and women of color find commonalities among their stories, they begin to comfort each other. This dialogue creates a connectedness among underrepresented students of color.

At Allegheny College we have addressed these concerns by creating a safe space found in Sister Circle and Brother to Brother. These programs have proliferated and are also now in place at Clarke University as well. In these created spaces, men and women of color are more apt to discuss academic, social and cultural concerns in a way which has the potential to positively affect their experiences and academic achievement. Our presentation outlines the origins of each program, their adaptability, success rates, and finally provides a working model for faculty and administrators interested in implementing support systems for underrepresented students at their home institutions.

KEYWORDS: underrepresented, race, support.

TOPLUMSAL MEDYA EĞİTİMİ (SOCIAL MEDIA EDUCATION)

Associate Professor Bilgehan GÜLTEKİN Ege
University, Faculty of Communication Affiliation:38
bilgehanguktekin@hotmail.com

ÖZET

Toplumsal medya konusunda eğitimi, medyanın bu kadar belirleyici olduğu iletişim çağında bir gereklilik halini almıştır. Sosyal medya imkanlarının hızla artması ve neredeyse ülkelerde milyonluk protesto gösterilerini bile örgütlemesi, toplumu, her gün binlerce mesajına maruz bırakan medya konusunda bilinçli olmaya itmektedir. Ayrıca, pek çok sosyal sorumluluk kampanyası da ancak medyanın kamuoyu oluşturma gücü ile gerçekleşmektedir.

Gerçekleşen dijital devrim ve vatandaş gazeteciliği gibi medyaya ait yeni kavramlar, okullarda, sivil toplum kuruluşlarında ve bizzat medya kuruluşlarının öncüsünde; haber yorumlamadan, medya sahipliği ve medya sistemi içinde olması gereken etik kurallara kadar uzanan bir çerçevede, sağlıklı bir medya eğitimi zorunlu kılmaktadır.

“Toplumsal Medya Eğitimi” konulu bildiride, medya eğitiminin ana çerçevesi çizilerek, medyanın artan gücünün aynı zamanda olumsuz yansıması olan dezenformasyon ve bilgi kirliliğini de engellemeye dönük, toplumun medyayı daha iyi anlamlandırdığı bir eğitim modeli yapılandırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Medya Eğitimi, Sosyal sorumluluk, İletişim kampanyaları

ABSTRACT

The education of the society about mass media has turned out to be a requirement in this communicative era where the mass media is such a determining factor. The fast growing opportunities of social mass media and its even being able to organize so many millions of protest demonstrations urge the society to be conscious of mass media that is exposed to its thousands of its messages. Moreover, a lot of social responsibility campaigns become true with the power of the mass media in public opinion formation.

Mass media as a social communication means has a strategic importance about the matters of education and awareness raising. Within this framework, mass media is required to restructure its education policies correctly and to offer right messages for the solution of social problems or determination of directions for solutions. A mass media planning which works vigorously and arranged a settlement on ethical principals will offer a correct understanding about this matter.

The realized digital revolution and new concepts belonging to the mass media such as citizen (public) journalism requires a healthy mass media education which extends within the framework from interpretation of news to the ownership of mass media and the ethical principles that are required to be in the mass media system in schools, non-governmental organizations and especially under the leadership of mass media organisations.

In the paper called “Social Mass Media Education” it is argued that mass media should be restructured where the society gives meaning to the mass media and the disinformation

and information pollution which are also the negative reflections of the growing mass media are tried to be prevented by drawing the main frame of mass media education.

Key Words: Media Education, social responsibility, communication campaigns

Introduction

Social mass media education has become an obligation due to effect of rapidly progressive media technology today. Media has become an important part of our daily life and especially social media has become a life style for the young. Time spent for watching TV is increasing more and more as all scientific researches show. In today's media organization that global communication is applicable, news in one end of the world is reflected to the other end via media and media is the basic directing tool of international communication in such cases. All of these developments revealed the significance of media and its organization, types of printed and visual media, the perception of journalism in media, perceiving and interpreting media, objective point of view required for evaluating media news, news assessment and interpretation. The basic frame for the above-mentioned subjects will be the rules and principles of media education, configuration of media education strategically and mission of media to reduce especially adverse effects.

MEDIA EDUCATION STRATEGIES TO PREVENT HATE LANGUAGE

Education of society about the media constitutes extremely an important point. One of the most significant mainstays of social media education is "news language used". News language used in media should be incorporated in the scope of social media education. Corporation and coordination should be ensured between civil society organizations, faculties of communication and media representatives relating to the news language selected by media organizations in this respect. Especially, adverse effects of media are seen for hate crimes. In-service training for media employees is an important part of social media education in this sense.

Configuration of news relating to murder, assault, minorities, etc. as not to create hate feeling against a group in the society, education of society and media employees in this regard are extremely important points. News language used by media organizations and the society's reading and assessing news has become compulsory to be incorporated in social mass media education.

One of the recommended points is that news of each newspaper should be assessed by a news reading team created by the willing and personnel served in news reading team should conduct seminars of "social mass media education" in corporation with civil society organizations and faculties of communication. This voluntary team reviewing news of papers in terms of whether they create "a language of hate" or not should have sanction power on the paper and results must be deterrent. Today it is seen that some similar assessments are made under the title of ombudsman and if necessary, self-criticism is seen in terms of language of news.

Considering the news with language of hate, this issue will become more clear. 10 news the most conforming to language of hate was reviewed in a research conducted in 2009. As a result of a study covering 10-year time and lasting for 6 months conducted by social change association, 10 news were selected among 200-news list. "According to this research, 23.76 percent of news scanning in the "hate crime discourse" for ethnicity", 18.80 per political tendency, 16.19 percent of them were assessed as directed to sexual identity,

15.80 percent of them were assessed as directed to religion and belief, 11.93 percent of them were assessed as directed to social status, 6.88 of them were assessed as directed to sexual orientation, 2.81 percent of them were assessed as directed to national identity, 2.23 percent of them were assessed as directed to physical disability, 1.55 percent of them were assessed as directed to property, (“Nefret dili içeren 10 haber”, <http://www.t24.com.tr/haberdetay/76320.aspx>, access date: 18.05.2011):

Similar educations are provided in this matter in primary and secondary schools. for instance, one of the news that language of hate is used is the sports journalism. In physical education courses, emphasizing gentlemanliness in sports in schools as a part of education and organizing campaigns against fanaticism may have importance for struggling with language of hate in sports. Works on informing the students about adverse effects of headlines relating to sports in papers and making them interpret news correctly may be performed.

The same subject should be instructed in the scope of music and art. Universality of music, the characteristic of art that it unites people and nations functions as compromissary to prevent language of hate. For instance, listening an Arabian or Palestinian composer at a school in Israel, may be a noticing step to prevent language of hate in the way of education. Communication strategies to contribute to media education can be listed as follows:

Initiation of intercultural communication works directed to the significance of intercultural communication and acts of people of different cultures to the other people with respect and provision of conducting a seminar by communication specialist, artists from different cultures at school once a month and preparing a project by communicating with ministry of foreign affairs and allocating funds for it.

By determining the areas that language of hate is mostly used and watching destructive consequences of them via visual media and preparing banner in this matter. Using movie and banners as education materials.

For instance: Production of introduction film with the slogan of “24-hour struggle with language of hate” by determining 24 names representing social consensus and tolerance most” from Turkey and these names that students know and like giving messages to “No to hate language”

- Emphasizing the fact that Turkish language is a rich, fluent language and language of peace and tolerance and selecting some clippings consisting of insult and swear and producing a film that Turkish languages specialists and authorities in this field act with the slogan of “Hate cannot be our language”,
- Following displaying a headline with language of hate in sports total 100 football players from all teams of Turkey can walk hand in hand in a football field and producing an introduction film with the slogan of “The love for 100 centuries: No to hate”.

One of the most important points in terms of language of hate is that this language is abetting. There are people claiming that they are killers affected by the news on newspaper. Production of films with these themes and getting them watched at schools of ministry of national education will contribute to social media education greatly. For instance, falling down and fainting of a child on the way while running to the location trying to fire the sacred space upon reading news on the naner. Another child being the member of the religion of the sacred space atta being hand in hand symbolizing the peace between using slogan of “ Prefer being one of the peace envoys than the killer of the century...”,

The subject must be kept on the agenda by printed banners and billboards. For instance, use of the theme of “Fill in the blanks to solve the puzzle: eliminate gaps, love does not accept gaps” in a design that several letters of some hate words are left blank in banners in the form of a puzzle.

With a world’s map showing the countries using language of hate in black (conflict and war regions) and countries using language of peace and tolerance in white background and use of slogan of “as the difference of white and black”.

As a part of this campaign, determination of headline of newspapers for one time that day by students of school in South East of Turkey to draw attention to the subject.

News assessment via media education

While assessing news, the readers should ask the following questions: Why does especially this subject have the quality of news? Why does this subject draw attention more or less? Does this subject or this word challenge conventional opinions or preconceived opinions or support them? Who is the one presenting opinions, or who is prevented to present opinion? Whose interests are protected? From whom point of view is this news presented? (Yusuf Alan, “Batı’da Irkçılık Ve Medya”, <http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/batida-irkcilik-ve-medya.html>, access date: 13.05.2011)

While assessing news during the process of media education, an interrogator process that readers direct such questions to themselves should be created. “The power of technology becomes free when students use the technology as creator for their works and benefit from it as the critical inquiring, self-reflection and creative expression”

(Goodman, 1996; p. 2). For this reason, media technology should be configured with the perspective of being critical and inquiring. Other important point for the education of society about media is that the concept of “media ethics” will be perceived as a basic value. The principle of assessing and inquiring any kinds of news in terms of media ethics should be emphasized significantly. For this reason, first of all, criterion of media ethics” agreed should be prepared and news should be analyzed in terms of whether these criteria are fulfilled or not. A council covering minister of national education, minister of state in charge of press, faculties of communication, newspaper editors-in-chief, etc. will convene and lead to a strong formation to ensure a good organization for media education by publishing “Declaration of ethic values in media and media education”. Especially, it is a fact that such a declaration to constitute the main frame of the class of media literacy to be instructed at schools will contribute to sensitivity about the subject.

Probably the factor affecting professional ethics of media employee the most adversely is the circulation and the factor affecting radio-TV employee is the concern of rating. Media employees pursuing profit generally describe professionalism in terms of market values (Curran, 1997, p. 187) “Declaration of ethic values” in a media competitive environment where concerns of rating and circulation is in the center will constitute a significant road map. Following titles for the criteria are recommended within the scope of declaration of ethic values to be the road map for social media education: respect to distinctions, respect to cultural heritage and national values- presenting the news by objective criteria, - presenting right of replies and opinions of all addressees of news, respect to personal rights, correct and objective news language, an organization not to damage social conscience and even to motivate the social consciences, social responsibility.

Within the scope of these criteria, students will a basis of 10-point and criticize the news and

remarkably. Publishing news reviewed with the scores on an Internet site created about media ethics is a great initiative about the subject.

Sensitive communication style for social media education and realization of news terminology

Social media education and studies in this matter as well as media education at school constitute the important parts of social media education. Creating sensitive media reader groups and objective evaluations of the group will be an important factor of social media education. Sensitive reader groups should be the groups established via readers called by ministry of national education being the close followers of each newspaper without discriminating and accepting the participation. Duties of sensitive media readers are recommended as follows:

-Sensitive media readers should be the communication bridge for integration of newspapers they follow with the society. Extending the practices such as tours of Milliyet authors around Turkey for the example of Milliyet van may be a supportive factor in this respect. "Declaration of sensitivity" of sensitive media readers should be prepared and each newspaper should sign this declaration. Award projects with the name of "Awards of media sensitivity" should be developed. These awards should be configured in terms of support of media to social education.

Solidarity, organization and cooperation among newspaper readers will be guiding in this sense. Newspaper readers may sometimes criticize the wrong and biased news without considering media ethics of their own newspapers. For this reason, various education programs developing social sensitivity and cooperation should be prepared. One of the most controversial areas in this matter is to present news of murder, suicide, rape, etc. by tabloidizing and damage to the persons being the subject matter of news and especially, woman, child, etc. Careless news language of news about women is got reactions of women organizations mostly and it is seen that headlines of news are not reflecting the situation but damaging. For this reason, another subject to be agreed about social media education is the news terminology. Consensus should be reached about news terminology of each subject.

Such a consensus will contribute not to tabloidize the events such as murder, rape, etc. Improper terminology is the subject required to be emphasized about social media education. Improper terminology may be damaging to social media education in the following points:

"Because of deficient and improper information, it leads to misdirecting of public opinion. It can divide societies in camps.- It can result in panic and delusion of societies.- It prevents integration with the target mass and understanding the message properly. – It is a barrier for convincing communication.

For instance, health journalism is one of the important titles in this matter. Health journalism has an important role in making the society conscious about basic health subjects. Serious problems are in question for the terminology used here and since a quite scientific terminology is used in news sources of health journalism, it becomes difficult to convince the public about certain subjects and code the news in the way that target mass can understand.

Terminology agreed should be got adopted via social responsibility campaigns and summits and journalism should be free of improper terminology.

Social media education within the scope of class of media literacy

The class of media literacy should be configured as to cover the most strategic subjects in terms of media education. One of the most successful practice for media literacy was developed in Canada and cooperation between family-school-researchers- media professionals was established under the leadership of teachers with media literacy formation in the practice summarized as Ontario principles.(Aufderheide,1993,p.82). The practice is summarized as information to allow children to analyze and understand media texts by means of a good content should be introduced within the scope of media literacy class.

“If children are instructed media texts without deconstructing, magical mantra will disappear and then children will not be cheated by fantasy, exploited by violence or manipulated by commercial intentions. According to this scenarios, media education is the pedagogic equivalent of tetanus vaccine” (Bazalgette, 1997, p. 72). This class should achieve adaptation of basic criteria for behaviours of making decision of children for certain matters in terms of media messages. There are scientific studies evidencing that media literacy education can affect decision-making behaviours of young children about alcohol since the age of 7. (Austin and Johnson, 1997, p.20).

Social media education constitutes a significant part of social media education. Social media environments are highly determinant today and even the concept of citizen journalism that the citizen performs the journalism develops. This subject is an important point for social media education. From this point of view, social media and concept of ethics should be examined in details. “Five step process for ethical decisions” may be presented as a good model. What is the mission of journalism? Why do we publish this news? If we were, what would we feel? How would we publish? What is the alternative? What is the possible result? How would you explain the reasons of publishing or not publishing news and photographs?(İhsan Aydın, “Sosyal Medya ve Etik İlkeler”, <http://ihsanaydin.net/sosyal-medya-ve-etik-ilkeler/>, access date: 19.05.2011)

Formation of school media can be seen an efficient tool for media education. Such configuration should be provided within this scope: - An editorial board should be selected for school paper and duties including duty of editor-in-chief should be performed by students. – Meeting of editorial board should be held every morning and general publishing policy should be determined and followed.- Headlines of newspaper should be determined at a meeting with wide participation of students and brainstorming should be performed. – news of student should be reviewed by the editorial board and news selected should be published in the newspaper by seeing each student as the natural reporter of newspaper. – news of the school paper should be voted in the following terms with the box every week and voting results should be presented as headlines:

- Do you think the headlines you have read this week are correct? – Do you think publishing policy of the newspaper is correct?- Is there any news that you think it does not respect to personal and private rights? – Which news do you remember most?- Which news published this week is unnecessary according to you?

Especially, education of children and young people for social media and internet should be designated as an important mission. Within the scope of media literacy, part of “citizen journalism” should be regarded separately to raise the awareness of children and young about interpretation and assessment of Internet news individually and for the purpose of increasing awareness about this subject, “certification programs of education and citizen journalism”. While citizen journalism is considered by some people as a contribution to main stream media, producing neo-liberal values, being different, branding, following trends by means of benefactions of digital media even creating new trends, some of them perceive it to reach to correct news, detailed information, good comment, voice of local, independent opinions and requests of diversity (Schaffer and Miller, 1995, p.57).

Citizen journalist may perform the following functions: (Meyer, 1998, p.127)

They can achieve transformation of the society learning with the articles having the value of news such as art, comment, discussion, literature, photograph, travel as a spectator or reader, - with economic, political, social scientific researches and interviews at the local national and international level, - subjective news comment,- knowledge and culture focused news to contribute to editorial content, - with minor news such as readers’ letters, - with articles relating to news provided from any news agency.

Certification program of citizen journalism can be considered a serious subject to be a road map for media education. Program of citizen journalism is the journalism perception required to be developed to raise awareness of the society about social media journalism.

- One of the most important points about this subject is to present comment analysis in various news blogs on Internet. It is highly important to benefit from these advantages of democracy on Internet and express the opinions clearly. However, while expressing these opinions, damaging personal rights and use of swear, insult, etc. constitutes the pollution in social media. Many readers are discharged with nicknames with comments on news sites of various papers and they present insulting and swearing comments damaging to personal rights about the person being the subject matter of news. Voluntary readers with the certificate of citizen journalism may conduct seminars at primary and secondary schools and media reading practices relating to expressing various news and opinions in news blogs should be presented in an organization that the person controls himself/herself. It is seen that comments on Internet sites of papers are scored on the basis of 1-5 scale. In this respect, readers should evaluate the news and news with lower scores may be deleted automatically.

Considering Internet uses, the rate of commenting contents in social media is 73.1% and is the fourth. The top three are use of instant messaging such as Msn, following video share sites, profiles in social networks. Content of citizen journalism should be determined in terms of these uses and for instance recommendations and strategies about correct use of video share sites should be developed (http://www.socialmediatr.com/blog/wp-content/uploads/2010/04/SOSYAL_MEDYA_ARASTIRMASI_SONUÇLARI.pdf).

Moreover, education to be the writer of blog should be provided. Students are interested in rock music, volleyball, ballet, theatre. Education of citizen journalism should be configured in such a way that works on how students can use these interested on Internet to be a writer of Internet will be carried out and Internet formations where reliable, respectful communication will be established. “Individuals, publics interact with action simultaneously with identity flexibility, equal status, participate in free discussion environment horizontally and symmetrically and can create common will. They can vote on Internet being the direct active

participation tool and they can be informed and discuss problems, solution proposals in a political forum and make them widespread” (Paker, 2007:117).

COMMUNICATION STRATEGIES RECOMMENDED FOR SOCIAL MEDIA EDUCATION

To direct social media use of the young correctly and for proper communication configuration;

1. Each secondary school and high school student should communicate with a civil society organization on Internet continuously,
2. Commenting and examining texts for protecting cultural heritage increasingly
3. Being the member of groups symbolizing global peace and consciousness of citizenship in Facebook and similar social networks,
4. Expression of comments and opinions about various topics in social media,
5. Supporting projects with the name of “The most successful Internet social responsibility projects”
6. Focusing on seminars about time management on Internet,
7. Finding the success stories using Internet for proper purpose and encouraging to be involved in these success stories,
8. To determine project leaders and education leaders of social media and conducting seminars with them,
9. Practices of analyzing the sites by criteria determining the proper analysis of Internet sites within the scope of media literacy should be performed.

One of the most important aims of the media education is to make time spent for using social media by the young meaningful and obtain efficiency. In the light of these primary recommendations, following criteria should be the basis to assess an Internet site as a part of social media education:

- Distribution of topic title on the site,
- Positive effect of headlines,
- Being the member of the site
- Use of news photographs, etc. on the site by students at their personal profiles frequently,
- The site being a thinking platform that students act together and involve in social projects other than virtual platform,
- Consensus about the reliability of information on the site,

- Blog writers of the site acting responsibly and supporting to social media education with their articles,
- Visual materials prepared by the site and presented on the site including themes supporting media education,
- Presenting research, review essays and projects at some rates on the site,
- The site's designating certain schools as the sister schools and developing sister school projects and organizing serious projects and campaigns for computer use at schools.

Preparation of various visual materials for correct use of social media and integration with target mass with correct messages are the important parts of social media education. Sometimes even a slogan, logo may be directing beyond the expectations and yield positive results. Some public relations events and campaigns to be organized in this respect will allow structuring important strategies about social media education.

Not only education of children is important for social media education but also education of families is important. Today, young internalizing technology very fast can use technology faster than their families and become technology worms. One of the exemplary studies on this subject was performed by Microsoft Turkey with the contributions of Haberturk newspaper. Microsoft Turkey initiated an education seminar called "Family in information society" to make families and children be more conscious Internet user. Computer-child-family, computer video games, social networks and computer security were the headlines ("Ebeveynler İnterneti Öğrenecek", <http://ekonomi.haberturk.com/teknoloji/haber/623235-ebeveynler-interneti-ogrenecek>, access date: 15.05.2011).

It will be beneficial to subject families especially children to a media education process to prevent them being Internet addicted. "When the child starts to use Internet, explaining conditions to cause damage perception in the child with non-exaggerated examples. The beneficial uses of Internet may be described. Some acts such as unplugging modem, computer may cause negative conditions, too. There are children trying to commit suicide due to unplugged modem. Also there are some examples of directors dismissed since they use Internet in uncontrolled way. There are people dismissed due to games on Internet. Families should train their children about Internet especially before the children are 10 years old. It is easier to discipline children, make some subjects skills before this age." ("Uzmanlardan Ailelere İnternet Uyarısı", http://www.yeniufukgazetesi.com.tr/haber_detay.asp?haberID=5262, access date: 22.05.2011).

An Internet use contract to be entered between the parents and children can be considered as a self-control tool for good use of Internet in this respect. A contract article such as "I know that some people may be ill-minded and they can act like a child although they are not. For this reason, I will tell the persons I meet on Internet to my parents. Moreover, I will show the messages of people I have met to my family and I will not reply these messages without their consent." May be a good education approach to Internet use of children ("Çocuk Aile İnternet Kullanımı Sözleşmesi", <http://www.kisiselbasari.com/cocuk-aile-internet-kullanimi-sozlesmesi.html>, access date: 08.05.2011).

Therefore, education of parents about Internet is an important part of media education. Parents must have education about affect of various program types in media on development of children. Parents should be made aware of matters such as Which program types do the

children direct most? What is the positive and adverse effect of these programs on children? How should the radio use of children be? What is the effect of ads on children?

Not only television and Internet but also demonstration of other media types and children should recognize these Medias should be achieved. For instance, children should be encouraged to read newspaper and the significance of printed media should be reminded. Relations between local media and schools should be improved. Sector of magazine publishing should be described and education process for other medias should be developed. Increase of thematic channels today affects the education process positively. TRT OKUL (School) channel one of the thematic channels of TRT may be an example. Thematic channels are really important for media education.

Conclusion:

Media education should be addressed by strategic and principal configuration in terms of school-family-media organizations-civil society organizations and considered as a social responsibility project. For instance social media use for the education about this subject should be discussed in the context of raising individuals with social responsibility consciousness, reinforcing the concept of democracy for professional choice and development with citizenship consciousness. Media education strategies to be developed for proper communication organization and to direct the young correctly will study the subject on sound basis. Not only education of children, young people about media is important but also education of parents about media is an important part of media education strategies. Especially parents should be made conscious about Internet use and be a proper guide for their children. Media literacy class being the most important part of media education should be planned properly in terms of content and given the meaning with correct content and expression. One of the starting points in this respect is the citizen journalism. Subjecting majority of society to the education of citizenship journalism may provide important professionalism in terms of media education. Correlating this subject with basic principles and rules in the platform created via various public relations activities and within the frame of corporate organization will present a good pattern.

Bibliography:

Aufderheide, P. (1993). National leadership conference on media literacy. Conference report. Washington, DC: Aspen Institute.

Austin, E., & Johnson, K. (1997). Effects of general and alcohol-specific media literacy training on

children's decision making about alcohol. Journal of Health

Communication: International Perspectives

Bazalgette, C. (1992a). Key aspects of media education. In M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (Eds.), Media education: An introduction. London:

British Film Institute.

Bazalgette, C. (1997). An agenda for the second phase of media literacy development. In

R. Kubey (Ed.), Media literacy in the information age. New

Brunswick, NJ: Transaction

Curran, J. (1997). “Medya ve Demokrasi: Yeniden Deger Bıçme,” Medya Kùltür Siyaset içinde.

Der.Sùleyman İrvan,İstanbul: Ark Yayınları

EYER, Philip. (1998), Citizen Newspaper,Chappel Hill, North Carolina Pres USA. Goodman, S. (1996, Fall/Winter). Media, technology and education reform: Searching for redemption in the digital age. Video and Learning, p. 1.

M PAKER, Oya. (2007)Medya Okumaları, İstanbul:Nobel

SCHAFFER, Jan and MILLER, Edward. (1995), Civic Journalism: Six Case Studies, Washington, DC:Pew Center for Civic Journalism and the Poynter Institute For Media Studies
<http://ekonomi.haberturk.com/teknoloji/haber/623235-ebeveynler-interneti-ogrenecek>, http://www.yeniufukgazetesi.com.tr/haber_detay.asp?haberID=5262,

<http://www.kisiselbasari.com/cocuk-aile-internet-kullanimi-sozlesmesi.html>,
http://www.socialmediatr.com/blog/wp-content/uploads/2010/04/SOSYAL_MEDYA_ARASTIRMASI_SONUÇLARI.pdf

<http://www.t24.com.tr/haberdetay/76320.aspx>
<http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/batida-irkcilik-ve-medya.html>,
<http://ihsanaydin.net/sosyal-medya-ve-etik-ilkeler/>

SOME APPROACHES AND METHODS WHICH ARE DEVELOPING THE CREATIVITY, IN VISUAL ART EDUCATION: CONVENTIONAL FOLK CULTURE

Tuba Gültekin

ABSTRACT: Various views of life in Turkish culture, reflected in the works with free searches. Differentiation towards the search for authenticity, has led the idea of national universal art. This situation reveals the tight relationship with art and cultural development. Together with the historical process of the formation of Turkish painting contemporary painting art cultural theme created its own infrastructure. In addition, the creativity of visual arts education strategies learners develop an understanding of the new studies using different approaches to art education should be given the cultural motifs.

Art-way goal of education of the student's learning process by providing complete creative thinking, the problems that they face are targeted to produce new solutions from a different perspective. In this study, the motifs used in different areas of a picture by bringing together the aesthetic and creative thinking activities as a visual means of expression of different emotional intuition, feelings, focus your goal, the traditional decorative arts and folk art motifs rich Based on the original attempt to define a comment from a different perspective. Thus, the interpretation of these factors in the process of artistic development of students' responses to applications as a result of their investigation of models and practices developed and targeted.

KEYWORDS: Art aesthetic perception, Work of art, creativity.

SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞİN YASAL DAYANAKLARI VE SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMENLİĞE ELEŞTİREL BAKIŞ

LEGAL BASIS OF TEACHER CONTRACT AND CRITICAL VIEW TO THE TEACHER CONTRACT

İnci ÖZTÜRK, A.Ü. Yüksek Lisans Öğrencisi, inci-o@windowslive.com

ÖZET. Bu çalışmanın amacı, sözleşmeli öğretmenliğin yasal dayanakları hakkında bilgi vermek ve sözleşmeli öğretmenliği ilgilendiren mevzuatın yansımalarının eleştirel analizini yapmaktır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (DMK) 4 üncü maddesine dayanılarak öğretmenler, memur kadrosunda istihdam edilmektedir. Bu kanunun 4 üncü maddesinin B bendinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması durumlarında sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesinin uygun olduğu ifadesine dayanılarak 2005 yılı Eylül ayı ile 2011 yılı Haziran ayı tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır. 04/06/2011 tarihli ve 27954 sayılı (Mükerrer) Resmi Gazete'de yayımlanan 632 sayılı Kanun Hükmünde Kararname hükümleri çerçevesinde sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmiştir. 21/10/2011 tarihli ve 28091 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Anayasa Mahkemesi kararına göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ihtiyacını sözleşmeli öğretmen ile karşılaması için DMK'da yapılan düzenleme anayasaya aykırı bulunmamıştır. Sözleşmeli öğretmenliğin bu süreçte konu olması, sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu (memur statüsüne sahip) öğretmenler arasında önemli farklılıkların olmasından kaynaklanmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler, DMK'nın 3 üncü maddesinde geçen kariyer ve liyakat ilkelerinden yararlanamamakta; kıdem ve derece alamadığı için maaşlarında bir değişiklik olmamakta ve adaylıkları kaldırılamamaktadır. Ayrıca sözleşmeli öğretmenler, ancak sağlık durumu özrü ve eş durumu özrü olmak üzere özür durumuna bağlı yer değiştirme isteğinde bulunabilmektedir.

Anahtar sözcükler. Sözleşmeli öğretmen, öğretmen istihdamı, eğitim mevzuatı.

ABSTRACT. This study's aim is to give information about the legal basis of teacher contract and to make the critical analysis of the legislation's reflects which is related to the teacher contract. Teachers are employed in staff as civil servants based on Article 4 of Civil Servants Law No. 657 (DMK). In Paragraph B of Article 4 of this law, contracted teachers were employed by the Ministry of National Education between September of 2005 and June of 2011, based on not to overcome the need of teachers which was resulted from the application of the permanent staff teacher status. Under the provisions of the Decree No. 632 which was published in dated 04/06/2011 and numbered 27954 (Repeated) Official Gazette, contracted teachers began to employ as permanent staff teacher. By the decision of the Constitutional Court, which was published in dated 21/10/2011 and the numbered 28091 Official Gazette, the arrangements which was made in DMK were not unconstitutional to meet the Ministry of National Education's need of teachers by employing contracted teachers. The subject matter position of teacher contract is resulted from the significance of differences between contracted teachers and permanent staff teachers (with the status of civil servants). Contracted teachers can not benefit of the career and merit principles of Article 3 of DMK; there is no change in their salaries because of their non seniority and non degree positions; their nominations can not be removed. In addition, contracted teachers can only apply health situation plea and spouse situation plea as replacement requisition.

Key words. Teacher contract, teacher employment, educational legislation.

Giriş

Ülkemizde memur statüsünde istihdam edilen öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları kanunda yer bulmasıyla ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgeler ile sözleşmeli olarak da istihdam edilmeye başlamışlardır. Kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenler arasında özlük hakları bakımından sözleşmeli öğretmenlerin aleyhine bulunan birçok farklılık vardır. 6 yıl kadar süren sözleşmeli öğretmenlik uygulaması sonunda sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenliğe geçirilmiştir.

Anayasa Mahkemesi ise 2011 yılının son günlerinde sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının Anayasa’da ifadesini bulan eşitlik ve hukuk ilkelerine aykırılık oluşturmadığına karar vermiştir. Bu araştırmada, sözleşmeli öğretmenliğin yasal dayanaklarına, kronolojik tarihçesine ve sözleşmeli öğretmenlikteki hukuksal farklılıkların doğurduğu sonuçlara yer verilmiştir.

Sözleşmeli Öğretmenliğin Yasal Dayanakları

Türkiye’de idari personel rejimi 1926 tarih ve 788 sayılı Memurin Kanunu ile hayata geçirilmiştir. 1929 yılında 1452 sayılı Devlet Memurlarının Maaşatının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanun ile devlet personel sisteminin maaş durumu düzenlenmiş; 1927 tarih ve 1108 sayılı Maaş Kanunu ile maaş sistemi bir çerçeve içine alınmak istenmiş; 1939 yılında 3656 sayılı Devlet Memurları Aylıklarının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanun ile kamu hizmetlerinde personel sayısının dengede tutulması amaçlanmış ve ücretlilerin de kapsama alınması gibi hususlar düzenlenmiştir (www.dpb.gov.tr).

Bugün yürürlükte olmayan 1926 tarih ve 788 sayılı Memurin Kanunu, memurlar ve hizmetliler ayırımına yer vermiştir. Memurlar, hizmetin asil elemanı, hizmetliler ise hizmetin yardımcı elemanı olarak kabul edilmiştir. Bu kanun, asli ve yardımcı hizmet ayırımını benimsemiş olmakla birlikte, her iki tür hizmetin memurlar eliyle yürütülmesini öngörmüştür (www.dpb.gov.tr).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK), 1965 yılında kabul edilip Resmi Gazete’de yayımlanmıştır. Bu kanunun hükümleri zaman zaman değişikliğe uğratılmış olsa da bu kanun belirtilen tarihten beri yürürlüktedir. 657 sayılı DMK’nın 4 üncü maddesine göre memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçi olmak üzere dört tür istihdam şekli vardır ve kamu hizmetleri memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçi eliyle yürütülmektedir.

Memur, devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilen kamu personelidir. Memurlar, kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkilidirler. Sözleşmeli personel kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işlerliği için şart olan, özel bir meslek bilgisine ve uzmanlığına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, Bakanlar Kurulunca belirlenen esas ve usuller çerçevesinde kurumun teklifi ve Devlet Personel Başkanlığının görüşü üzerine Maliye Bakanlığınca vizelenen pozisyonlarda, mali yılla sınırlı olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir. Geçici personel, bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Dairesinin ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimselerdir. İşçi, 4857 sayılı İş Kanunu gereğince tahsis edilen sürekli işçi kadrolarında belirsiz süreli iş sözleşmeleriyle çalıştırılan sürekli işçiler ile mevsimlik veya kampanya işlerinde ya da orman yangınıyla mücadele hizmetlerinde ilgili mevzuatına göre geçici iş pozisyonlarında altı aydan az olmak üzere belirli süreli iş sözleşmeleriyle çalıştırılan kimsedir. 657 sayılı DMK’ya göre öğretmenler, kariyer ve liyakat ilkelerinden yararlanan, asli ve sürekli kamu hizmetlerini yerine getiren devlet memurudurlar. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

06/06/1978 tarih ve 7/15754 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 28/06/1978 tarih ve 16330 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar ile kamu idare, kurum ve kuruluşlarında sözleşmeli personel çalıştırılmasının temelleri atılmıştır.

01/09/2005 tarih ve 2005/78 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Genelge’de “Milli Eğitim Bakanlığınca 2005- 2006 Öğretim Yılında Kısmi Zamanlı Geçici Personel Çalıştırılmasına Yönelik Bakanlar Kurulu Kararı gereğince Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 657 sayılı DMK’nın 4 üncü maddesinin C bendine göre 2005-2006 öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere 20.000 kısmi zamanlı geçici öğretici çalıştırılacaktır” ifadesine yer verilmiştir. Bu Genelge, kadrolu öğretmen (memur statüsüne sahip) haricinde, örgün eğitim kurumlarında, eğitim- öğretim faaliyetlerini geçici personelin de yürütmeye başlaması bakımından ilk olma özelliğini taşımaktadır.

İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile kısmî zamanlı geçici görev yapacak personel arasında 10 aylık bir sözleşme imzalanmıştır. Öğreticiler, sosyal güvenlik mevzuatı yönünden 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu hükümlerine tabiidirler. Çalışma süresi, bir öğretim gününden (6 ders saati) az olmamak üzere Sınıf Öğretmenliği Öğreticiliğinde haftada 5, Sınıf Öğretmenliği Öğreticiliği dışında kalan diğer alanlarda 4 öğretim gününden fazla olmayacak şekilde düzenlenmiştir. Çeşitli kanun, tüzük ve yönetmeliklerde öğretmenler için suç sayılan fiil ve hareketler ile yaptırımlar öğreticiler için de geçerli olmuştur (2005/78 sayılı Genelge).

2005/78 sayılı genelge ile meslek yüksek okullarından mezun olanlar Bilgisayar Öğreticisi olarak görevlendirilmişlerdir. Ders saati ücretli çalışan ve pedagojik formasyona sahip olmayan kısmî zamanlı geçici öğreticiler sınıf yönetimi ilkelerini bilmedikleri için bu kişilerin sınıf ortamında sorun yaşamış olmaları olasıdır.

657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesi C bendi kapsamında geçici personel konumunda İngilizce Dil Öğreticisi ve Bilgisayar Öğreticisi istihdamına ilişkin 23/11/2006 tarih ve 2006/11314 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı 13/12/2006 tarih ve 26375 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 21/12/2006 tarihinde yayımlanan 2006/96 sayılı Genelge, sözleşmelerin hangi tarihe kadar yapılacağını, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hak ve sorumluluklarını, bir öğretim günü için ödenecek brüt ücreti, ödeme tarihini, kaç öğretici çalıştırılacağını, görevlendirmelerde hangi öğrenim durumlarına öncelik verileceğini içermektedir.

31/03/2006 tarih ve 26125 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 5473 sayılı Kanunun üçüncü maddesi ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4 üncü maddesinin B bendinde değişiklik yapılarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesi yoluna gidilmiştir. Belirtilen yasanın uygulanmasında yol göstermek amacıyla 2006/58 sayılı Genelge yayımlanmıştır. 26/08/2005 tarih ve 2005/9345 sayılı Bakanlar Kurulu kararı doğrultusunda 2005- 2006 öğretim yılında 657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesinin C bendi kapsamında görev yapmakta iken 30/06/2006 tarihinde sözleşmesi sona eren kısmi zamanlı geçici öğreticilerin örgün eğitim kurumlarında görev yapmak üzere, 657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesi B bendi kapsamında istihdam edilmelerine ilişkin, öğreticilerle il/ilçe milli eğitim müdürlükleri arasında 04/07/2006-31/07/2006 tarihleri arasında hizmet sözleşmesi imzalanmıştır.

2006/58 Genelgesi ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları Türkçe alanında, Almanca Bölümü ve Fransızca Bölümü mezunlarından 40 kredilik İngilizce eğitimi aldığını belgelendirenler öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenlerden genel bilgi ve meslek dersleri öğretmenleri, haftada 15 saat; atölye ve laboratuvar öğretmenleri ise haftada 20 saat alanlarında aylık karşılığı ders okutmakla yükümlü olmuşlardır. Bu kapsamda görev alan sözleşmeli öğretmenlerin çeşitli mazeretleri nedeniyle yer değiştirme istekleri dikkate alınmamış; sözleşmeli öğretmenler, eş ve sağlık mazeretleri nedeniyle, başka bir ilde görev yapmak istemeleri halinde yarıyıl ve yaz tatili dönemlerinde, bulundukları illerde sözleşmelerinin feshini talep edebilmişlerdir. Eş ve sağlık mazereti bulunan öğretmenlerden aynı ilde görev yapmak üzere boş sözleşmeli öğretmen pozisyonundan daha fazla sayıda başvuru olması durumunda; adaylardan daha önce öğretici olarak göreve başlayana öncelik verilmiş, bunun da eşit olması durumunda Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) daha yüksek puan alana öncelik verilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlere sürekli görev yolluğu ödenmemiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin görevlendirmeleri, görevli oldukları il içinden veya il dışından kadrolu öğretmen ataması yapılması durumunda, il içindeki eğitim kurumlarında alanlarında norm kadro açığı dikkate alınarak başka bir eğitim kurumunda görevlendirilmişlerdir.

1109/34028 sayılı resmi yazıya göre görev sözleşmeli öğretmenler, emsali kadrolu statüsünde çalışan öğretmenler gibi kıdem ve derece alamamışlardır. Sözleşmeli öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) yeterli puanı alıp kadrolu öğretmen olarak atanmaları halinde; sigortalı olarak çalıştıkları süre, kazanılmış hak olarak aylıkta artış, derece yükselmesi ve kademe ilerlemesi açısından değerlendirilmemiştir. Bu ise, sözleşmeli öğretmenlerin, kıdemleri değişmediği ve derecelerinde yükselme olmadığı için hizmet süreleri ne olursa olsun maaşlarında artış olmadığını göstermektedir. 2498/66503 sayılı Genelge'ye göre sözleşmeli öğretmenler temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim süreçlerinde başarılı olsalar bile, ancak kadrolu öğretmen olarak atandıkları tarihten itibaren bir yıllık görev sürelerinin bitiminde adaylıkları kaldırılmıştır. Sözleşmeli öğretmen 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu'na tabi olduğundan sağlık güvencesine sahip olabilmesi için en az 90 gün hastalık

sigortası primi ödenmiş olmalıdır. Sözleşmeli öğretmenin eşi ve çocuklarının da sağlık güvencesinden yararlanabilmesi için sözleşmeli öğretmenin en az 120 gün hastalık sigortası primi ödenmiş olmalıdır. 19/07/2007 tarih ve 47323 sayılı resmî yazıya göre sözleşmeli öğretmenler sağlık kuruluşlarına başvurmadan önce bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerine giderek sevk almak zorunda olmuşlardır. Eğitim Kurumları Müdür ve Müdür Yardımcılığı sınavlarına başvuruda sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler dikkate alınmamıştır (Eğitim Kurumları Müdür ve Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu, 2009). Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Anadolu Liseleri sınavlarına başvuruları kabul edilmemiştir (Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenleri Seçme Sınavı e-Kılavuzu, 2009). 488 sayılı Damga Vergisi Kanunu ile sözleşmeli öğretmenler her Ocak ayında damga vergisi ödemeye tabi olmuşlardır. Maliye Bakanlığı'nın 11/03/2011 tarih ve 142 sayılı yazısına göre sözleşmeli personel pozisyonlarında istihdam edilen sözleşmeli personel ile yapılan hizmet sözleşmeleri damga vergisinden istisna edilmiştir. Hizmet Sözleşmesi'nin 13 üncü maddesinin f bendine göre 657 sayılı DMK'nın 125 inci maddesinde belirtilen uyarı veya kınama cezasını gerektiren fiil veya hallerin dört defa, aylıktan kesme cezasını gerektiren fiil veya hallerin üç defa, kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren fiil veya hallerin bir defa işlendiği durumlarda sözleşmeli öğretmenin sözleşmesi fesh edilmiştir. 2009 yılında yayınlanan Öğretmenlerin Özür Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kılavuzu ile "Zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış veya bu yükümlülüğünden muaf olan" sözleşmeli öğretmenlere öğrenim ömründen yer değişikliği isteğinde bulunma hakkı verilmiştir. Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar'ın 10 uncu maddesinde "Resmî tabip raporu ile kanıtlana hastalıklar için yılda 30 günü geçmemek üzere ücretli hastalık izni verilebilir. Hastalık sebebiyle, Sosyal Sigortalar Kurumunca ödenen geçici iş göremezlik tazminatı ilgilinin ücretinden düşülür" hükmü gereğince bu süreyi geçiren sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmesi fesh edilmiştir. MEB'in 29/12/2010 tarih ve 77571 sayılı resmî yazısı ile bu süreyi aşan hastalık izinlerinde sosyal güvenlik mevzuatı kapsamında sadece iş göremezlik ödeneğine hak kazanacakları ve ilgililerin sözleşmelerinin fesh edilmeyeceği hükmüne bağlanmıştır.

Sözleşmeli öğretmenlik statüsünün yukarıda sayılan olumsuzlukları bu öğretmenlerde işten doyum sağlayamamalarına neden olabilir. Herzberg'e göre (1959) işgörenleri etkileyen etmenler sürdürme (hijyen) etmenleri ve güdüleyici (motivasyon) etmenler olarak iki kümede toplanmaktadır. Sürdürme (hijyen) etmenleri, işgörenin görevini kesintisiz yapmasını sağlayan etmenler olup bu etmenlerin azaltılması işgörende doyumsuzluk yaratmaktadır. Bu etmenler örgütün siyaseti, teknik denetim, ücret, kişilerarası ilişkiler ve çalışma koşullarıdır (London, 1976; Tosi, Rizzo ve Carroll, 1994 akt. Başaran, 2008, 99- 100). Güdüleyici (motivasyon) etmenler ise işten doyum sağlar ve güdülemektedir. Bu etmenler başarı, tanınmak, görev, sorumluluk, yükselmek ve gelişme olanağıdır (Başaran, 2008, 100). ve Evans'a göre (2001) işinden doyum sağlayamayan öğretmenler az bağlılık göstermektedirler ve mesleği bırakma riski taşımaktadırlar.

04/06/2011 tarihli ve 27954 (Mükerrer) sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 632 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB'e bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin bulundukları eğitim kurumlarında kadrolu öğretmenliğe geçirilmesine ilişkin iş ve işlemler başlatılmıştır. Söz konusu öğretmenlerin başvuruları elektronik ortamda 08/06/2011- 13/06/2011 tarihleri arasında alınmış, atamaları ise 14/06/2011 yapılmıştır. 70.000'e yakın öğretmen kadroya geçirilmiştir. Sözleşmeli öğretmen iken bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten önce askerlik, doğum, milletvekili ve mahalli idareler genel ve ara seçimleri ile ücretsiz izin nedenleriyle görevlerinden ayrılanlardan yeniden hizmete alınma şartlarını kaybetmemiş olanlar da kadrolu öğretmenliğe geçirilmiştir. MEB Personel Müdürlüğü'nün 13/06/2011 tarihinde yayınladığı basın açıklamasında, sözleşmeli öğretmenlikte geçirilen sürelerin ve hizmet puanlarının, emsali kadrolu öğretmenler gibi değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Sözleşmeli öğretmenliğe başladıkları tarih itibarıyla bir yıllık süreyi tamamlamış olanlardan kılavuzlarda belirtilen şartları taşıyanlar 2011 yılı iller arası isteğe bağlı yer değiştirme, alan değişikliği ve yaz dönemi özür durumuna bağlı yer değiştirmelere başvuru yapabilmişlerdir.

Sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenliğe geçirilmeden önce, 09.02.2010 tarihinden sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmen olarak atandıkları tarih olan 14/06/2011 tarihine kadar 68.086 sözleşmeli öğretmen görev yapmıştır (www.ogretmenatama.com).

Danıştay 12 inci Daire, MEB tarafından yayınlanan Sözleşmeli Öğretmenler konulu 04/07/2006 tarihli ve 2006/58 sayılı Genelge'nin iptali istemiyle bir sendika tarafından açılan davayı, söz konusu

Genelge'nin dayanağını oluşturan 657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesinin B bendinin 3 üncü paragrafına 5473 sayılı Kanun'un 3 üncü maddesiyle eklenen "Milli Eğitim Bakanlığı'nda norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde öğretmenlerin.." ibaresinin Anayasa'nın 2 inci, 10 uncu ve 128 inci maddelerine aykırılığı savıyla Anayasa Mahkemesi'ne taşınmıştır. İtiraz gerekçesi, "Kadrolu olarak çalıştırılan öğretmenler ile sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin aynı eğitimi almaları, aynı şartlarda aynı işi yapmalarına rağmen özlük ve sosyal hakları açısından farklılıklar bulunduğu, böylece kanuna eklenen söz konusu ibare ile aynı işi yapan ve aynı sorumlulukları taşıyanların aynı statüde bulunmaları gerekirken, sözleşmeli öğretmenlerin ayrı statülerde ve farklı ücretlerle çalıştırılmaları suretiyle, Anayasa'nın 10 uncu maddesinde ifadesini bulan eşitlik ve 2 inci maddesinde öngörülen hukuk devleti ilkelerine aykırı sonuçların doğması" ile 128 inci maddede ifade edilen "devletin, genel idare esaslarına göre yürütmekle yükümlü olduğu kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevlerin ancak memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle yürütülmesi"dir. Anayasa Mahkemesi, 657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesinin B bendine dayanarak sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesinin Anayasa'ya aykırı olmadığına oy çokluğu ile karar vermiştir. Anayasa Mahkemesi kararında, sözleşmeli öğretmenlerin, 657 sayılı DMK'nın 4 üncü maddesinin B bendine tabi sözleşmeli personel statüsündeki kamu görevlisi oldukları, eşitlik ilkesine aykırılıktan söz edebilmek için bir yasanın aynı hukuksal durumda olanlar arasında bir ayırım veya ayrıcalık yaratması gerektiği; fakat kanunda belirtilen madde gereğince memur statüsünde çalışan kadrolu öğretmen ile sözleşmeli personel statüsündeki sözleşmeli öğretmenin aynı hukuksal konumda olmadıkları, farklı hukuksal konumda olanların farklı hukuksal düzenlemelere tabi olmalarının eşitsizliğe yol açmasının ileri söylenemeyeceği belirtilmiştir.

MEB kayıtlarına göre devlet okullarında 662.307 kadrolu, 165 sözleşmeli olmak üzere toplam 662.472 öğretmen görev yapmaktadır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince 2011- 2012 eğitim- öğretim yılında 60.904 ücretli öğretmen görevlendirmesi yapılmıştır (www.sozlesmeliogretmenler.com).

Sonuç

Kamu hizmeti olan eğitim- öğretimin etkinliklerini, kadrolu öğretmenlerin yanı sıra onlardan farklı statüde olan sözleşmeli öğretmenler de yerine getirmişlerdir. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerin sahip olduğu liyakat ve kariyer ilkelerinden yararlanamamışlardır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması her ne kadar sona ermiş olsa da, sonradan kadrolu öğretmenliğe geçirilen sözleşmeli öğretmenlerin, zamanında, hak kayıpları olmuştur. Anayasa Mahkemesi'nin 2011 yılında Ekim ayında verdiği kararla sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını Anayasa maddelerine aykırı bulmazken; Milli Eğitim Bakanı "Bundan sonraki atama dönemlerinde sözleşmeli öğretmen alımı yapılmayacağına" dikkat çekmiştir (www.sozlesmeliogretmenler.com). Aynı hükümet döneminde bile, görev yapan her Milli Eğitim Bakanı kendinden önceki Bakanın eğitim politikasını devam ettirmemiştir. Bir sonraki Milli Eğitim Bakanı döneminde, geçmişte uygulanan öğretmen istihdam politikası yeniden gündeme gelebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Başaran, İ. E. (2008). İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Evans, L. (2001). Delving Deeper Into Morale, Job Satisfaction And Motivation Among Education Professionals. Educational Management and Administration, 29, 291- 306.
- MEB. (2009). Eğitim Kurumları Müdür ve Müdür Yardımcılığı Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2009). Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenleri Seçme Sınavı e- Kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2009). Öğretmenlerin Özür Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kılavuzu. MEB Personel Genel Müdürlüğü.
- 01/07/1964 tarih ve 488 sayılı Damga Vergisi Kanunu.

17/07/1964 tarih ve 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu.

14/07/1965 tarih ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu.

14/06/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

28/06/1978 tarih ve 16330 Sayılı Resmi Gazete. Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar.

01/09/2005 tarih ve 53985 sayılı Kısmî Zamanlı Geçici Öğreticilik ile ilgili MEB Genelgesi (2005/78 sayılı Genelge).

04/07/2006 tarih ve 54132 sayılı Sözleşmeli Öğretmenler ile ilgili MEB Genelgesi (2006/58 sayılı Genelge).

21/12/2006 tarih ve 4020/101921 sayılı İngilizce Dil Öğreticiliği- Bilgisayar Öğreticiliği ile ilgili MEB Genelgesi (2006/96 sayılı Genelge).

19/07/2007 tarih ve 47323 sayılı Sözleşmeli Öğretmenlerin Hasta Sevk İşlemleri ile ilgili resmî yazı.

16/05/2008 tarih ve 1109/34028 sayılı Sözleşmeli Statüde Geçen Hizmet Süreleri İle İlgili MEB'in resmî yazısı.

29/12/2010 tarih ve 77571 sayılı Sözleşmeli Personelin Hastalık İzni ile ilgili MEB'in resmî yazısı.

11/03/2011 tarih ve 142 sayılı Sözleşmeli Personel İle İdare Arasında Düzenlenen Hizmet Sözleşmelerinin Damga Vergisine Tabi Tutulmayacağı İle İlgili Maliye Bakanlığı'nın resmî yazısı.

08/06/2011 tarih ve 285/38427 sayılı 632 Sayılı KHK'nın Uygulanması ile ilgili resmî yazı.

18/10/2011 tarih ve 2498/66503 sayılı Sözleşmeli Öğretmenlerin Adaylık İşlemleri ile ilgili MEB'in resmî yazısı.

<http://www.dpb.gov.tr/tarihce.htm>

<http://personel.meb.gov.tr/basinaciklamasi/632%20SAYILI%20KHK%20KAPSAMINDA.pdf>
15.11.2011 tarihinde erişilmiştir.

http://www.anayasa.gov.tr/index.php?l=manage_karar&ref=show&action=karar&id=3398&content=sözl
eşmeli öğretmen 15.11.2011 tarihinde erişilmiştir.

http://hakkari.meb.gov.tr/dosya/hizmet_sozlesmesi.pdf 12.11.2011 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.ogretmenatama.com/sozlesmeli-ogretmen/yillara-gore-sozlesmeli-ogretmen-sayilari-h3481.html> 12.11.2011 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.sozlesmeliogretmenler.com/content.php/613-Dinçer-Artık-sözleşmeli-öğretmen-atanmayacak>
17.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

STUDENT FOCUSED MARKETING APPROACHES IN THE HIGHER EDUCATION

M.Nurettin Alabay

ABSTRACT: The number of universities is increasing day by day so universities are in a competition to influence students. In particular, private universities established by foundations are the institutions most affected by this competition. Therefore, in the universities student-centered approaches started to be implemented in parallel with customer-focused approaches in marketing. In a research, a survey is organized to the high school seniors about their expectations of university. The data obtained as a result of this research shows that students primarily prefer state universities to private universities and also they prefer an education in their mother tongue rather than in English.

KEYWORDS: University, Student-focused education, Student-focused marketing, Student expectation, Satisfaction, Education in mother tongue.

STUDENTS' ACCEPTANCE AND COMMITMENT TO E-LEARNING : EVIDENCE FROM PAKISTAN

Adnan Riaz, Lecture, Dept. of Management Sciences, Allama Iqbal Open University Islamabad Pakistan

Adeel Riaz, Administrative Officer, ECCO Office, Islamabad Pakistan.

Mubarak Hussain, Phd Scholar, Mohammad Ali Jinnah University Islamabad Pakistan

ABSTRACT

Technology enabled learning is widely growing throughout the world at consistent pace. The increasing acceptance of e-learning lies in its time, distance and resource advantages comparing with traditional face to face learning. This research study was conducted to know the factors affecting students' acceptance and commitment with e-learning based on responses from 120 online students enrolled in Commonwealth of learning MBA/MPA programme in Allama Iqbal Open University of Pakistan. Results showed the favorable attitude and commitment with e-learning by the students. Students' characteristics and, technology and resources were found as the two key factors explaining the acceptance and commitment with e-learning. Managerial implications are discussed based on the research findings.

Key Words : Instructors' characteristics, students' characteristics, technology and resources, and Olive structure, study material and contents and e-learning acceptance and commitment

INTRODUCTION

Overview to e-learning and its significance

Learning is a process which starts during very initial ages of life cycle and continue and never stop till the demise. We have different reasons, intentions and aspirations behind learning. In corporate environment, people learn as they have the desire to be rewarded and excel from counterparts or even some time to refrain punishment. On the hand, status, knowledge thirst, power, employment, job obligation, self-satisfaction and social pressure are also the main antecedents to learning (Cross, 2004a). In the society, learned persons are always regarded therefore, we observe natural tendency of individuals toward learning to enhance knowledge, skill and attitude.

Organizations have now realized the fact that their long-term success is only possible if they have the ability to develop and retain human capital. Especially intellectual capital has become the primary factor of production (Cross, 2004b). This might be the reason, corporations motivate and provide financial assistance to their employees to learn and serve. Broadly training, academic education and self development are the three main approaches to facilitate learning process. Education is categorized as the best method to impart and capitalize learning.

With the advent of e-learning, the development process has now been revolutionized. E-learning is the web-based learning which utilizes web-based communication, collaboration, multimedia, knowledge transfer, and training to support learners' active learning without the time and space barriers (Lee, Yoon, and Lee, 2009).

Universities and educational institutes have incorporated e-learning in their teaching and learning methodologies to facilitate students. Face to face learning postulates time and

space barriers as learners are required to acquire knowledge at specific time and location. On the other hand, e-learning provides time and place utility. In addition, e-learning allows students to continue their educational journey in cost effective way and facilitate the dissemination of knowledge in timely manner (Lee, Yoon, and Lee, 2009). As Paechter and Maier (2010) argued that e-learning is the best option when skills in self-regulated learning are to be acquired.

Allama Iqbal Open University and its e-learning effort

Allama Iqbal Open University (AIOU) is a distance learning university established in 1974 with the aim to provide education to those individuals who can not continue their education due to distance, cultural or traditional bondages. In 2003, AIOU offered Commonwealth of Learning MBA/MPA programme to empower executives with the professional learning and to enable them in harnessing the economic and social development of Pakistan. By keeping the significance of e-learning into account, in 2008 AIOU offered some of its programmes by incorporating e-learning in its education delivery system. Their e-learning platform was termed as *Open Learning Institute of Virtual Education (OLIVE)* which is duly based on Moodle (Learning Management System). Parallel to face to face mode of study, their e-learning efforts is also successfully being carried out through out the country.

Contemporary researches conducted in e-learning domain shows astounding acceptability of e-learning in various environment. However, the contribution from Pakistani environment is still awaited. Over past two years, despite wide appreciation and gradual increase in student enrollment in olive system, there has not been any effort made to know the level of students' commitment with e-learning (Olive in AIOU environment).

LITERATURE REVIEW

e-learning has acquired attention of various researchers due to its gradual prevalence and flexibility. Most of the research studies were made in streamlining the implementation and adoption of e-learning (Ali and Magalhaes, 2008; McPherson and Nunes, 2008; Selim, 2007). In addition, extensive review of the literature shows that e-learning acceptance, effectiveness, participation and student satisfaction remained the focal point of various researches. Although all these factors tend to focus at the e-learning success in long-run in different settings but literature does not reveal any sufficient evidence relating to students' loyalty and commitment with e-learning for future. As the following excerpts show the key issues addressed in the e-learning domain;

E-learning Acceptance

The study of (Lee, Hsieh, and Ma, 2010) revealed that individual, organizational, and task characteristics were the key predictors of e-learning acceptance in organizational contexts therefore incorporating such measures may enhance employees' acceptance of e-learning systems more effectively and efficiently. Lee, Cheung, and Chen, (2005) conducted a study to know the influence of extrinsic (perceived usefulness and ease of use) and intrinsic (perceived enjoyment) factors on the acceptance of e-learning. Perceived usefulness and perceived enjoyment were found the main predictors towards intention to use e-learning. While ease of use couldn't significantly explain the criterion.

Yiong, Sam and Wah (2008) also strived to know the acceptance of e-learning among distance learners at the Open University of Malaysia by investigating students' behaviors and attitudes towards e-learning, institutional factors, instructors' characteristics, interactive applications and technology or system. Results showed the moderate level of acceptance. Ahmed, (2010) made a little different effort within the context of e-learning as the author investigated the acceptance of hybrid e-learning through three variables i.e. information technology infrastructure, instructor characteristics and organizational and technical support. All the three critical success factors significantly and directly impacted the learners' acceptance of hybrid e-learning courses.

E-learning effectiveness

Numerous efforts have been made in determining the factors that can enhance e-learning effectiveness. As Johnson, Gueutal and Falbe (2009) conducted a study to integrate previous research findings about the factors which affected e-learning effectiveness. Results revealed that individual learner characteristics and technology characteristics are the two factors that enhance e-learning effectiveness only if meta-cognitive abilities mediate this relationship. Meta-cognitive activity reflects an individual's awareness, knowledge and regulation of his or her cognitive processes (Flavell, 1979). Another research effort was made by Poon, Low and Yong (2004) to know the effectiveness of the online learning process through students' behavior, characteristics of lecturers, interactive application, technology or system, and the institutions. All the factors were found to be the main predictor of the effectiveness of e-learning.

Participation in e-learning

Researchers have recommended different measures in order to enhance participation in e-learning from the students. Generally student satisfaction and perceived usefulness are the key factors in explaining the behavioral intention of learners to use the e-learning system (Liaw, 2008). Perceived usefulness was also reported by Lee, Yoon and Lee, (2009) as key predictor towards e-learning participation. Moreover Lee, Yoon and Lee, (2009) presented the significant influence of instructor characteristics and teaching materials on perceived usefulness of e-learning, while perceived usefulness and playfulness were found as the predictors of the intention to use e-learning.

On the other hand, Garavan et al., (2010) showed that person's characteristics, perceived barriers and enablers, motivation to learn, self-efficacy, and instructional design characteristics predict the participation in e-learning.

Schneckenberg (2010) made a different attempt by targeting faculty members to know the factors affecting their participation in e-learning and concluded that universities will have to create innovative portfolios including formal and non-formal measures like communities of practice, peer groups and networks. Furthermore, institutional incentives like e-learning rewards and career opportunities may also be given to key users of e-learning for sustained use of e-learning technologies in their respective course teaching.

Student Satisfaction with e-learning

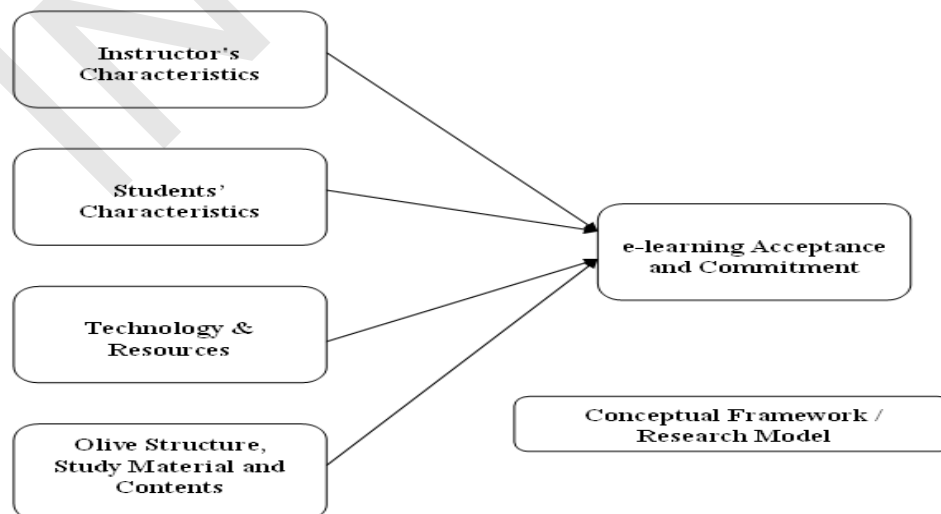
As mentioned before, satisfied students are likely to exhibit more behavior intentions to use e-learning system (Liaw, 2008). Therefore, preceding researches are enriched with measuring student satisfaction and its determinants. Flexibility in terms of time and place

are considered as the factors that students appreciate in e-learning (Hong, Lai and Holton, 2003). But student satisfaction with e-learning also largely depends on instructor's expertise in e-learning. Instructors' counseling and support also helps in explaining the e-learning achievement and course satisfaction (Paechter and Maier, 2010). Student-instructor interactions also reported as key instrument for students' satisfaction by Hong (2002). Especially instructor needs to provide high assistance at the start of the course for better student satisfaction (Hong, 2002).

Wang (2003) conducted a study by analyzing adult respondents and found that personalization, content, learning community and learner interface were the key factors that help in measuring student satisfaction with e-learning systems. Lu and Chiou (2010) endeavored to know the impact of contingent variables on the relationship between four predictors (interface friendliness, perceived community, content richness, perceived flexibility) and students' satisfaction with e-learning. All the variables were found key predictors to students' satisfaction with e-learning while among the three contingent variables (Gender, job status and learning style), only student job status and learning styles produced statistically significant moderating effects on the relationship between predictors and e-learning system satisfaction (Lu and Chiou, 2010).

Malik (2009) effort was more contextualized in nature. The study revealed the factors from Pakistani perspective which played influential role towards student web-d learning satisfaction. Findings showed that facilitation of technical matters, attitude of student and instructor, their computer efficacy, teacher response during e-learning, friendly interface of the e-learning environment were the core factors that influence student satisfaction towards e-learning.

Based on the previous researches, this study endeavored to investigate the factors predicting e-learning acceptance and commitment with the context of Open Learning Institute of Virtual Education (OLIVE) system of Allama Iqbal Open University. Students' commitment with e-learning in this study is defined as "the extent to which students are deeply involved and motivated towards e-learning and willing to incorporate e-learning as an independent mode of learning system in future". While the predictors included instructors' characteristics, students' characteristics, technology and resources, and Olive structure, study material and contents.



METHODOLOGY

Participants

Students enrolled in the Commonwealth of Learning MBA/MPA Programme and opted *Open Learning Institute of Virtual Education (OLIVE)* system as mode of study were treated as the population of the study. No distinction was made with respect to their semester level and number of courses opted. Even the students who had discontinued their online educational journey partially or fully were also targeted to know the attitude. University record showed that in total 131 students were coming under these specifications.

Procedure

Keeping in view the limited size of population, an attempt was made to collect as many responses from the target population of the study. Students using e-learning system in their education might feel it comfortable to respond through the website / online survey. Therefore a questionnaire was developed in soft form by using the services of <http://freeonlinesurveys.com/>. The questionnaire was forwarded to all students with brief information about the main purpose of the study through email. Some students were also given hard copies of the questionnaire on their convenience. By considering the pressing academic schedule, questionnaires were floated during holidays. However, it was made mandatory to each student to forward duly filled in questionnaire within seven days of receipt of email. Such measures helped in collecting around 127 responses. Some of questionnaires were deleted as seen attempted in casual way. The survey was totally anonymous and students were not required to show their identify. Ultimately responses of 120 students were analyzed through SPSS 15.0.

Measures

Instructor's Characteristics, Student's Characteristics and Technology & Resources

Items to measure instructor's characteristics and student's characteristics were taken from the study of Selim (2007). For instructor's characteristics total 8 items were given while for student's characteristics it was 7. Five point likert scale ranging from 1. Strongly Disagree to 5. Strongly Agree was used to record responses.

Olive Structure, Study Material and Contents

To measure Olive structure, study material and contents, total 8 items were used. All the items were self-constructed and based on five point likert scale ranging from 1. Strongly Disagree to 5. Strongly Agree.

E-learning Acceptance and Commitment

The construct of e-learning acceptance and commitment being broad in nature, was measured with 11 items. These items were taken from different studies of Liaw (2008) and Lee, Hsieh and Ma (2010). However, some of items were slightly modified and few items were self-constructed. All the items were based on five point likert scale ranging from 1. Strongly Disagree to 5. Strongly Agree.

RESULTS

Demographical Analysis

Demography of the population shows that most of the subjects were between 26 to 45 years of age as 58% selected this age bracket. Reason being only executives working at managerial level could take admissions in the online Commonwealth MBA/MPA programme. Most of the respondents were male (68%) while 32% were females. Since individuals having 14 years of education could be enrolled therefore, respondents with bachelor level of degree (14 years of education) were calculated as 64% while 33% had acquired master level (16 years) of education. Furthermore, 76% of the respondents were employed and 22% were managing their own business affairs.

Measures	Items	f	Percentage	Measures	Items	f	Percentage
Age	Less than 25	32	27%	Income Level	Below 20,000	3	3%
	26-35	41	34%		21,000-30,000	29	24%
	36-45	29	24%		31,000-40,000	35	29%
	46 or Above	18	15%		41,000-50,000	42	35%
Gender	Male	82	68%		Above 50,000	11	9%
	Female	38	32%	Tenure of Employment	2-4 yrs.	43	36%
Highest Level of Education	Bachelors	77	64%		5-10 yrs.	66	55%
	Masters	39	33%		10 or above	11	9%
	MS/M.Phil	4	3%	Semester	1st	32	27%
	PhD	Nil	Nil		2nd	53	44%
Occupation	Self-Employed	26	22%		3rd	28	23%
	Employed	91	76%		4th	7	6%
	Others...	Nil	Nil				

84% of the subjects revealed their income level between 21,000 to 50,000. Employees working at lower and lower middle level of management in Pakistan roughly earn from 40,000 to 50,000 on monthly basis, therefore this figure looks quite logical. Most of the respondents showed their working experience between 5-10 years. In Pakistan normally students look for job after graduation or post-graduation degree. After serving the organization for few years, they start enhancing their educational level for the sake of their career growth. Our respondents were mostly from 2nd semester of the Commonwealth MBA/MPA programme as representing 44% of the sample while other highest representation was obtained for 1st and 3rd semesters as 27% and 23% respectively.

Analysis

Descriptive results of the collected data shows positive trend of all variables. Students using e-learning were agreed with various items relating to instructor's characteristics (Mean = 3.24, SD = 0.86), student's characteristics (Mean = 3.35, SD = 0.66), technology and resources (Mean = 3.54, SD = 0.57), olive structure, study material and contents

(Mean = 3.44, SD = 0.51) and e-learning acceptance and commitment (Mean = 3.64, SD = 0.60) within the context of *Open Learning Institute of Virtual Education (OLIVE)*.

	Mean	Std. Deviation	IC	SC	TR	OSSMC	EAC
Instructor's Characteristics (IC)	3.24	0.86	0.788				
Student's Characteristics (SC)	3.35	0.66	0.30	0.800			
Technology and Resources (TR)	3.54	0.57	0.22	0.41	0.800		
Olive Structure, Study Material and Contents (OSSMC)	3.44	0.51	0.20	0.22	0.24	0.824	
E-learning Acceptance and Commitment (EAC)	3.64	0.60	0.49	0.64	0.61	0.38	0.888
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							
Cronbach Alpha reliabilities values are given in parenthesis							

While the correlation results also showed strong positive relationship between all independent variables with dependent variables. Especially, the results highlighted the strong positive association between students' characteristics and e-learning acceptance and commitment ($r=0.64$, $p < 0.05$) and also between technology and resources and e-learning acceptance and commitment ($r=0.61$, $p < 0.05$).

Dependent Variable	Independent Variables	Adjusted R Square	β	t Stat	P -value
E-learning Acceptance and Commitment	Instructor's Characteristics	0.6391	0.1857	4.5223	0.0000
	Student's Characteristics		0.3386	5.9384	0.0000
	Technology and Resources		0.3894	5.9391	0.0000
	Olive Structure, Study Material and Contents		0.1893	2.7829	0.0063

Regression results revealed the strong effects of nearly all explanatory variables i.e. instructor's characteristics, student's characteristics, technology and resources, olive structure, study material and contents on criterion variable i.e. e-learning acceptance and commitment. Total 63.91% ($\Delta R = 0.6391$) variations in e-learning acceptance and commitment is explained by all predictors. The most predicting qualities were found with students' characteristics ($\beta = 0.34$, $t = 5.94$) and technology and resources ($\beta = 0.39$, $t = 5.94$). Coefficient values for instructors' characteristics and olive structure, study material and contents remained as ($\beta = 0.19$, $t = 4.52$) and ($\beta = 0.18$, $t = 2.78$).

DISCUSSIONS AND FINDINGS

The results of the study showed an encouraging finding regarding the perceptions of the students about various measures of e-learning and its acceptance and commitment. During theoretical review, it was observed that previous researchers are more inclined towards measuring information system success, determining students'/employees' attitude towards technological learning, student satisfaction, e-learning effectiveness, e-learning participation etc. However, not much found about determining the factors causing involvement and commitment to use online based learning mechanism for longer period of time. Therefore, this study was an effort in this regard to highlight some of the factors impinging upon students' acceptance and commitment with e-learning for future. Students were of the view that they were comfortable with using personal computers and it was their own preference to select e-learning rather intimidated by anyone. Secondly, they appreciated the way their instructor put efforts in e-learning system of education. According to their opinion, their instructors were passionate towards this particular system of learning, therefore always found well composed and prepared for contents delivery. In emerging world, energy problems and resource unavailability may pose impediments in proper penetration and usage of technological means. However, the subjects under study were found satisfied with the availability of high speed computers and internet in educational premises and offices. Even showed satisfaction with course contents and updated supplementary material. All in nutshell, students using e-learning were found adequately motivated towards this mode of study and recommended this as an autonomous learning tool.

Significantly high relationships are found between independent and dependent variables. Especially students' characteristics were found highly related with the e-learning acceptance and commitment. This shows that when students are comfortable and accustomed with using PC and internet then it entices them to prefer e-learning over traditional face-to-face learning. Another significantly high relatedness is found between technology and resources and e-learning acceptance and commitment. This validate the concept of flexibility and easiness of technological resources as when students found e-learning mechanism (Olive) easy to operate and requisite course material is well placed then it ultimately enhances the satisfaction with e-learning functions / components. Furthermore, relatively low but significantly high association was calculated between instructors' characteristics and e-learning acceptance and commitment. It reveals that e-learning acceptance also largely depends upon online teacher/tutor. When they effectively deliver online lectures and found receptive towards students' queries then it generates the interest and motivation of students which further generates loyalty to e-learning as preferring e-learning in other educational programmes.

Regression analysis was also carried to know the interdependence of the variables. Regression results explained the strong predicting qualities of nearly all explanatory variables on criterion variables. Especially, student's characteristics and technology and resources are the two core factors determining e-learning acceptance and commitment. Students who have friendly attitude towards technology and having all the facilities to continue their online education may accept e-learning system voluntarily. Every individual has been affected due to wide prevalence of technology but some people take

it whole heartedly and incorporate internet and Information Technology in official work, learning, serving, fun etc. Such individuals are more comfortable with e-learning than traditional face-to-face learning. However, technology resources and equipment may pose threat to such segment. In country like Pakistan, where power sector is facing crisis and internet facilities are also little expensive in relation to the purchasing power of common citizens, students feel insecure in preferring e-learning. Therefore, facilitating them in this regard may enhance e-learning acceptance and commitment at large. In conclusion, the results of this study shows that when instructors are enthusiastic about e-learning, students are comfortable with using technology and have all the technological resources, and last not the least when they have easy access to the Internet wherever they move then all such facets help to make them committed with e-learning on lasting basis.

PRACTICAL IMPLICATIONS

The author presents following implications based on the result of this study;

1. There is a strong need to hire online instructors/tutors/teachers having key interest and command on e-learning. Instructors need to motivate students in using all the components such as discussion forums, e-chats and other supplementary materials, and also be responsive towards student's questions and queries.
2. Universities and educational institutes should enroll students who are willing to take e-learning mode of study voluntarily rather forced to do so. Students having interest in e-learning incorporate all the components of e-learning in their learning process.
3. Technology and resources play vital role for the wide acceptance and commitment of e-learning. It is the prime duty of the government to provide technological resources (computers, notebooks, internet etc) at reasonable prices so that students can take the best advantage not for e-learning but also for any kind of learning activity. High speed internet and advanced computers with updated features would certainly enhance the motivation towards e-learning.
4. For the success of e-learning, sufficient teaching materials should be placed at the website related to course objectives and it should be sufficient, interesting and updated regularly.

REFERENCES

1. Ahmed, M.H.S., (2010), Hybrid E-Learning Acceptance Model: Learner Perceptions", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8, 2, pp. 313-345
2. Ali, G.E., & Magalhaes, R. (2008). Barriers to implementing e-learning: a Kuwaiti case study. *International Journal of Training and Development*, 12:1, 36-53
3. Cross, J. (2004a), "An informal history of e-learning", *On the Horizon*, 12, pp. 103-110
4. Cross, J. (2004b), "The future of eLearning", *On the Horizon*, 12, pp. 150-156

5. Flavell, J.H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry", *American Psychologist*, Vol. 34, pp. 906-11.
6. Garavan, T.N., Carbery, R., Malley, G.O., and O'Donnell, D. (2010), "Understanding participation in e-learning in Organizations: a large scale empirical study of employees, *International Journal of Training and Development*, 14, 3, pp.155-168
7. Hong, K.S. (2002), "Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course", *Internet and Higher Education*, 5, pp. 267-281
8. Hong, K.S., Lai, K.W., and Holton, D. (2003)," Students' Satisfaction and Perceived Learning with a Web-based Course" *Educational Technology & Society*, 6, 1.
9. Johnson, R.D., Gueutal, H and Falbe, C.M. (2009)," Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness, *Journal of Managerial Psychology*, 24, 6, pp. 545-566
10. Joo, Y.J., Lim, K.Y., and Park, S.Y. (2010), "Investigating the structural relationships among organizational support, learning flow, learners' satisfaction and learning transfer in corporate e-learning, Retrieved on November 10, 2010 from the website of doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01116.x
11. Klein, H.J., Noe, R.A., and Wang, C. (2006), "Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers, *Personnel Psychology*, 59, 3, pp. 665-702
12. Lee, Y.H., Hsieh, Y.C., and Ma, C.Y. (2010), "A model of organizational employees' e-learning systems acceptance", *Knowledge-Based Systems*, xxx, pp. xxx-xxx
13. Lee, M.K.O., Cheung, C.M.K., and Chen, Z. (2005), "Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation", *Information & Management*, 42, pp. 1095-1104
14. Lee, B.C., Yoon, J.O., and Lee, I. (2009), "Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results", *Computers & Education*, 53, pp.1320-1329
15. Liaw, S.S. (2008), "Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system", *Computers & Education*, 5, pp. 864-873
16. Lim, B., Hong, K.S., & Tan, K.W. (2008). Acceptance of e-learning among distance learners: A Malaysian perspective. In *Hello! Where are you in the*

- landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008 available at <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/lim.pdf>
17. Lu, H.P., and Chiou, M.J. (2010), “The impact of individual differences on e-learning system satisfaction: A contingency approach”, *British Journal of Educational Technology*, 41, 2, pp. 307–323
 18. McPherson, M.A., and Nunes, J.M. (2008) “Critical issues for e-learning delivery: what may seem obvious is not always put into practice”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, pp.433–445
 19. Malik, M.W. (2010), “Factor Effecting Learner’s Satisfaction Towards E-Learning: A Conceptual Framework” *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 2, 3, pp. 77-82
 20. Paechter, M., and Maier, B. (2010), “Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning”, *Internet and Higher Education* 13, pp. 292–297
 21. Poon, W.C., Low, K.L.T., and Yong, D.G.F. (2004), “A study of Web-based learning (WBL) environment in Malaysia”, *The International Journal of Educational Management*, 18, 6, pp. 374–385
 22. Schneckenberg, D. (2010), “Overcoming barriers for eLearning in universities—portfolio models for eCompetence development of faculty” *British Journal of Educational Technology*, 41,6, pp. 979–991
 23. Selim, H.M. (2007), ‘Critical Success Factors for e-learning acceptance: Confirmatory Factor Models”, *Computers & Education*, 49, pp.396–413
 24. Tessema, M. and Soeters, J. (2006). Challenges and prospects of HRM in developing countries: testing the HRM-performance link in Eritrean civil service, *International Journal of Human Resource Management*, 17(1), 86-105.
 25. Wang, Y.S., (2003), “Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems ”, *Information & Management*, 41, 1, p.p.75-86
 26. Yiong, B.L.C., Sam, H.K., and Wah, T.K., (2008),” Acceptance of e-learning among distance learners: A Malaysian perspective”, Published in the proceedings of Pascilite Melbourne 2008, held in Melbourne Australia.
 27. Zhang, D., Lina, Z., Briggs, R.O., and Nunamaker, J.F. (2006), “Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness, *Information & Management*, 43, pp. 15–27

Success oriented curricular development: the art education instance

Joao Paulo Queiroz

ABSTRACT: The challenge of full success inside the classroom: new approaches on assessment and curricula management. The informed use of criteria assessment and the following spreading of evaluation instruments, with the work of isolating passing goals and skills and achievements at an almost «micro-physical» level, enable success in the classroom. A debate on curricula management, from planning to the daily activities in classes.

KEYWORDS: art education, criteria assessment, passing skills, success.

SYNCHRONOUS TECHNOLOGICAL ADMINISTRATION OF DATA COLLECTION INSTRUMENTS: A NEW METHOD FOR GROUP ADMINISTRATION

Hüseyin Yaratın, Nilgün Suphi,

Department of Educational Sciences, Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, North Cyprus

huseyin.yaratan@emu.edu.tr nilgun.suphi@emu.edu.tr

Abstract

Until today questionnaires have been administered to groups by giving each respondent a form to fill in at their own pace. This has brought with it many drawbacks such as surreptitious peer pressure to finish when 'the others' have completed theirs, thus the tendency to rush answers which can have serious consequences on the results of the study. With the use of the new *Synchronous Technological Administration Method (STAM)*, many of the drawbacks of the classic method have been removed. In this method each item with the choice of answers is presented on a PowerPoint slide to the group and the administrator waits until all the respondents complete filling the appropriate choice on the optic form. This new method administered to over 1000 university students proved to be beneficial in collecting more meaningful data; there is no pressure to finish quickly, by watching the respondents' body language, administrators are able to clarify any potential misunderstanding of the questions and pinpoint respondents who are not wholeheartedly participating and later eliminate their questionnaires. In this method it was found that students took interest in the questions and seemed to look forward to the 'next slide', some even asking for more questions at the end of the application, thus showing their enthusiasm towards the procedure.

Introduction

In the field of social sciences there are many different methods of collecting data using questionnaires. Some are manually distributed to groups of respondents and left for them to fill in at their own pace, some are sent out by post with a stamped addressed envelope for easy return, other questionnaires are completed over the phone. Computer based questionnaires are also commonly used where the respondent can fill or click in their answers either in a group administration, again at their own pace or individually in their own time. Data collection in any of the above-mentioned ways have their advantages and disadvantages based on the cost and time taken for administration as well as the number of willing participants who consent to participating and actually complete and hand in/send in the completed questionnaires. Most important of all is the actual validity of the answers. Being able to distinguish whether the participant is filling in the questionnaire as truthfully and wholeheartedly as possible and then being able to do anything about any respondents who are not, is not usually possible in the known methods of administration. This paper addresses this problem by introducing a new method and sharing the experience of testing it on more than 1000 students in three different studies.

A New Method for Group Administration - Birth of the Idea

In the 2008 – 2009 Summer school semester the Revised Two Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F) (Biggs et al., 2001) was administered to Turkish and Turkish Cypriot students studying in the Eastern Mediterranean University in North Cyprus. Thirty three students from IENG355 (Ethics in Engineering) course, 23 students from ITEC441 (Information Systems Security) course, 22 students from SOC100 (Principles of Sociology) course, 15 students from CE463 (Setting Out Works) course and 10 students from ITEC 114 (Structured Programming) course, totaling to 103 summer school students. The classical method of 'group administration' was used for each class. That is, after the administrator and the research aim was introduced to the participants by the class teacher, paper copies of the questionnaires were distributed and the administrator invigilated the process allowing participants who completed their questionnaires to leave the classroom so as to minimize distraction to the others. This action, unfortunately, backfired as the noncompleters were noticed to rush their answers ticking quickly without even reading the questions so that they could join their peers outside. This was one of the many problems, which was thought would lead to a validity and reliability hindrance, noticed by the administrator during the application. Other

such hindrances were the inability of the administrator to monitor every participant continuously through signs of body language which pointed to either difficulty in answering questions or unwillingness to answer wholehearted although prior consent was obtained. This was mainly due to two reasons: 1) while helping the odd students with a question they had a query on, the administrator would not be able to notice what the others were experiencing and 2) any explanation to questions that the administrator may be giving was not paid attention to, due to the participants being at different stages in the completion of their questionnaires. Proof of this was found at the end of the session when the questionnaires were collected and the answer sections were checked. Many of the answer sections were ticked in a symmetrical pattern indicating that they may have been concentrating on creating an arty design rather than concentrating on the questions. On further cross examination, where their answers were cross checked with questions of the same nature, there were many contradictory answers showing that the participants did not complete their answers willingly or wantingly. As can be seen in Table 1, the Cronbach Alpha values found for the factors in this questionnaire were higher than the original version for one factor (Deep Approach) but much lower than the original for the second factor (Surface Approach).

Table 1 Cronbach Alpha for the original English version and 1st pilot study with the translated Turkish version

Item	Cronbach Alpha for the original English version	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (1st pilot study)
Deep Approach	0.73	0.765
Surface Approach	0.64	0.588

The problems faced with this type of administration resulted in the formation of the new method of administration. It was decided that a PowerPoint version of the questionnaire would be prepared. The first few slides would introduce the administrator and the purpose of the research, then introduce the questionnaire, its aim and the answer key. This would be followed by each question with the answer key portrayed on a slide. The whole process would be conducted using these slides. This would eliminate the following expensive and time consuming factors: 1) Process of preparing manual questionnaires to fit a minimum number of pages but at the same time be readable and understandable for the participants; 2) having to do a pilot study of the manual questionnaires for comprehension and ease of completion based on the design; 3) photocopying more than a hundred sets of questionnaires, one for each participant, and 4) burden of carrying a heavy load of questionnaires to different venues for administration. The STAM implementation would involve the administrator distributing optic forms to the participants and then beginning the PowerPoint presentation with the aim of the research and questionnaire, instructions for answering the questions and then showing and reading each question with the answer key on a slide, waiting for all students to finish answering, whilst checking body language for any problems and continuing to the following slide in the same fashion. In this way each slide would take on average between 22 - 24 seconds for completion. Each question taking the student between 5 – 10 seconds to fill in the circle on the optic form after having read and/or heard the question.

Experiences In Using This Method

The same questionnaire, R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) was administered using the Synchronous Technological Administration Method (STAM) to students in the Psychological Counseling and Guidance Program in the Educational Sciences Department in the Eastern Mediterranean University taking the EGIT213 (Statistics – I) course. It was administered to four groups to a total of 99 students during the 9th and 10th weeks of the 2009 – 2010 Fall semester. The validity and reliability of the Surface Approach factor improved immensely rising from .588 to .68 as seen in Table 2 below.

Table 2 Cronbach Alpha for the original English version, study without the use of STAM and the 1st pilot study using STAM

Item	Cronbach Alpha for the original English version	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (study without STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (1st study with STAM)
Deep Approach	0.73	0.765	0.743
Surface Approach	0.64	0.588	0.682

A further study using the R-SPQ-2F was administered to 6 summer school courses during the 2009 – 2010 summer semester. The courses were LAW421 (Labor and Security Law), IENG355 (Ethics in Engineering), FINA302 (Money and Banking), FINA362 (Applied Financial Statistics), MATH373 (Numerical Analysis for Engineers) and FINA461 (Advanced Computer Applications in Banking and Finance). A total of 184 valid cases were obtained. The validity and reliability of the two factors remained similar to the previous study and near to the values of the original version as can be seen in Table 3 below.

Table 3 Cronbach Alpha for the original English version, study without the use of STAM and 2 pilot studies using STAM

Item	Cronbach Alpha for the original English version	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (study without using STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (1st study using STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (2nd study using STAM)
DA	0.73	0.765	0.743	.705
SA	0.64	0.588	0.682	.674

For the actual study the R-SPQ-2F (Biggs et al., 2001) was administered to 821 university student using the STAM and was implemented to 34 classes between the 11th and 15th weeks of the 2010 – 2011 Fall semester to 2nd, 3rd and 4th year students in the Faculty of Education in the Eastern Mediterranean University commencing two weeks after the midterm examinations. In this study an assistant was assigned to aid in the distributing of the optic forms and for helping in noticing any body language that showed students were having difficulty with questions or showed students who were not filling in the questionnaire wholeheartedly. The validity and reliability of the two factors increased to .80 which is higher than for the original English and other Turkish versions as can be seen in Table 4 below.

Table 4 Cronbach Alpha for the original English version, study without the use of STAM, 2 pilot studies and actual study using STAM

Item	Cronbach Alpha for the original English version	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (study without using STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (1st study using STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (2nd study using STAM)	Cronbach Alpha for the translated Turkish version (Final study using STAM)
DA	0.73	0.765	0.743	.705	.80
SA	0.64	0.588	0.682	.674	.80

Experience and Benefits of Using STAM

In all the three applications the Synchronous Technological Administration Method (STAM) proved beneficial in several ways. First, the students took interest in the questions and seemed to look forward to the ‘next slide’, some even asking for more questions at the end of the application, thus showing their enthusiasm towards the procedure. Second, during the administration the researcher and assistant were able to spot students who seemed not to take the administration seriously or filling in the questionnaires halfheartedly. These students were noted to be filling in the optic form before the questions were shown or read out or be in continuous conversation with their friends and therefore not listening to the questions or looking at the slides. When this type of behavior was noted by either the administrator or the assistant they would exchange glances to surreptitiously point out this behavior to each other so that when collecting the optic forms these could be kept separate by keeping them on top of the pile. These would then be discarded. Third, this method catered for students with different learning styles. For example the administrator noticed a student with his back to the screen and asked if he would like to change his seat so that he could follow the screen. The student said that he preferred to ‘just listen’ to the questions as he was able to concentrate better this way. Fourth, by looking at the students’ facial expressions after a question was read out and shown on the screen, the administrator could ascertain whether anyone had any problems with understanding the question and provide any necessary explanation. Fifth, by looking at the students’ body language the administrator was able to assess how quickly to move from question to question. Sixth, the administrator was able to notice students who needed more time to answer some of the questions and told them that they could come up to the administrator at the end of the session to go over the ones they needed more time on. A few students in each group did benefit from this opportunity. There were three to four students in most classes who fell into this category.

Each optic form was checked against the personal information questionnaire and any omitted student numbers were filled in. The optic forms were then checked for clarity. Those written in anything else but pencil were carefully copied to another optic form by the administrator. Those which had marks that had not been efficiently erased were rubbed out. Lightly colored or slightly colored circles that the optic reader may not be able to read were darkened.

The optic forms read by an optic reader and saved onto notepad. The data was checked for missing data and double entry. Items misread by the optic reader were corrected. The data was transferred to SPSS (v. 18) and was ready for analysis.

Conclusion

Starting from 2009 – 2010 fall the Synchronous Technological Administration Method has been used to administer the Revised Two Factor Study Process Questionnaire (Biggs et al., 2001) to 1124 undergraduate university students enrolled in the Eastern Mediterranean University in North Cyprus. This method was designed in order to remedy the problems faced when implementing the classical manual group administration method. It uses technology in two stages one during the actual administration and one for the plugging in of the data from the optic form via an optic reader to the statistics program. Thus relieving the researcher of the arduous ordeal of manually plugging in the data.

Apart from the immediate improvement in the Cronbach Alpha values many more benefits before, during and after administration and can be noted with this method. First, there is no paper wastage; second, time is not wasted on designing the questionnaire to fit a minimum number of pages so as not to waste paper and for it to be economical financially; third, there is no need to do a pilot study for testing the ease of understanding of the design of the questionnaire as needed by manual questionnaires; fourth, money and time is saved as getting the manual questionnaires photocopied for hundreds if not thousands of participants; fifth, the burden of carrying the weight of the manual questionnaires is lifted – all that is necessary is a laptop and optic forms; sixth the participants can be monitored via their body language for need of explanation of a question and other students can benefit from this; seventh as all students finish at the same time, there is no need for students to rush their answers; eighth, unmotivated and unwilling participants can be noticed from their body language and their answersheet discarded after collection; ninth, there seems to be an interest in what the 'next slide' will present amongst the participants which adds to their motivation; tenth, this method caters for participants with different learning styles in that some may prefer to read the question themselves, others may prefer to listen to the question and some may like to read and listen to the question before answering; eleventh, the administrator can judge the pace of the implementation by watching the students answer the questions; twelfth, the administrator can identify students who may need more time than the others on certain questions and give them the opportunity to come back to the question at the end of the session; thirteenth the number of missing data is greatly reduced as problems faced during administration is eliminated; fourteenth the reading of the optic form done by the optic reader is done in minutes thus saving days or even weeks or months of tedious work involved in plugging in data to a statistics program; fifteenth using the optic reader rather than plugging in the data manually is a health benefit as it is easier on the eyes and back; and sixteenth using the optic reader rather than plugging in the data manually reduces errors and time needed to check and correct these errors.

The only drawback with this method is that an optic reader is necessary but in this day and age this is not a difficult machine to find and use.

The Synchronous Technological Administration Method of data collection is a group administration in the real sense, not just the distribution of questionnaires to a group of participants where they complete the instruments at their own pace, but group in the sense that they all go forward at the same pace. This system uses the benefits of a combination of face to face individual and group administration where every person is monitored after each question is read out, and any arising problems are solved.

References

Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D. Y. P., 2001. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71, 133-149.

Şiirde Sözcüklerin Kazandığı İmgesel Anlamlar

Gönül Yüksel

ABSTRACT: Dil bilimi, bir ifade bilimi (langage)'dir. İfade (langage), düşünceyi bildirmenin her türlü şekline verilen bir addır. Düşünceler, işaretlerle, sözle, yazıyla, renkle, dumanla, ışıkla vb. ifade edilebilir. (1) Gerek işaretlere, gerek söze, yazıya, dumana veya ışığa dökülsün, her durumda da dilin temel görevi anlam ifade etmektir. Anlam dilbilimin sınırları içinde çok fazla yer almadığı için dilin bu yönüyle işaret bilimi (gösterge bilim) ilgilenmektedir. Dilde anlam, işaretin işaretleyen yüzünde ortaya çıkar, yani dil işaretinin soyut cephesinde kendisini gösterir.(2)

Buna göre, sözcüklerin temelde iki farklı anlam yüklendiği görülmektedir. Sözcüklerin öncelikle doğrudan nesneleri veya kavramları çağrıştıran ilk anlamları yani temel anlamları; ikinci olarak da sözcüklerin işaret ettiği nesne veya kavramların çağrıştırdığı izlenimler ve algılarla iç dünyada oluşturulan görüntü anlam. Birincisi dilin günlük hayattaki kullanımı, ikincisi ise sanat değeri taşıyan söze dayalı eserlerdeki kullanımıdır. Malzemesi dile dayalı sanat ürünlerinden şiirde, şair sözcükleri duygu ile yoğurarak onlara farklı bir değer kazandırır, yani ona imajlar yükler. Örneğin;

Uzanırım tutmak için zamanı

Gecenin karanlık çerçevesinden

Apansız içimde parlayan anı

Bazen yakalarım bir su sesinden (3)

mısralarında yer alan sözcüklerin hiç biri temel anlamlarıyla kullanılmamıştır. Boş bir çerçeveye benzetilen gecede, zaman elle tutulacak bir varlık gibi somurtlaştırılmaya çalışılmış, kulakta çınlayan bir su sesiyle geçmişe ve hatıralara sürükleniş görüntülenmiştir.

Bu çalışmada, gündelik dile göre bir üst dil olan şiirde, sözcüklerin işaret ettikleri varlıklar dışında kazandıkları imgesel anlamlar ve bu anlamların şiire kattığı değer, edebiyatımızdan değişik şiir örnekleriyle incelenecektir.

KEYWORDS: Şiir, Sözcük, İmgesel anlam.

TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİM ALANINDA YENİDEN YAPILANMA: MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ'NİN KURULUŞU

Turgut SUBAŞI

Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü Öğretim Üyesi

subasi@sakarya.edu.tr

Abstract

Proclamation of the Edict of Tanzimat, the Ottoman reform was begun on a new era. Although the edict had not made emphasize to education, the Ottoman Administration in a short time has become aware of this shortcoming. Unless the priority given to education, cannot success in other areas have been targeted in the reform, has engaged in a radical restructuring. For this purpose, primarily education and the new targets were identified and announced. Accordingly, the religion and the sciences needed for the world, to be taught to people, would have eliminated illiteracy among the population. The new aims of education determined, but continued education is still very conflicting authorities. Central Authority has set out to strengthen the management of the Administrative Reforms, Training also decided to gather under one roof. Education teaching jobs in order to ensure more orderly and planned way, 17 March 1857 decided to establish the Ministry of Education. Thus, the planning, implementation and monitoring as well as more works were done in a healthy way.

Özet

Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle, Osmanlı reform tarihinde yeni bir dönem başlamış oldu. Her ne kadar Fermanda eğitime vurgu yapılmamışsa da, Osmanlı Yönetimi kısa sürede bu eksikliğin farkına varmış, eğitime öncelik verilmedikçe, diğer alanlarda yapılan reformlarda da hedeflenen başarıya ulaşamayacağını görmüş ve eğitimde köklü bir yeniden yapılanma içerisine girmiştir. Bu amaçla, öncelikle eğitimin yeni hedefleri belirlendi ve ilan edildi. Buna göre, din ve dünya için gerekli olan bilimler; insanlara gerekli şekilde öğretilecek olursa, halk arasındaki cahillik ortadan kalkmış olacaktı. Yeni eğitimin hedefleri belirlenmişti ancak eğitimde çok başlılık hala devam etmekteydi. Merkezi Otoriteyi güçlendirme amacıyla yola çıkmış olan Tanzimat yönetimi, Eğitimi de tek çatı altında toplamaya karar verdi. Eğitim öğretim işlerinin daha düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla, 17 Mart 1857 tarihinde *Maarif-i Umumiye Nezareti*'nin kurulması kararlaştırıldı. Böylece hem planlama, hem uygulama hem de denetleme işleri daha sağlıklı bir şekilde yapılabilecek idi.

TANZİMAT'A KADAR OSMANLI DEVLETİNDE EĞİTİM

Reform süreci başlamadan önce Osmanlı Devletinin klasik eğitim sisteminde üç temel eğitim kurumu vardı: Bunlar *Medreseler*, *Sıbyan Mektepleri* ve *Enderun*.

Medreseler

Osmanlı devletinin kuruluşundan beri var olan en köklü eğitim kurumu medreselerdir. İlk medrese Orhan Bey tarafından İznik'te 1331 de kurulmuş ve müderrisliğinde Kayserili Davut getirilmişti. Osmanlı Devleti'nde bu şekilde başlayan medrese öğretimi diğer Padişahlar döneminde de hızla gelişerek, ülkenin her tarafına yayılmıştır. Genelde Medreselere, *Sıbyân Mekteplerinde*, *Dâriü'l-Huffazlarda* veya evlerinde özel gayretler ile az çok okuma yazma öğrenmiş, ergenlik çağına ulaşmış gençler alınırlardı.

Medreselerde eğitimlerini tamamlayan talebeler bir sınav sonucu *İcazet* denilen bir diploma ile mezun olurdu, bundan dolayı da mezun olan talebeye *Mücâz* adı verilirdi. Bu imtihanları yapmak ve icazet verme yetkisi ise talebenin derslerine devam ettiği müderrisin hakkı idi. Bu sebeple bu kişiye de *Mucîz* adı verilmiştir. Medrese eğitiminin sonunda mezun olan talebe *Mülâzım* unvanını alarak dini vazifeler, öğretim veya adalet hizmetleri için gerekli yetkiyi kazanmış olurlardı. Bu kişiler; Bir caminin imam ve hatipliği, nahiye kadılığı görevleri alırlardı. Bunlardan başka öğretim mesleğine (müderrislik) geçerler veya bir *Timar* olarak idareci olurlardı (Unat, 1964, s.5).

Sıbyân Mektepleri

Medreselerden sonra önemli bir diğer eğitim kurumu da *Sıbyân Mektepleri*dir. Arapçada *sıbyan* küçük erkek çocuk anlamındadır (Devellioğlu, 1962, s.1085). *Sıbyân Mektepleri* Osmanlı Devleti'nde küçük yaştaki erkek ve kız çocukların okutulduğu okullardır. Bu okullar genellikle mahalle camilerinin yanında ve mahalle aralarında hayırsever kişiler tarafından yaptırılan ve yaptrın kişi tarafından kurulan bir vakıf tarafından idare olunan, ilkokul seviyesinde eğitim veren okullardır. Bu okullar arasında yalnız kız veya erkek çocuklara mahsus olanları bulunduğu gibi kız ve erkek çocuklarının karışık olarak ders aldıkları okullarda bulunmaktaydı.

Sıbyân Mekteplerinde öğretim kadrosu, bir hoca ve onun yardımcısı olan bir kalfadan meydana gelmekte olup, yazı dersinin okullarda okutulmaya başlanmasından sonra bu dersi verecek ayrı bir öğretmen de bu okullarda ders vermeye başlamıştır. Okul hocaları medrese eğitimi almış ve aynı zamanda okulun yakınında bulunan caminin imam ve müezzinlik görevini de yürüten kimselerdi. Kız öğrencilere ders veren kadın hocalar ise okuma yazma bilen ve *Subhe-i Sıbyân*, *Tuhfe-i Vehbi* gibi o dönemin belli klasik kitaplarını okumuş yaşlı kadınlardan oluşuyordu. Fatih Sultan Mehmed, Eyüp ve Ayasofya'da açtığı iki medresede *Sıbyân Mekteplerinde* öğretmenlik yapacak olanlar için ayrı dersler koydurmuş ve bu dersleri görmeyenleri *Sıbyân Mekteplerinde* öğretmenlikten men etmiştir. Bu dersler ise, *Arapça sarf ve nahiv*, Edebiyat (Arapça Dil Bilgisi ve Gramer), Mantık, Muhasebe ve tedris usûlü, Münakaşalı *akâid* (iman esasları) ve *riyaziyyat* (Matematik) dır (Aksoy, 1968, s.15). Böylece *Sıbyân Mekteplerinde* ders verecek öğretmenlerin bu konularda yetişmiş olmaları sağlanmıştır. Fakat zamanla bu usul değişmiş ve bu okullarda öğretmen olabilmek için medreselerden bir icazet almak yeterli olmuştur.

Öğrenciler 4–5 yaşlarında *Âmin Alayı* veya *Bedi-i Besmele* merasimi adı verilen özel bir tören ile okula başlarırlardı. Bu tören sırasında çocuklara güzel elbiseler giydirilerek bir at veya eşek üzerine bindirilir, elinde ise *rahmesi* ile güzel işlenmiş bir kese içinde cüzü götürürdü. Çocuğun arkasından ise komşu ve akrabaları takip eder ve bu şekilde okula gidilirdi (Baltacı, 1980, 15). *Sıbyân Mekteplerine* alınacak öğrencilerin yetim

olmalarına ve fakir ailelerin çocukları olmalarına dikkat edilirdi. Okulda sınıfların sayısı 30 kışı idi. Okulda öğrencilere temel olarak şu bilgiler verilmekteydi; Tecvid kurallarına uygun Kur'ân-ı Kerîm okumasını öğretmek, Dinî vazifeleri öğretmek, Yazı yazmayı öğretmek ve dört işlem yapmasını öğretmek. *Sıbyân Mekteplerinin* belli bir yönetmeliği ve herhangi bir makam tarafından düzenlenen ders programı bulunmamaktaydı. *Sıbyân Mekteplerine* ait ilk yazılı ders programı Sultan II. Bayezid döneminde gerçekleştirilmiştir (Baltacı, 1980, 15).

Ancak *Sıbyân Mekteplerinin* ders programı devamlı bu şekilde kalmamış ve ilerleyen zaman içinde temelde Kur'ân-ı Kerim ve namaz ile ilgili hususlar olacak şekilde çeşitli değişikliklere uğramıştır. *Sıbyân Mekteplerinde* öğretim dili Türkçe idi. 1846 yılında çıkarılan bir talimatnameye göre, *Sıbyân Mekteplerinde* eğitim süresi dört yıldır. Burada okutulan derslerle kitaplar şu şekildedir: *Elifba, Kur 'ân, İlmihâl, Tecvid, Harekeli Türkçe, Muhtasar ahlâki memduha risaleleri, Türkçe dilinden sülâsi, rübâi, hümmâsi ve sūdâsi isimler ve kelimelerle tertib edilmiş lügat, sülûs ve nesih yazıları* (Aksoy, 1968, s.15). Bu okulları bitirmiş sayılmak için Kur'ânı en az bir defa hatim etmek gerekmekteydi. Bu okulu bitiren talebeler, ya medreselerde eğitimlerine devam ederler veya aileleri tarafından bir ustanın yanına verilerek, meslek sahibi olurlar ve hayata atılırlardı.

Enderun Mektebi

Enderun Mektebi (Akkutay, 1984, s.124). Osmanlı Devletinin kudretini muhafaza etmek için nitelikli insan yetiştirmek amacıyla kurulmuş bir eğitim kurumudur. Odalar halinde ve çeşitli kademelerde eğitim ve öğretim verilen, öğrencileri de acemi oğlanlar arasından seçilen bu okul, Osmanlı eğitim sisteminde elitler eğitimi meydana getirmiştir (Akkutay, 1984, s.187). *Enderun Mektebi* Fatih Sultan Mehmed döneminde Topkapı Sarayı bünyesinde kurulmuştur. Bu okulun açılmasının en önemli sebebi; Hükümdarın yakın maiyetini teşkil edecek kimselerin her bakımdan seviyeli ve ehliyetli bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak ve devletin kudretini korumaya kabiliyetli Kapıkulu Sınıfını yetiştirmek idi. Okula alınacak talebeler Hristiyan devşirme çocukları arasından seçilirlerdi. Okula alınacak çocukların akıllı, uslu, ahlâklı, endamca düzgün, yüzce güzel ve sevimli olmalarına dikkat edilirdi.

Enderun Mektebi alınan öğrenciler devşirme usulü ile alınır, Türk kültürü ve İslam Dini inançları doğrultusunda yetiştirilirdi. *Enderun mektebinin* kuruluşundan itibaren çizilmiş bir eğitim politikası bulunmaktaydı. Bu politikanın amacı, devşirme suretiyle toplanan Hristiyan çocuklarını İslâmlaştırmak ve Türk kültürüyle yetiştirmekti. Bunun sağlanması için de bu okulda bulunan öğrencilere Türkçenin ve İslâmî ilimlerin öğretilmesi gerekiyordu. Bunun gerçekleştirilmesi için, zamanın en değerli âlimleri bu okula tâyin edilmiş ve çeşitli rütbeler verilmiştir (Akkutay, 1984, s.124). Devşirme sistemi ile toplanarak *Enderun mektebine* alınan öğrenciler arasında, çeşitli eğilimler olduğundan, bunları kontrol altında tutmak amacıyla sıkı bir otorite kurulmuştu. Bu şekilde sayıları binleri bulan öğrencilerin aynı sistem ile yetiştirilmeleri sağlandı. Öğrenciler burada Kur'ân, tecvid, din dersi, Türkçe, Farsça ve Arapça dersleri görüyorlar ve güreş, ok atma, koşu gibi sporlar da yapıyorlardı. Yaşları ilerleyen öğrenciler, ata binmek, silah kullanmak ve cirit atma talimleri de yapmaktaydılar. *Enderun Mektebi* öğrencileri *Kapı Ağası* adı verilen görevlinin kontrolü altındaydılar.

Saray içinde ve devlet kademelerinde ilerleyip yükselebilmek büyük ölçüde şahsi kabiliyete dayandığından, *Enderûn Mektebinde* öğretimin başından sonuna kadar ilgiye, kabiliyetlere ve bireysel farklılıklara öncelik tanınıyordu. Hazırlık okullarında bulunan öğrenciler ilgi ve kabiliyetlerine göre askerlik ve savaş hüneler, dil ve edebiyat, çeşitli el sanatları, hattatlık gibi alanlardan birinde gelişip yetişme imkânını rahatlıkla bulabiliyorlardı. Bu aşamanın sonunda daha ileri derecede eğitim göremeyecekleri anlaşılanlar, Yeniçeri Sipahi Ocakları ile ordunun çeşitli hizmetlerine atanırlar veya sarayın ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuş olan çeşitli atölyelerde çalışma imkânına kavuşurlardı (Akkutay, 1984, s.137). Öğrenciler zamanı gelip yer açıldıkça sarayda seferli, hazine, kilerci ve has odalarına çıkarak, bu odalardaki işlerin gerektirdiği eğitimleri alırlardı. Odaların her biri *Odabaşına* bağlı olup yardımcısı ise *Kethüda* idi. Ayrıca odalarda görevli olarak, bir kütüphane memuru, kâtib, hazineci, imâm ve üç müezzin bulunurdu. Bu okulda ilk önemli değişiklik Sultan II. Mahmud döneminde, 1826 da Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasıyla başlayan yeni düzenleme çalışmalarıyla yapılmıştır. Sultan Abdülmecid döneminde okul Dolmabahçe Sarayı'na taşınmış ve 1 Temmuz 1909 tarihinde okul ile birlikte Has Oda, Hazine Odası ve Seferli Koğuşları da kapatılmıştır. (Akkutay, 1984, s.29).

Bu üç köklü eğitim kurumuna zaman içerisinde yeni tip okullarda eklendi. Ancak Tanzimat öncesinde değişik kurumlar tarafından yapılan eğitim çalışmaları tümüyle her hangi bir makamın denetim, gözetim ve kontrolü altında değildi. 19 yüzyılın başlarına kadar eğitim işleri için devlet teşkilatı içerisinde en yetkili makam *Şeyhülislamlık* makamıydı. Fatih Kanunnamesinde *Şeyhülislam ulemanın reisidir* (Unat, 1964, s.1). Şeklinde ifade yer almaktadır. Ancak bu yetkiyle Osmanlı Devletindeki Eğitim öğretimin bu makam tarafından her türlü denetim ve kontrolünün yapıldığı şeklinde anlaşılmamalıdır. *Şeyhülislam Müderris*'lerin tâyin ve terfi gibi işleriyle ilgileniyorsa da, Osmanlı Devletinin her tarafına yayılmış, çeşitli seviye ve yapıda bulunan medreselerin, kendi vakıf şartlarına göre ve daha çok mahallî ve ailevî şekilde elden ele geçen *Müderrislik* makamında bulunan taşra *Müderrisleri* üzerinde fazla bir idari yetkisi bulunmamaktaydı. Her ne kadar bunları kontrol altında tutmak için *Ders Vekili* unvanı ile bu *Medreselere* merkezden başka bir müderris tayin etmiş ise de hedeflenen sonuç alınamamıştır (Erdem, 1998, s.14).

Yeniçeri Ocağını kaldırdıktan sonra, Osmanlı Devletinde merkezi otoriteyi tesis etmek amacıyla yeni bir idari teşkilatlanma çalışmalarına başlayan Sultan II. Mahmut, 14 Ekim 1826 tarihinde *Evkâf-ı Hümayûn Nezâretini* kurarak *Vakıf Mekteplerinin* devlet teşkilatı içine girmesini sağlamıştır. Böylece *Vakıf Mektepleri* devlet kontrolü ve denetimi çerçevesinde eğitim çalışmalarını sürdürecekti. Bununla da yetinmeyen II. Mahmut *Ekonomik kalkınmanın temeli eğitimidir ilkesiyle* Osmanlı Devletinde eğitim işlerinin düzenlenmesini sağlamak amacıyla, 1838 tarihinde Meclis-i Umûr-u Nâfiâyı kurmuştur. 5 Şubat 1839 da ise *Evkâf-ı Hümayûn Nezâreti* dâhilinde ve Meşihat makamının kontrolü altında *Mekteb-i Maârif-i Adliye* adı ile yeni bir kurul oluşturdu.

Görüldüğü gibi, Tanzimat'tan önce devlet teşkilatı içinde eğitim işleri için yetkilendirilmiş tam anlamıyla merkezi bir otorite yoktu. Tanzimat'tan sonra batı tarzında eğitim veren yeni okulların açılması ile birlikte, eğitimdeki karmaşa daha da arttı. Bu eğitim kurumları, *Meclis-i Muvakkat*, *Meclis-i Vâlâ*, *Meclis-i Maârif-i Umûmiye*, *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti* gibi çeşitli meclis ve nezâretler aracılığıyla

birçok koldan yönetilmeye çalışıldı. Ancak hedeflenen sonuçlar elde edilemeyince, bu çok başlılık ve karmaşanın önüne geçmek için eğitimde yeniden yapılanma zarureti hâsıl oldu.

TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİM VE MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİNİN KURULUŞU

Yukarıda da belirtildiği gibi Tanzimat Fermanında eğitim ve bilim konularına yer verilmemiş ise de devlet adamları bu eksikliği kısa sürede fark etmiş ve yoğun bir çalışma içerisine girmişlerdir. Mustafa Reşit Paşa ve arkadaşları yeni ve etkili bir eğitim sisteminin kurulmasını, halkın eğitilmesini devleti felaketten koruyacak ve Tanzimat hareketini başarıya ulaştıracak önemli çarelerden biri olarak görmüşlerdir.

En az Tanzimat dönemi devlet adamları kadar, Sultan Abdülmecid de Eğitim meselesini önemsiyor ve sürekli yöneticileri uyarıyordu. 1845 de Bâb-ı Ali'de yapılan *Yüksek Şura*'ya bizzat katılan ve açılış konuşması yapan Abdülmecid, Osmanlı Devletindeki mevcut eğitim durumunu sorgulamış ve eğitimin hedeflerini de bizzat kendi koymuştu. Sadrazama *benim vezîr-i sadâkat- semîrim* diye başlayan hitabında, Sultan kendisinin tahta çıkışından beri vezirlerine asıl maksadının memleketin imârı ve halkının refahı olduğunu defalarca vurguladığını söyler. Ancak murat ettiği işlerin, askeri ıslahat dışında, hiç birinin her türlü teşebbüs ve gayretlere rağmen etraflı ve esaslı olarak ele alınmadığını, istenilen seviyeye ulaşmadığını belirtmektedir.

(...) Askerî ıslahat meselesi dahi memleketin imârı ve halkın refahına bağlıdır. Bu da şimdiki halde bî-esâs hükmünde olduğundan teessüf ve üzüntümüz çok fazladır. Sizlere defalarca memleket ve milletimize iyi hizmet etmeye çalışmanızı söylediğim halde meselenin bir neticeye ulaşmaması doğrusu çok garibime gitmekte ve hakikaten kalbim büyük bir ızdırâb duymaktadır. İşte bu defa huzurunda size ve diğer bütün devlet ileri gelenlerine tembih ederim ki, emellerimin ve düşüncelerimin en önde geleni olan mülk ve milletin imârı hususunda ne gibi tedbîr alınması lâzım ise bir an önce başlanılmasını istiyorum. Gerek din gerekse dünya işleri olsun, her hususta cahilliği ortadan kaldırmak için gereken ilim ve sanayinin elde edilmesinin yolu olan maârifi hâsıl edecek mekteplerin açılması, en önemli faydalı işlerden biri olması itibari ile gereken tedbirler alınsın ve mekteplerin düzenlenmesiyle ilgili halk eğitiminin çaresine bakılsın (...) (İhsanoğlu, 1992, s.361).

Sultan Abdülmecid bu Hatt-ı Hümayûn'unda öncelikle sivil ıslahat için, ne yapılması gerekiyorsa bütün Devlet adamlarının tek bir düşünce etrafında birleşerek müzâkere ve mütâlâa etmelerini istemektedir. Daha sonra bu isteklerinin arzu edilen seviyeye gelebilmesinin, her hususta cehaletin ortadan kaldırılmasına bağlı olması sebebiyle, ilim ve fenlerin membaı ve sanayinin kaynağı olacak mekteplerin, memleketin münasip mahallerine kurulmasını ve tanzim edilmesini ve halk eğitiminin çaresine bakılmasını emretmiştir (İhsanoğlu, 1992, s.361). Sultan Abdülmecid'in bu Hatt-ı Hümayûnu ile eğitim meselesini iki ana esasa bağlanmaktaydı;

- 1- Eğitimde "*Levâzım-ı insaniye*" esası; Yani bir kişiye ilk önce gerekli olan dinî akidelerin öğretilmesi, daha sonra kimseye muhtaç olmayacak kadar *tahsîlât-ı kabiliyet* eylemesidir.

- 2- Eğitimde "*İcâb-ı akl ve hikmet*" esası; Yani bir kişinin ilim ve fen tahsil etmesi ve fazilet kazanması, elinden geldiği kadar malumat sahibi olmasıdır (İhsanoğlu, 1987, s.197).

Sultan Abdülmecid'in belirttiği bu iki esas yani eğitimde *levâzım-ı insaniye* ve *icâb-ı akl ve hikmet* prensipleri dönemin eğitim anlayışının bir yansımasıdır. Bu anlayışa göre, Osmanlı eğitim kurumlarında okuyan bir birey için öncelikli olarak dini inancı ile ilgili bilgileri öğrenecekti. Bunun yanında güzel davranış biçimi olarak tanımlayabileceğimiz adâb yani terbiye ve fazilet sahibi olması için gerekli eğitimin verilmesi ve bunların ardından da kişinin ilim ve fen tahsil ederek, hayatta kimseye muhtaç olmayacak kadar bilgilendirilmesi ve böylece bir beceri sahibi yapılması amaçlanmıştır.

Eğitimin ilkeleri belirlenmiş ama eğitim yönetiminde fazla bir mesafe alınamamıştı. Her ne kadar Sultan II. Mahmut döneminde *Evkaf Nezâreti*'nin kurulması ve bu şekilde vakıf okullarının kontrol altına alınması için bazı adımlar atılmışsa da arzu edilen hedefe ulaşamamıştır. *Maârif-i Umûmiye Nâzırlığı*'nın kurulmasına kadar geçen süreç içinde eğitim alanında hizmet vermek ve Osmanlı eğitimini belli bir düzene sokmak amacı ile birçok nezâret ve meclis kurulmuştur. Eğitim sistemini düzenleme işiyle ilgili kurulan ilk teşkilatın Tanzimat Fermânı'nın ilanından bir yıl önce 1838 yılında kurulan *Meclîs-i Umûr-ı Nâfia* olduğu söylenebilir (Özalp - Ataüinal, 1977, s.5). Bu meclis yalnız eğitim meselesi ile değil, memleketin ziraat, bayındırlık, sanayi, sanat ve her türlü fenni işleri ile de ilgilenmek üzere kurulmuştur. Bu meclis Osmanlı eğitiminde bazı temel esasları ortaya koyarak, her çocuğun mesleğe alınmasında ilgi ve kabiliyetinin göz önünde tutulmasını ve buna göre bir eğitim öğretim tarzı izlenmesi gerektiğini, eğitimde maddî cezannın kaldırılmasını, 5-6 yaşlarına gelen her çocuğun okula gönderilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuları ortaya koyan *Meclîs-i Umûr-ı Nâfia* bir *lâhiya* hazırlayarak, eğitim kurumlarının düzenlenmesi konusunda şu tekliflerde bulunmuştur:

- 1- Bu kurumların eğitim ve öğretim düzeninde görülen aksaklıkların giderilmesi.
- 2- Öğrencilerin sınıflara ayrılması için düzenlenme yapılması.
- 3- Birinci kademenin ilk sınıflarında çocuklara yalnız okuma yazma öğretilmesi. (*Mahalle Mekteplerinde* çocuklara yalnız hatim indirmek suretiyle eğitim, Kur'an okutulmasına münhasır kalacak, camilerin yanında ki daha büyük mektepler olan *Sınfi Sânilerde* ise mümkün mertebe kulak dolgunluğuna dayanan Türkî inşâ, Tuhfâ, Nubha, Subha-i Sıbyân, Birgivî'nin akâid risalesi gibi ahlâk kitaplarının okutulması teklif edilmiştir.)
- 4- İkinci kademedeki sınıflarda Türkçe öğretim yapılması ve daha üstün bilgiler verilmesi.
- 5- İkinci kademedeki mezun olanların *Mekâtib-i Âliye* (Yüksek dereceli okullar) ye girmelerin sağlanması (Cevad, 1338, s.6).

Sultan tarafından kabul edilen *lâhiya* ile yukarıda ki teklifleri yapan *Meclîs-i Umûr-ı Nâfia*, ülkede ki eğitim işleri ile ilgilenecek ayrı bir meclisin kurulması teklifini de yapmıştır. Bu teklif *Meclîs-i Vâlâ* ve *Dâr-ı Şûra*'da görüşülerek kabul edilmiş ve *Mekâtib-i Rüşdiyye Nezâreti* kurulmuştur. Bu nezaret, kurulan ilk müstakil eğitim teşkilatı olma özelliğine sahiptir. Bu tarihte daha rüştiye okulları açılmamış olduğundan

yetkileri *Mekteb-i Maârif-i Adliye ve Sibyân Mekteplerini* yönetmekle sınırlı idi (Bilim, 1984, s.19). Bu nezaret *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti*'nin kurulması ile kapatılmıştır.

Tanzimat Fermanı'ndan sonra eğitim alanında yapılması kararlaştırılan ıslahatları gerçekleştirmek, okul sayılarını arttırmak ve öğretim bakımından lüzumlu nizamları koymak amacıyla 11 Nisan 1845 yılında *Meclis-i Maârif-i Muvakkat* kurulmuştur. Meclis haftada iki defa toplanarak eğitim meselelerini tartışacak ve görüşlerini Meclis-i Valâ'ya bildirecekti. Yapılan çalışmalar sonucunda bir *lâyiha* hazırlandı Buna göre;

- 1- Eğitim sisteminde ilk basamağı teşkil eden *sibyân mekteplerinin* ıslah edilmesi.
- 2- Ortaöğretimin ilk devresi niteliğindeki *rüşdiyelerin* çoğaltılması.
- 3- Yatılı *Dârü'l-Fünun* (Üniversite) açılması.
- 4- Bu işleri gerçekleştirmek üzere daimi bir *Meclis-i Maârif* kurulması (Özalp-Ataünal, 1977, s.5).

Meclis-i Maârif-i Muvakkat'ın tasarısına göre eğitim sistemi ilk, orta ve yüksek olarak planlanmış ve her seviyede ki okulların usullerine göre eğitim yapılması istemiştir. *Meclis-i Muvakkat*'ın teklifleri *Meclis-i Valâ*'da kabul görerek 17 Temmuz 1846 da *Meclis-i Maârif-i Umûmiye* kuruldu. Bu meclis memleketin tüm eğitim işlerini görüşüp gerekli kararları alma yetkisine sahipti. Meclis, *Sibyân Mekteplerinin* ıslahı ile ilgili olarak çıkardığı bir yönetmelikle dayak cezasını yasakladı. 7 yaşına giren her çocuğun okula devam mecburiyetinin bulunduğunu, öğrenim süresinin 4 yıl olduğunu ve sadece 4. yılın sonunda sınav yapılacağını, bu sınavı kazananların rüştiye okullarına girebileceklerine dair hükümler getirdi (Özalp - Ataünal, 1977, s.5).

Eğitimle ilgili olarak alınan kararları uygulamak üzere 8 Kasım 1846 yılında icra organı niteliğinde ki *Mekâtib-i Umumîye Nezâreti*, kuruldu ve başkanlığına da Vak'anüvis Es'âd Efendi getirildi. Bu nezaretin başlıca görevleri ise, *Sibyân Mekteplerinin* ıslahı ve *Rüştiye Mekteplerinin* çoğaltılması idi.

Meclis-i Maârif-i Muvakkat'ın aldığı kararlar arasında bir *Dârü'l-Fünûn* kurulması maddesi de yer almaktaydı. Bunu gerçekleştirmek ve Avrupa eğitimi ile temasa geçmek ve gerekli kitapları telif ve tercüme etmek üzere, Mustafa Reşid Paşa'nın gayretleriyle, 18 Temmuz 1851 tarihinde *Encümen-i Dâniş* kuruldu.

Ayda bir kez toplanan, 40 dâhili üyesi olan ve sınırlandırılmamış miktarda da harici üyesi bulunan *Encümen-i Dâniş*'in dâhili üyeleri ulema, şair, yazar, tercüman, üst düzey askeri ve sivil bürokrat gibi her biri alanında uzman kişilerden oluşuyordu. Toplantılara katılmak zorunluydu. İlk milli akademi olan *Encümen-i Dâniş*'in birinci başkanlığına Ataullah Efendizade Şerif Efendi, ikinci başkanlığına ise Hayrullah Efendi getirildi. Harici üyeler, Osmanlı dili, tarihi, kültürü ve medeniyeti ile ilgili bilimsel çalışma yapan kimselerden seçiliyordu. Ancak Türkçe bilmeleri şart değildi. İsterlerse toplantılara katılabiliyorlardı. Harici üyeler arasında ünlü tarih yazarı Avusturyalı Joseph von Hammer, İngilizce-Türkçe sözlük yazarı James Redhouse (Subaşı, 2001, s. 675-685) ve Fransız şarkiyatçı Thomas Bianchi gibi isimler vardı.

Encümen-i Dâniş'in bilim hayatına kazandırdığı en önemli çalışmalardan biri Ahmet Cevdet Paşa'nın kaleme aldığı, 1774-1826 yıllarını kapsayan *Tarih-i Cevdet* adlı eseridir. Diğerleri ise yine Ahmet Cevdet Paşa ve Fuad Efendi tarafından hazırlanan

Kavaid-i Osmanî adlı gramer kitabıdır. Bu aynı zamanda ilk Türkçe gramer kitabı olarak kabul edilir. *Meclisi-i Maarif*'in onayı, Şeyhülislamın fetvası ve Sultan Abdülmecid'in iradesi ile basılmıştır. Bu eser *Encümen-i Dâniş*'in açılış töreninde Sultan Abdülmecid'e sunulmuştur.

Tanzimat dönemindeki eğitim çalışmalarının en önemli adımlarından biri olan *Encümen-i Dâniş* birçok olumlu çalışmalarına rağmen, kuruluşundan yaklaşık 12 yıl sonra 1862'de faaliyetlerine son vererek kapatılmıştır.

Tanzimat yönetimi, eğitim alanında yukarıda bahsedilen girişimleri yürütürken bir taraftan da eğitim yönetimiyle ilgili çalışmalar başlattı. Devlet yönetiminde merkeziyetçi bir anlayışla yola çıkan Tanzimat yönetimi, eğitiminde tek çatı altında toplanmasını ve bir merkezden yönetilip ve organize edilmesini hedefliyordu. İşte bu amaçla eğitimdeki çok başlılığı, belirsizlikleri ortadan kaldırmak için *Meclis-i Maârif-i Muvakkat*'ın tasarısı doğrultusunda, eğitimin tek bir merkezden yönetilmesi amacıyla 17 Mart 1857 yılında *Maârif-i Umûmiye Nezâreti* kuruldu ve ülkede eğitim faaliyetlerinde bulunan bütün kuruluşlar bu nezarete bağlandı.

Yukarıda açıklandığı gibi, Tanzimat dönemindeki eğitim faaliyetlerini ve eğitimin hedeflerini diğer dönemlerden ayıran temel özellikler kısaca şöyle sıralanabilir:

- 1- Eğitimin devleti felaketten kurtaracak en önemli çarelerden biri olarak görülmesi.
- 2- Eğitimi tek çatı altında toplayarak, bu amaçla kurulan ayrı bir bakanlığın yönetim ve idaresine verilmesi.
- 3- Örgün eğitimin derecelendirilmesine karar verilmesi.
- 4- Öğretmenliğin bir meslek olarak görülüp, bu amaçla bir meslek okulunda yetiştirilmesi kararının alınması.
- 5- Eğitimin yaygınlaştırılması için birçok yeni okulun açılması.
- 6- Kız öğrencilerin ilkokul seviyesi üstünde eğitim görmeye başlamaları.
- 7- Okul programlarına müspet ilim derslerinin girmeye başlaması.
- 8- Meslek ve teknik eğitimin temellerinin atılmaya başlanması.
- 9- Dilin ve yazının öğretimdeki öneminin anlaşılmaya başlanması.
- 10- Öğretimde farklı yöntemlerin kabul edilmesi.
- 11- İlköğretimde okumanın yanında yazının da öğretilmeye başlanması.
- 12- Öğretim araç gereçlerinde yenileşmeye gidilmesi.
- 13- Eğitimin de bir bilim dalı olduğu fikrinin işlenmesi ve bu alanda ilk eserlerin yazılması.
- 14- Disiplin anlayışında yeniliklere gidilerek, dayanın öğretim aracı olamayacağı bilincinin kabul edilmesi.
- 15- Halk eğitimin öneminin anlaşılması.

- 16-Toplunun bilgi ve kültür düzeyinin ykseilmesi gereęinin yönetim tarafından dikkate alınması (Akyüz, 1993, s. 389)

SONUÇ

1845 de Bâb-ı Ali’de yapılan *Yüksek Şura*’ya bizzat katılan ve açılış konuşması yapan Sultanı Abdülmecid, Osmanlı Devletindeki mevcut eęitim durumunu sorgulamış ve eęitimin hedeflerini de bizzat kendi koymuştur (Subaşı, 1995, 170-171). Abdülmecid Şuradaki açılış konuşmasında, 1845 tarihine kadar eęitim alanında gösterilen gayretlerin yeterli olmadığını bunun için eęitim konusuna öncelik verilerek daha çok çalışılması ve bu konu hakkında alınması gereken ne tür tedbir varsa derhal bu tedbirlerin alınmasına başlanmasını devlet ricalinden bizzat istemiştir.

Sultan Abdülmecid’in talimatıyla kurulan bu yeni Meclis çalışmalarına hemen başlamış ve hazırladığı raporda, Sultanın şurada özetledięi eęitimdeki yeni hedefleri şöyle açıklamıştır: *Her insan için önce kendi dinini öęrenmek, sonra kendisini başkalarının yardımından bağımsız kılacak bir eęitim görerek yararlı bilimleri ve sanatları elde etmek gerektir* (Berkes, 2002, 230). Böylece din ve dünya için gerekli olan bilimler; yani dini bilgiler ve yararlı bilimler (fenler) insanlara gerekli şekilde öęretilecek olursa, halk arasındaki cahillik ortadan kalkmış olacaktı. Böylece Osmanlı Devletinde eęitimin yeni hedefleri belirlenmişti ancak eęitimde çok başlılık hala devam etmekteydi. Merkezi Otoriteyi güçlendirme amacıyla yola çıkmış Tanzimat yönetimi, Osmanlı Devletindeki Eęitimi de tek çatı altında toplamaya karar verdi. Eęitim ęretim işlerinin daha düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesini saęlamak amacıyla, 17 Mart 1857 tarihinde *Maarif-i Umumiye Nezareti*’nin kurulması kararlaştırıldı. Böylece hem planlama, hem uygulama hem de denetleme işleri daha saęlıklı bir şekilde yapılabilecekti.

REFERANSLAR

- Adivar, A. A. (1943). *Osmanlı Türklerinde İlim*, İstanbul.
- Akdemir, G. H. (2008). *Türk Toplumunun Eğitim Anlayışına Tanzimatın Getirdiği Yenilikler*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı Medrese Sistemi*, İstanbul.
- Akkutay, Ü. (1984). "Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderûn Mektebi", *Osmanlı (Yeni Türkiye Yayınları)*, 5, 187–193.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn Mektebi*, Ankara, 1984.
- Aksoy, Ö. (1968). *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul.
- Akyüz, Y. (1993). "Tanzimat Dönemi Eğitim Sisteminin Özellikleri", *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu*, Ankara.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul.
- Aydüz, S.- İhsanoğlu, E. (2002). "Yenileşme Döneminde Osmanlı Bilim ve Eğitimi", *Türkler (Yeni Türkiye Yayınları)*, XIV, 881–896.
- Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul.
- Baltacı, C. (1980). *Maârif Sistemimiz*, İstanbul.
- Baykal, İ.H. (1976). *Enderûn Mektebi Tarihi*, İstanbul.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye de Çağdaşlaşma*, İstanbul.
- Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*, İstanbul.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839–1876)*, Eskişehir.
- Bilim, C. Y. (1998). *Türkiye’de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734–1876)*, Eskişehir.
- Cevad, M. (1338). "Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı", *Matbaâ-i Âmire*, İstanbul.
- Cihan, A. (1999). "XVIII. Yüzyıl Sonlarında İstanbul Medreseleri", *IRCICA, Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Uluslararası Sempozyumu*, 12–15 Nisan.
- Devellioğlu, F. (1962). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ankara.
- Erdem, E. (1998). *Abdurrahman Sami Paşa ve Maârif-i Umumiye*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, 1-5, İstanbul.
- Hafız H. İ. (1276). *Târih-i Enderun*, Matbaâ-i Âmire, İstanbul.
- Halis, İ. (2005). *Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi*, Konya.
- Hızlı, Mefail, (1984). "Osmanlı Sıbyan Mektepleri", *Osmanlı (Yeni Türkiye Yayınları)* 5, 297–217.
- İhsanoğlu, E. (1987). "Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye’nin Kuruluş ve Faaliyetleri", *Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri*, İstanbul.
- İhsanoğlu, E. (1992). "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı", *150. Yılında Tanzimat*, Ankara.
- İpşirli, M. (1995). "Enderun", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XI, 185–187.
- İpşirli, M. (1995). "Medrese, Osmanlı Dönemi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 28, 33–38.
- İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim*, İstanbul.
- Kazıcı, Z. (1984). "Osmanlı Eğitim Öğretim Sisteminde Genel Medreseler", *Osmanlı (Yeni Türkiye Yayınları)*, 5, 161–167.

- Kodaman, B.-Saydam, A. (1992). "Tanzimat Devri Eğitim Sistemi", *150.Yılında Tanzimat*, Ankara.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara.
- Kütükoğlu, M. S. (1977). *1869 da Faal İstanbul Medreseleri*, İstanbul.
- Özalp, R - Ataunal, A. (1977). *Türk Milli Eğilim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, İstanbul.
- Parmaksızoğlu, İ. (1976). "Medrese", *Türk Ansiklopedisi*, XXIII, 370–372.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul.
- Subaşı, T. (2001). "Sir James William Redhouse (1811-1892): A Brief Outline of His Life and Works", *Pax Ottoman, Studies in memoriam Prof Dr. Nejat Göyünç SOTA and Yeni Türkiye Yayınları*, Haarlem Ankara, pp. 675-685.
- Subaşı, T. (1995). *Anglo - Ottoman Relations And The Reform Question In The Early Tanzimat Period 1839–1852: With Special Reference To Reforms Concerning Ottoman Non-Muslims*, Basılmamış Doktora Tezi, Birmingham Üniversitesi, İngiltere.
- Tekeli, İ.- İlkin, S. (1992). *Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara.
- Unan, F. (1999). "Osmanlı Medreselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi", *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Ankara.
- Uzunçarşılı, İ. H. *Osmanlı Devleti 'nde İlmiye Teşkilatı*, Ankara.
- Yaltkaya, M. Ş. (1940). "Tanzimat'tan Evvel ve Sonra Medreseler", *Tanzimat I*, İstanbul.

Teacher and Classroom Context Effects on Academic Achievement of Primary School Students

Mehmet Korkmaz, Ayse Demirbolat.

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine how student achievement is affected by teacher effectiveness and school effectiveness. For this purpose, there are three different properties of effective teachers investigated in this study: (1) instructional strategies (2) classroom curriculum design, and (3) classroom management. There is also another variable including seven properties of effective schools: (1) safe and orderly environment, (2) collegiality and professionalism (3) family and community involvement, (4) effective feedback, (5) a guaranteed and viable curriculum, (6) student motivation, (7) parental support.

The findings of this study revealed that teacher effectiveness scale explained ($R^2 = 0.42$) of the total variance of students' perceptions related with academic achievement. Moreover, school effectiveness scale explained ($R^2 = 0.38$) of the total variance of students' perceptions related with academic achievement. When the two independent variables are considered, ($R^2 = 0.56$) of the total variance of students' perceptions related with academic achievement is explained.

KEYWORDS: teacher efficiency, school efficiency, student achievement.

TEACHER VIEWS ABOUT ARTICLES IN 6th,7th,8th GRADE TURKISH BOOKS

Olca SALTİK
Anadolu University
osaltik@anadolu.edu.tr

ABSTRACT

The goal of modern education is to grow up individuals thinking, benefiting from the opportunities of informatic technology, questioning what they have searched. All these mentioned here, which are necessary for individuals' acquiring, understanding these behaviours, and turning them into explaining ability is the basic responsibility of Turkish education. Turkish school books are one of the most important materials that fulfil this responsibility. That's way the articles chosen in the books must reflect the expression opportunities of Turkish language and must include the most beautiful examples of its genre.

One of the basic goal of teaching mother language is to provide language awareness and sensibility. So the articles taking place in the school books have got to be chosen carefully. It should be known that articles away from child reality which advise and try to teach something to children continuously never bring in any sympathy for students.

In this study, we will argue how Turkish teachers understand and interpret the articles in 6th, 7th, 8th grade Turkish books and we will try to present concrete proposals.

Key Words: Turkish education, constructivist approach, school books, articles

INTRODUCTION

Starting from the first years of education, Turkish education is responsible for students' cognitive, affective and kinesthetic developments. To broaden the sensation and idea universe of students, to contribute their language improvement, to grow up an sophisticated individual by generating language awareness and sensibility are known to be basic functions of Turkish education. (Sever, 2006: 17). One of the most important means is the Turkish books for students to make real these basic functions. In order individuals to gain language awareness and sensibility and to contribute to cultural developments, the articles in the school books must be chosen with attention and they must carry the specifications of the appropriate age level.

The goal of these studies to present how Turkish teachers understand and interpret these articles and to see if these articles lead the way to specified goals.

In accordance with this purpose; Some questionnaires have been applied to the Turkish teachers working in primary schools taking place in the centre of Eskişehir.

1. BASIC CONCEPTS THAT DIRECT STUDYING

1.1 Constructivist Approach

21st Century is an age which has a lot of changes and improvements. Growing up an individual who thinks, searches, solves problems, questions and knows how to benefit efficiently from information technology is the basic goal among countries around the world. To achieve this goal, we need to improve linguistic and intellectual skills and apply modern approaches. With this improvements, education approaches and systems and applications have been questioned in lots of countries. With the applications done, acquired discoveries have been to field of training. So new education theories, approaches and methods have emerged.

Today, we expect from individuals to produce information rather than consume information. Each individual that the modern world has accepted is the one who does not accept all the information but comments and then creates a meaning for it (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9). Accordingly, the goal of education is to grow up individuals who can reach to the information and know how to use it. Constructivist approach is a very important element on education.

Constructivism is a learning hypothesis which is shaped by learners not by individuals' acquired senses. (Ün Açıkgöz, 2005: 60-61). The most important aspect of this hypothesis is that it gives chance to learners to configure, constitute, comment, and develop the information. (Erdem, 2001: 6).

Constructivism is based on cognitive theory which has objectivism in its foundation. From the point of constructivist, information is produced by individuals' value judgement and experience. (Demirel, 2001).

According to Marlowe and Page, (Akt. Belet, 2008: 159), the basic thing in constructivist approach is that to acquire the information and make sense out of it. Accordingly, in the constructivist theory, learning means;

- Processing the information and analysing,
- Using this information, developing the process of thought, shaping, and understanding the concepts and renewing the meaning,
- Integrating the old experiences and the new experiences

With the new Turkish Lesson Curriculum, a different application has been started in using the school books. The books being used in the lessons have been rearranged in three different forms like school book, teachers' guide book and students' workbook. Constructivist approach plays a very important part in the school books. (Demir, 2010: 66).

1.2 School Books

School books are the most initiator forms at every stage of education.

School books are the basic books which are necessary for teaching of a specific lesson, written for students of all levels, and of which acquisition proved by specific people or corporations. (Ceyhan ve Yiğit 2005:16).

According to Aytas (Akt. Solak ve Yaylı, 2009: 444); School books are the primary resources of Turkish lesson as well as other lessons, and school books are tools to make this goal real. Sometimes just one tool is enough for individuals to reach their goals but sometimes not. The articles in Turkish books have an important place to achieve their goals.

In our country, it's true that we are short of reaching other sources except for school books. Teachers and students have to depend firmly on the school books. Bearing in mind that the service which teachers try to get from the internet and libraries is inadequate, the importance of the school books emerges. So, school books must be enough for students to be conscious readers and to take part in the social environment.

We need articles which introduce learners life situations, and gain them mental ability. The tools which are needed for this must be literary works, written by artists. That's why the articles in the school books must be appropriate for the students' ages and include some specifications providing gaining some sensations related to life itself..

According to Sever (2008: 9), Turkish language and Turkish literature is a mental and sensationall education period. Performing this period fitting for purpose improves the students' ability of narration. It gains them the ability of multiple thinking and some sensations peculiar to humans. In the education, awareness of mother tongue is developed, and factualness of human is made understand. According to new programme, learning seeks for meaning (MEB, 2006, 4). Concordantly, school books must cover articles which trigger the new thoughts in students' minds and activate the previous information they have. Considering Constructivist approach, one of the specifications of learning is overarching.

2. METHOD

2.1 Research Model

This search is a depictive search that has a goal of emerging the reviews of Turkish teachers about the articles in school books.

2.2 Working Group

The working group of this research is consisted of Turkish teachers working in both primary schools (100.Yıl, Fahri Günay, İstiklal, 75.Yıl, Science and Art Center, Ali Rıza Efendi) and Primary Education Music Department of State Conservatoire. The general perspective of sixteen teachers joined to interviews are presented in the scheme 1 below :

Scheme 1. *The perspective of Turkish teachers according to their faculty and undergraduate programme they had graduated*

VARIABLES		f	%
Sex	Woman	14	73.6
	Man	5	26.3
Faculty	Education	12	63.1
	Science-Literature	7	36.8
Undergraduate Programme	Turkish Language Teaching	12	63,1
	TLE Department	7	36.8

2.3 Data Collection Tool

In this research, survey has been used as data collection tool. According to Thomas (1998), the survey is described as a searching tool consisting of some questions which aims to find out the beliefs, living conditions, and manners. (Büyüköztürk, vd, 2009: 125)

Questionnaire used here in this survey has been formed of ministry of national education, Primary Education Turkish Lesson Programme. In the questionnaire, teachers have been asked to rank their views about the contents in the materials as "yes(1), no(2), partially(3)".

In scheme 1, we have not encountered any differences or meaningful discovery about teachers' sexes, faculties, and undergraduate programmes. The demographical scheme does not effect the work.

3. SYMPTOMS AND DISCUSSION

All the data obtained from the teachers have been analysed by using an statistic programme SPSS 13.0. In the questionnaire, the views of the teachers about the articles in the school books have been given as percentages and frequency.

Scheme 2 The frequency and percentage value of the contents in the articles by Turkish teachers

Competence Items	Yes		No		Partially	
	f	%	f	%	f	%
1. Do articles include all general goals of Turkish National Education?	8	42	1	5.2	10	52
2. Do articles include specifications which are appropriate for the goals of the lesson?	3	16.6	2	1.1	13	72.2
3. Do articles include appropriate specifications For the students' interests?	1	5.5	7	38.	10	55.5
4. Are the articles at the appropriate length for the period?	3	15.7	8	42.1	8	42.1
5. Do the articles include negative aspects which may effect the social,intellectual,psychological development of the students?	1	5.2	12	63.1	6	31.5
6. Do the articles include elements going against human rights and freedom?	-		15	78.9	4	21
7. Do articles include specifications which can gain critical stances to students?	6	31.5	8	42.1	5	26.3
8. Can articles gain aesthetic sensibility to students?	2	19.5	5	26.3	11	57.8
9. Have the articles been shorten to reflect their integrity?	6	33.3	4	22.2	8	44.4
10. Have the articles choosen from master poets of Turkish literature?	4	21.1	2	10.5	13	68.4
11. Do the articles have the qualification to gain children reading habit and reading sympathy?	2	10.5	7	36.8	10	52.6
12. Do the articles reflect unique and beautiful samples of language in terms of language,expression and content?	2	10.5	5	26.3	12	63.1
13. Has it been attentive to use the language carefully in translation articles?	5	26.3	2	10.5	12	63.1
14. Do the articles reflect the expression opulence and of Turkish	4	21	3	15.7	12	63.1
15. Do the visuals in the school books integrate the contents?	6	31.5	5	26.3	8	42.1

When the data in scheme 2 is observed;

The answers of the teachers for the item 1 are seen as %42 yes,%5.2 no, and %52partially.So we can say that the answers show that articles include all specifications which are appropriate for the basic principles and goals of Turkish National Education.

The answers of the teachers for the item 2 are seen as %16.6 yes,%1.1 no, and %72.2partially.Teachers' giving %72.2 to this item shows that the articles disagree with goals of the lesson.

The answers of the teachers for the item 3 are seen as %5.5 yes,%38.8 no, and %55.5 partially.So %5.5 of teachers have specified that the articles are appropriate for the students' interests and their levels.

The answers of the teachers for the item 4 are seen as %15.7 yes,%42.1 no, and %42.1partially.An important part of teachers' presenting an negative opinion shows that article lenghts are not appropriate for the course period.

The answers of the teachers for the item 5 are seen as %5.2 yes,%63.1 no, and %31.5 partially.An important part of teachers' giving 'no' for this part shows that the articles have been constituted by considering the social,psychological,and intellectual developments of students.

Teachers'giving %78.9 'no' to 6th item shows that articles do not include any specifications against human rights and liberation.

It is seen that %42.1 of teachers have given 'no' to the 7th item.Most of the teachers' answering no to this item shows that the articles do not carry any specifications which can gain critical stances to students.

The answers of the teachers for the item 8 are seen as %19.5 yes,%26.3 no, and %57.8 partially.An important part of teachers' giving 'no' for this part shows that articles do not contribute to the personal development.

The answers of the teachers for the item 9 are seen as %33.3 yes,%22.2 no, and %44.4 partially.From the answers given for this item,we can easily understand that integrity has been provided partially while articles are shorten.

The answers of the teachers for the item 10 are seen as %21.1 yes,%10.5 no, and %68.4.4 partially.This item shows that Turkish literature is the lack of choosing skilled poets and writers.

The answers of the teachers for the item 11 are seen as %10.5 yes,%36.8 no, and %52.6 partially.This item shows that articles are not enough to gain reading habit and reading sympathy to children considering Turkish is an important language for children.

The answers of the teachers for the item 12 are seen as %10.5 yes,%26.3 no, and %52.6 partially.Teachers' negative views about this item clearly show that the language is not good at presenting the beautiful aspects of itself.

The answers of the teachers for the item 13 are seen as %26.3 yes,%10.5 no, and %63.1 partially.It is understood from the articles that translated articles have been partially succesful at using the language efficientlly and carefully.

The answers of the teachers for the item 14 are seen as %21 yes,%15.7 no, and %63.1 partially. Answers given show that articles are not enough to reflect the expression richness and beautifulness of Turkish language.

The answers of the teachers for the item 14 are seen as %31.5 yes,%26.3 no, and %42.1 partially.As it can be seen here in this item,visuals in the school books have been partially succesful in integrating the content.

CONCLUSION

When all facts observed,articles cover specifications suitable for the goals of Turkish National Education.The answers given show that articles do not tally completely with the goals of the lesson,though.

The answers given clearly shows that the articles do not carry suitable specifications related to students' pursuits.As seen here,articles are not enough to gain critical stances to students and to improve their personal developments.

We can also understand here that articles have not been chosen among skilled poets and writers and this never helps students to gain their conception and sensation lives.

Articles do not contain any specifications to gain reading habits and reading sympathy to children.

The articles also do not reflect unique and beautiful samples of language in terms of language, expression and content. Turkish has been partially successful in using the language carefully and beautifully.

Visuals, on the other hand, have been successful in reflecting the contents.

- Articles must carry specifications reflecting the goals of Turkish lesson.
- Articles must include specifications reflecting expressing power of Turkish language.
- Articles must include specifications which gain students reading habits and sympathy.
- Articles must be chosen from skilled poets and writers.
- Ready-pragmatic texts which are away from children factualities should never be taken place in Turkish school books.
- Articles must carry some specifications which force students to produce sensations and notions.
- Articles must include some specifications which make students rumble the life and human factuality.
- Visuals in the school books must reflect the content. They must include pictures, photos, caricatures carrying art related specifications and stimulate students' visual perception.

REFERENCES

Belet, Dilek (2008). "Türkçe Öğretimde Yeni Yaklaşımlar", **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Şener, vd. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Küçükahmet, Leyla (2004) **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erdem, E. (2001). **Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım**. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Sever, Sedat (2006) **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Yayınevi.

Sever, Sedat (2008) "Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi", **Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim, Bildiriler** (24 – 26 Nisan 2008), Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.

Solak, Murat ve Yaylı, Derya (2009). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi" **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**.

MEB (2006) *Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge, Tebliğler Dergisi*. 2597.

Demir, Celal (2010). *İlköğretim II. Kademe ders Kitaplarının İçerik ve Sözcük sayısı bakımından Değerlendirilmesi*, **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Demirel, Özcan (2001). "Öğretimde Yeni Yaklaşımlar", **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ceyhan, Erdal ve Yiğit, Birol (2005) **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (1993) **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
Ün Açıköğ, K. (2005). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi.

TEACHERS AND INNOVATIVE EDUCATION: A STUDY FROM PRACTICE. A MULTICASE INTERNATIONAL COLLABORATION RESEARCH PROJECT (SPAIN AND PORTUGAL)

Francisco J. Pozuelos Estrada, Francisco Javier García Prieto, Francisco De Paula Rodríguez Miranda.

ABSTRACT: It is not easy to transform classroom teaching practice. This study is grounded on the new meaning of educational change and the reform efforts that have taken place in other countries through recent years.

This article sows a research project on innovation in educational practice as a key element. The participating team consists of researchers from the University of Huelva (Spain) and University of Algarve (Portugal), with the collaboration of partners from EDUCOM-Faro. All members have a strong background in the field of educational research.

Broadly, this research project aims essentially to reflect on how to implement change and improve education in specific scenarios. The fundamental target is to provide the possibility for protagonists to express their experiences of direct teaching practice. Likewise, we intend to reflect on the processes used to transform classroom teaching practice, ie how government policies are reinvented in daily action.

Multicase study is the methodology to be followed in the investigation, which seeks a thorough understanding of the innovation process both from the qualitative and quantitative perspectives, by means of five main sources of information such as interviews, classroom observations, document analysis, research diaries and questionnaires. The research project has been structured through several phases, which despite being expressed linearly, in fact are intimately related to each other, including: setting up the team and focus of the study, research design and tools, data gathering and information processing, and finally preparing the report, transfer and diffusion of the research results. A number of dynamic categories have been used to systematize the data collected in order to guide the production of information.

This paper follows a scheme starting from a detailed analysis of the context and the sources of information followed by the selection of the research tools, the analysis and dissemination of the evidence collected.

KEYWORDS: Educational Innovation, Multicase study, Qualitative research, Research project, Change in education, International study.

TEACHING ENGLISH LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE TO ADULTS

Res. Ast. Şeyda SARI
The School of Tourism and Hotel Management

Abstract

Nowadays, it is very important to learn English as it is known that English is the world- language and also the Language of Internet. There are some burdens on students and also on teachers to be able to teach English to adults. Especially teachers should be careful about adults learning English Language and their prejudices. Although adults are problem-free learners it is very important to adjust their Psychologies and also the environment in which they are learning English Language because they have a number of characteristics which can sometimes make learning and teaching problematic. Also it is very important to be very careful and sensitive about adult's previous experiences.. In this study, how teachers can ensure successfull learning by using various methods and techniques and also what teachers can do to increase adults' self-esteem as students and how to be always conscious about their need for identity will be discussed.

Key Words: Adult Learners, English Language Teaching, teaching, learning, methods and techniques

Literature

Teaching English to adults generally supports the idea that teaching english to them should be approached in a different way than teaching English to children because the assumption that teachers of adults should use a different style of teaching different from that used with children which is based on "informed professional opinion and philosophical assumptions associated with humanistic psychology and progressive education (Beder and Darkenwald 1982:143).

The age of the students as adults in classroom is a major factor in English teachers' decisions about how and what to teach because people of different ages have different needs, competencies and cognitive skills therefore; teachers might expect children of primary age to acquire much of a foreign language through play, whereas for adults they can reasonably expect a greater use of abstract thought.

Harmer (2001) states that adult language learners are notable for a number of special characteristics. These characteristics are: 1) They can engage with abstract thought. This suggests that teachers do not have to rely exclusively on activities such as games and songs- though these may be appropriate for some students, 2) They have a whole range of life experiences to draw on, the more relevant and useful the subject matter, the more motivated the adults will be. Adults enjoy materials that relate to their personal experiences and interests, and they want to be able to apply what they're learning in the real world, 3) They have many expectations about the learning process, and they already have their own set patterns of learning, 4) Adults tend, on the whole, to be more disciplined than other age groups, and, crucially, they are often prepared to struggle on despite boredom, 5) They come into classrooms with a rich range of experiences which allow teachers to use a wide range of activities with them, 6) Unlike young children and teenagers, adults have a clear understanding of why they are learning and what they want to get out of it, 7) Motivation is a critical factor in successful learning, and knowing what they want to achieve is an important part of this. Many adults are able to sustain a level of motivation by holding on to a distant goal in a way that teenagers find more difficult, however, adults may never be entirely problem-free learners, and they have a number of characteristics which can sometimes make learning and teaching problematic, 8) They can be critical of teaching methods. Their previous learning experiences may have predisposed them to one particular methodological style which makes them uncomfortable with unfamiliar teaching patterns. Conversely, they may be hostile to certain teaching and learning activities which replicate the teaching they received earlier in their educational careers, 9) They may have experienced failure or criticism at school which makes them anxious and under-confident about learning a language, 10) Many older adults worry that their intellectual powers may be diminishing with age. They are concerned to keep their creative powers alive, to maintain a 'sense of generativity' (Williams and Burden 1997:32).

However, as Rogers (1996: 54) points out, this generativity is directly related to how much has been going on in adult life before they come to a new learning experience.

The Andragogical Model recommended by Knowles (1980, 1984) is attributed with developing the most cogent model underlying the assumption that teaching English to adults should differ from teaching English to children (Beder and Darkenwald, 1982) by contrasting "andragogical" or learner-centered methods with "pedagogical" or teacher-centered methods. Knowles (1984) argues that adults differ from children in a number of important ways that affect learning and, consequently, how they approach English learning. Therefore, according to Knowles (1984) the more traditional pedagogical model is inappropriate for use in order to teach English to adults. The following assumptions underlie Knowles' (1984) and andragogical model which are; adults tend to be self-directing and have a rich reservoir of experience that can serve as a resource for learning. In addition, Since adults' readiness to learn English is frequently affected by their needs to know or do something, they tend to have a life, task, or problem-centered orientation to learning as contrasted to a subject-matter orientation. Adults are generally motivated to learn due to internal or intrinsic factors as opposed to external or extrinsic forces.

Although the assumptions underlying the andragogical model have to do with how adults learn, the model has clear implications for teaching practice: if adult learning English differs from children's learning, then it follows that adults should be taught differently (Beder and Darkenwald 1982; Feuer and Geber 1988). Since he first proposed the model, Knowles (1984) has gradually modified his position regarding the contrast between how children learn (pedagogy) and how adults learn (andragogy). According to Feuer and Geber (1988), "what Knowles (1984) once envisioned as unique characteristics of adult learners, Knowles (1984) now sees as innate tendencies of all human beings, tendencies that emerge as people mature" (p. 33). Nevertheless, the andragogical model has strongly influenced the adult education field, with one result being the assumption teaching English to adults should differ from teaching preadults who are children and adolescents.

Although the andragogical approach to teach English to adults has been widely espoused by adult educators, until recently there has been no effort to test whether teachers do actually use a different style when teaching adults. Two studies (Beder and Darkenwald 1982; Gorham 1984, 1985) examined this area by investigating the following questions: Do teachers teach adults in a different way, and if so, what are these differences? In both studies, subjects were teachers who taught both adults and preadults. In the Beder and Darkenwald (1982) study, information was collected solely through a self-report questionnaire. Gorham (1985) used an adaptation of Beder and Darkenwald's questionnaire for the initial phase of her study, followed up with classroom observations of a small number of her sample for a second phase.

The results emerged from these researches are; in order for the English instruction of adults to differ from the instruction of preadults, teachers have to perceive that there are differences in how adults learn English. Both studies investigated perceptions of these learning differences and found that teachers believed adults to be significantly more intellectually curious, motivated to learn, willing to take responsibility for their learning, willing to work hard at learning, clear about what they want to learn, and concerned with the practical applications and implications of learning than were children and adolescents. In both studies, respondents reported significant differences in English teaching styles. As compared to teaching children and adolescents, when teaching English to adults, they spend less time on discipline and giving directions, provide less emotional support to students, structure instructional activities less tightly, and vary their teaching techniques more. Beder and Darkenwald (1982) also found significant differences in adult classes in greater use of group discussion, more adjustment in instructional content in response to student's feedback, and a greater relationship of class material to student life experiences.

Although Gorham's (1984, 1985) found that with preadults, teachers tended to provide more emotional support and overtly to be more directive, overall, the use of directive teacher's English teaching behavior was essentially the same with both preadults and adults. In the interviews, teachers "spoke often of the responsiveness of adult students and of the quality of discussion" in adult classes. However these differences did not appear to influence teachers' teaching styles to adopt the less directive, more student-centered approaches to teaching adults they had reported.

The only exception to the lack of congruence between self-reported and observed behavior was in the classrooms of teachers who changed their classroom environments when teaching English to adults. Gorham (1984: 79) observed that a nontraditional, less-formal room arrangement (chairs in a circle) that put the teacher in closer proximity to the students led to a "clear use of the more student-centered approach prescribed for English Language teaching to adults. Furthermore, Gorham (1984) noted that female teachers made such adjustments, only.

Additional findings related to Gorham's (1985) analysis of the classroom observations are as follows: English teachers with more formal training in adult education tend to use student-centered approaches the

least. Differences among teachers, in both adult and preadult classes, are more pronounced than differences between the adult and children classes. Teachers who are the most flexible and responsive in both adult and children classes are in the following groups: less-experienced teachers, female teachers, teachers who taught personal enrichment in adult classes.

Is teaching English to adults different? According to Harmer (2001) although teachers perceive adults as being different, these perceptions do not automatically translate into differences in approaches to teaching English. Perhaps a better way to frame the question is to ask "Should teaching English adults be different?" Darkenwald and Beder (1982: 153), reported that the real issue is not whether learner-centered methods are universally applied by teachers of adults, but rather for what purposes and under what conditions such methods, and others are most appropriate and effective and in fact used by teacher Gorham (1985: 207), in citing studies that identified interaction patterns of "master" preadult teachers as being less directive and more student-centered than those of "average" preadult teachers, suggests that "the most cogent prescription might be to define responsive English teaching techniques as the approved practice for educators at all levels.

Based on these findings, some considerations for practice emerge. Teachers should determine the purpose of the teaching-learning situation. The andragogical or learner-centered approach is not appropriate in all adult education settings (Feuer and Geber 1988). The decision about which approach to use is contextual and is based upon such things as the goals of the learners, the material to be covered. Teachers should be provided opportunities for teachers to practice learner-centered methods. Gorham (1984) suggests training teachers in techniques especially suitable for adult students, such as small-group discussion methods, effective use of nontraditional room arrangements. Teachers should be selected on the basis of their potential to provide learner-centered instructional settings. Gorham's (1984, 1985) study identified some characteristics of teachers who seemed to be more flexible and responsive in adult settings. However, Gorham's (1984) also suggested that more research was needed.

Good English teachers of adults take all of these factors into account. They should be aware that their students should often be prepared to stick with an activity for longer than children (though too much boredom was obviously have a disastrous effect on motivation) As well as involving their students in more indirect learning through reading, listening and communicative speaking and writing, they also allow them to use their intellects to learn consciously where this is appropriate. They should encourage their students to use their own life experience in the learning process, too. English Teachers of adults should recognize the need to minimize the bad effects of past learning experiences. In fact English language teachers can diminish the fear of failure by offering activities which are achievable and by paying special attention to the level of challenge presented by exercise. They also need to listen to students' concerns, and, in many cases, modify what they do to suit their learning tastes. In addition to these, for effective teaching English to adults, before, after or during the lectures they should take some precautions. For example; providing optimal lighting for viewing and providing some changes in lighting as necessary, ensuring the room temperature to make comfortable for the adults, setting the mood of the group, creating an effective climate for learning, motivating adults to participate in the learning process, accepting comments, avoiding getting defensive, offering yourself as a teacher as a resource, and always treating them with respect.

Lightbown and Spada (2010) state that adults as older learners are more likely to find themselves in situations that demand more complex language and the expression of more complicated ideas. Adults are often embarrassed by their lack of mastery of the language and they may develop a sense of inadequacy after experiences of frustration in trying to say exactly what they mean. On the other hand, adults have shown that adults are more efficient than children, to learn English by using their metalinguistic knowledge, memory strategies, and problem-solving skills. Most of the teachers knows what it takes to success fully teach students – effective teachers. Though everyone agrees good teachers are an essential part of education, viewpoints on how to measure and develop teacher effectiveness vary.

Conclusion

Teaching English Language to adults as a second language is very vital for their future life. Because the English language is the world language and language of Internet. For somebody who wants to develop and have high self esteem is dependent on learning that is the world language. Besides, adults can communicate with anybody in the world they can read any text in any issue which is interesting to them. Therefore, the researchers are looking for different way of teaching English Language in different way and in different approaches in different age of groups- adults, adolescents and children for example, pedagogical against andragogical approaches as explained by (Feuer and Geber 1988).

REFERENCES

- Beder, H. W., Darkenwald, G. G. (1982). "Differences between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings." *Adult Education* 32, no. 2 (Spring 1982): 142-155. (ERIC No. EJ 262 809).
- Feuer, D., and Geber, B. (1988). "Second Thoughts about Adult Learning Theory." *Training* 25, no. 12 (December 1988): 31-39. (ERIC No. EJ 381 416).
- Gorham, J. "A (1984). Current Look at 'Modern Practice': Perceived and Observable Similarities and Differences on the Same Teachers in Adult and Pre-Adult Classrooms." In Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (25th, Raleigh, North Carolina, April, 5-7, 1984). Raleigh: Department of Adult and Community College Education, North Carolina State University, 1984. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 554).
- Gorham, J. (1985): "Differences between Teaching Adults and Pre-Adults: A Closer Look." *ADULT EDUCATION QUARTERLY* 35, no. 4 (Summer 1985): 194-209. (ERIC No. EJ 317 833).
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, Pearson: Longman.
- Knowles, M. S. (1984). "Introduction: The Art And Science Of Helping Adults Learn." In *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*, by M. S. Knowles and Others. San Francisco: Jossey-Bass
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Rev. ed. Chicago: Association Press/Follett
- Lightbown, M. P., Spada, N. (2010). *How Languages are Learned*, England: Oxford University Press
- Rogers, B. (1996) *Creating Product Strategies*, Volume 6, issue 1, 51-52
- Williams, M., Burden, R. (1997). *Language and languages; Language teachers; Constructivism (Psychology); Study and teaching; Psychological aspects; Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press

Teaching Remote Interpreting

Pedro Duarte, Suzana Cunha.

ABSTRACT: Remote interpreting appears as a modality of Simultaneous Interpreting with the implementation of a new technology in a professional activity. Despite being a recent form of interpreting, it is already used in many situations of inter-linguistic interaction.

The changes brought by the introduction of this technology into the market also bring changes in the training of interpreters, meaning that the teaching institutions need to have this into account in their curricula.

After three years since Remote Interpreting was included in ISCAP's curricula, it is important to reflect on which are the changes made in teaching this modality of interpreting when comparing to simultaneous interpreting teaching

One explores the hypothesis that the generation being trained at this moment, familiarized since an early age with information and communication technologies and used to multitasking, might be a generation with a higher aptitude to learn simultaneous interpreting with technological mediation.

KEYWORDS: Interpreting, Videoconference, Teaching, Cognitive process, Remote interpreting, Higher Education.

TEACHING SONGS OR TEACHING HOW TO SING.

THE ROLE OF THE CHILDREN'S CHOIR

IN PORTUGUESE MUSIC EDUCATION

Maria Cristina Pais Aguiar

Universidade do Minho – Instituto de Educação

mcaguiar@esev.ipv.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Universidade do Minho – Instituto de Educação

m.helenavieira@ie.uminho.pt

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) – Universidade do Minho

ABSTRACT

Singing is highly valued by the music teaching pedagogues of the 20th century, namely by Orff, Kodály, Ward and Willems. In Portugal, vocal education reached a peak during dictatorship, through the creation of a *Choral Singing* [*Canto Coral*, our transl.] course in the general curriculum; this course was replaced by a *Music Education* [*Educação Musical*, our transl.] course in the 1970's, in which singing became merely one among other topics. At the present moment the document *Essential Competences of the National Curriculum of Basic Education* [*Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, our transl.] underlines that all children should have an opportunity to learn how to sing; however, the insistence of the Ministry of Education on an integrative approach to arts teaching has undermined each art's individual value in the curriculum and has reduced singing in the *Music Education* course to the interpretation of songs, following a merely functional and entertaining perspective that has placed music at the service of other curricular subjects. This article questions the ways in which singing (or voice education) has been understood in Portuguese generic and specialized schools as well as the curricular and political results of those pedagogical choices.

INTRODUCTION

The teaching of music in the 1st Cycle of Basic Education (1st CBE) is a very common reality known to most people; despite that fact, not enough thinking is devoted to the teaching of Singing for these young ages. Singing provides the unique capacity to join music and text. The history of its teaching had an historical development that was connected to non-musical factors, mainly due to the fact of having served the political purposes of both the republican and the dictatorship governments; in fact, Singing was used by the political power as a means to emphasize nationalistic ideals and to divulge patriotic principles; this was mostly done through the *Choral Singing* course in the general schools. According to Barreiros (1999), *Choral Singing* was given a chance to grow inside the curriculum, but the pressures of the regime ideology forced it to disappear (p.127).

Until 1968 music in highschoools was limited to *Choral Singing*, a course that was not taken into account for students' evaluation. In 1970 the Minister Veiga Simão idealized a more democratic educational system that created compulsory schooling. Three years after that the Law nr. 5/73 was issued in the legislative Government Journal (*Diário do Governo*); this law replaced *Choral Singing* by *Music Education* (something that had already happened eight years before at the 1st Cycle level). New reforms were envisioned but they never came to light, and the 1930 regulations concerning music education remained valid, however outdated.

With the 1974 Revolution a new period of change and political instability emerged, and many educational projects and reforms were cancelled. According to Vasconcelos (2007), after April 25th, music teaching in Portugal at the 1st CBE level was characterized by three main lines of thought: the first took music as a

vital activity for child development that should be present in school curricula; the second took music in the 1st CBE level as a means for specific aptitude detection; the third had a more “cosmopolitan perspective of music in Basic Education” (pp. 5,6, our transl.).

Law-Decree nr. 310/83, issued on July 1st of 1983, integrated the “vocational” areas of music and dance (artistic branch of education) in the regular school system, by creating a study plan that connected both types of education: generic and specialized. The public Music Conservatories were transformed in Basic and Secondary Schools, in an attempt to bring their modes of functioning closer to the ones of the generic schools; Music Colleges and other graduate level Music Schools were also integrated in the Polytechnic Graduate System, thus becoming an equivalent counterpart of the University System. In Section I, Article 2, this Law-Decree underlines the fact that at the pre-school and 1st Cycle levels music teaching should be coherently implemented, aiming aptitude detection and their early development; however, according to Vieira (2009) the articulation between the generic and specialized subsystems of music education was never adequately promoted (p. 532).

In 1986 the Parliament (*Assembleia da República*) issued Law nr 46/86 on October 14th; this Law became known as the *Basic Law of the Educational System - BLES (Lei de Bases do Sistema Educativo*, our transl.) and there have not been significant changes in the spirit of the new laws ever since. Being approved by the majority of the deputies, who had different party ideologies and visions about education and about the needs of the country, the BLES was necessarily written in a broad-spectrum frame of mind. Years later, *Despacho* (Law) nr. 139/ME/90 of August 16th approved the curricular organization of the 1st CBE school programs and introduced *Music Education* as part of the *Artistic Expression and Education* area, which was designed according to an integrative and democratizing perspective. A few months later, Law-Decree nr. 344/90 of November 2nd established the general basis and rules of artistic education for pre-school, school and extra-curricular activities, recognizing arts as a fundamental part of well balanced general education. In articles nr. 3 and nr. 4 the Law-Decree divided artistic education in several branches: general artistic education, specialized or vocational artistic education, special modes of artistic education (such as special artistic education, professional artistic education, adult or long-life artistic education and distance learning artistic education) and extra-curricular artistic education.

General artistic education is open to all citizens, and it's ministered in the different school cycles of Basic Education. According to nr. 2 of article 9, in the 1st Cycle Artistic Expressions are part of the general curriculum, and they are taught by generalist teachers. The Decree presents the possibility of reinforcing artistic education through classes taught by specialized teachers, which had already been suggested by the *Basic Law of Artistic Education* in 1986 (Palheiros, 1993, p. 44). On the other hand, specialized or vocational artistic education is open to individuals with specific musical aptitudes (article 11) and it is offered by specialized schools of artistic education and taught by specialized teachers (article 14, nr. 1). In 2006 the Project *Escola a Tempo Inteiro (Full Time School*, our transl.), which created special music education programs for extra-curricular activities, also indicated that those musical activities should be taught, whenever possible, by specialized and qualified teachers [*Despacho – Law – nr. 12 591/2006 (2^a série)* of June 16).

All this legislative regulations were built, according to Vieira (2009), in a cumulative perspective of the artistic education branches, instead of an articulation perspective:

all the continuous changes in the music education system in Portugal, even though having tried to incorporate the historically rooted “branched mode of functioning of the system”, and even though having tried to articulate the generic and specialized branches at different levels, have always failed the most fundamental articulation point: aptitude detection and vocational counseling and support for informed student decisions (p. 533).

Although *Expressão e Educação Musical (Music Expression and Education*, our transl.) exists in the 1st CBE generic curricular program, the subject is seldom taught by the generalist teachers, due to the lack of qualifications and training of most of them.

According to Valente (1999, p.78) the dichotomy “generalist teacher/specialized teacher” is not a problem of alternative but one of complementarity. The generalist teacher and educator needs the support of the specialized teacher, particularly in certain specialized areas. The cooperation of the generalist teacher in

the teaching of music (opposite to an observer attitude) contributes to the child's understanding of the subject as inherent to a global and well-balanced education, instead of as an independent and marginal field of study. On the other hand, the class teacher can build the appropriate bridge between the work of the specialized music teacher and the general curricular contents being studied throughout the week. Vilarinho (2001, p.31) underlines that the generalist and the specialist teachers should communicate with each other and share information and knowledge, in order to develop better ways to build the music program.

Lessa (2006) points out that the document *Essential Competences of the National Curriculum of Basic Education* [*Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, our transl.], published in 2001, makes the presence of arts in the Basic Education curriculum compulsory, particularly as "Musical Expression and Education in the 1st CBE. The law is not always put to practice, and many generalist teachers avoid teaching music, expecting that the subject will be taken care of by the specialized music teachers hired for the extra-curricular activities. This illegal attitude is reinforced by the integrative approach to arts teaching in the generalist schools. Generalist teachers, feeling that they do not grasp the specific "grammars" of each artistic expression, subconsciously support this trend, making it very difficult to separate each art's specific educational goals and techniques.

In what arts learning is concerned, the specialized demands of our times must be considered. Integrating the teaching and learning of the arts should not be used as a cover up for the lack of artistic education and teaching qualifications that dominates our system, as if a "scent" of all the arts in the schools could replace solid learning by the appearance of dynamics and creativity with the intent of making everyone very happy (Valente, 1999, p.78, our transl.)

Music continues to be seen as a "supporting subject" for other fields of study ("theme songs" about nature or specific aspects of Portuguese language in the 1st school Cycle are proof of that). Due to the fact that the "articulated system" of student attendance does not exist in the 1st CBE, a child wanting to learn music with a specialized teacher in a consistent way must enroll in a specialized school, extra-time, which often generates extra financial expenses, as well. In order to change this, Wagner Diniz (2008) suggests that a reform should take place, respecting the necessary coexistence of the two educational branches since the 1st CBE: both the generic and the specialized branches should offer music education from the 1st through the 12th grades, allowing the student to change branch at any point, as long as he/she shows enough musical aptitudes (p.17). In that way,

generic music education should be responsible for the mental and cognitive development of children and young people as well as for a first approach to music. Specialized music education should be responsible for continuing the work with those students, having professionalization as a goal (...) through a more intensive work (Diniz, 2008, p. 17, our transl.)

Today this ideal seems out of reach and the existence of the subject of music in the schools within the *Full-Time School Project* as *Extra-Curricular Activity* has generated some confusion and disagreement: those activities, which should actually be "extra-curricular", end up compensating for the "generalist music education", which has not been happening as it should in the 1st CBE. On the other hand, as Ferreira concluded in her Master Degree (2009), learning music is not actually accessible to most children due to: the optional nature of the extra-curricular activities, the lack of official rigor in the demand for teacher qualifications; the "entertaining character" of the extra-curricular activities as defined by the law that created them; the lack of sequence and consistence that results from the above facts (p.185). In a word, the teaching of singing (as well as of other musical activities) is highly limited by a lack of curricular organization, by a lack of qualified human resources, and by the inconsistency of the different curricular paths being offered.

THE TEACHING OF SINGING FOR CHILDREN: 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

According to Aguiar (2007), there is not much written about the ways the teaching of singing has been developed in Portugal. Many Voice manuals can be found, but few are dedicated to young children. (p. 51). Despite this lack, Mena and González (1992) refer that Singing is crucial for music education and valued by the most important and diverse 20th century pedagogues, such as Orff, Kodály, Ward and Willems.

All children are born with a natural disposition for music and for singing; this natural disposition, when properly stimulated, can be developed, refrained, or even extinguished (Gordon, 2000, pp. 65-67). Therefore, the child should start experimenting the voice, and singing, solo or in groups, very early, namely through the participation in choirs, but always under specialized supervision and care for vocal emission and tuning. According to Pereira (2009), singing is an allegedly natural function that does not required teaching; however, although sound production is innate, the consciousness about that act is not (p. 33). The child needs some brief and clear indications about the ideal mode of functioning of the vocal apparatus, in order to be able to understand the correct mechanism of the singing voice (which usually tends to be activated subconsciously).

When the child starts school and begins to learn how to read, recite, sing, speak and learn the lessons out loud, there is a general subconscious tendency to create an individual practice; for this reason a lot of attention should be given to vocal and respiratory education. The absence of concern for these matters, may be, or may have been, a cause of pedagogical problems and even school failure (Escudero, 1987, p. 6, our transl.)

Young children use their singing voice spontaneously. Being a privileged means for expression and communication, the voice should never be left out from a carefully considered music education. It is a fact that “children are singing less and less and without preparation” (Giga, 2004, p.69, our transl.). Many other activities are catching their attention, such as television, movies, *playstation* games and internet access; the example of adults surrounding them also tend to disencourage them from the will and pleasure of singing.

Usually the voice, the body and the instruments are used together in exploration games. The insistence on integrated arts education depreciates the importance of each art, and prevents effective teaching and learning in the long run; in fact, the proposed integrated activities “distract” the student from the essential; while the student sings and moves around he/she is not focusing on vocal performance. Vocal performance requires method, practice and regular supervision, away from parallel distractions resulting from other learning activities. Young (1998) underlines the dangers of this “curricular trend” that tries to “teach everything at the same time” while replacing the natural relating capacities of the child by impoverishing and limiting activities that do not stimulate the child’s intelligence and thoughts. “It is important that movement, drama and emotion do not prevent the quality of sound. The role of the teacher is to focus the children’s hear on vocal work, and to debate with them about it, aiming at the development of their critical consciousness” (p. 113, our transl.)

According to Lips (1996), the imitation of everyday sounds, and also the imitation of voice timbres characteristic of storytelling, go against, although unconsciously, a good and balanced use of the vocal apparatus. This problem gets more serious when the child is surrounded by other children, as this fact usually leads to a undesirable raising of the voice intensity that harms the vocal chords.

Unwillingly, they exaggerate the emission of their chest voice, they scream, they sing songs with a harsh voice, almost always too loud and screeching. ... School brings on a new period to the child’s life and the teacher becomes then the example to be followed. (Lips, 1996, p. 15)

The benefits of vocal teaching are numerous; children’s voices need to be supervised having their future development in mind; however, children’s voices need to be educated independently from the original vocal capacities. Canuyt, quoted on a brochure of the Brazilian Ministry of Education and Culture (1978)

sustains that human beings possess a perfect vocal instrument that they do not know how to use properly. The author defends that “the voice should be educated in schools since early childhood, along with learning how to read and write, so that the child might learn how to use the singing voice as well as the spoken voice” (p. 35). Lorente (1980), in turn, defends that music pedagogy should start with singing (p. 33).

One aspect should never be forsaken: “Voice is the only instrument that is always available to everyone at anytime. Singing for fun and amusement should never be forgotten in the classroom (Flash, 1998, 9. p. 91, our transl.). The basis of all voice teaching should stand on an appealing approach or pedagogical perspective, playing with the contents of the text, developing games, creating friendships, nurturing affection, fostering the belief in children’s imaginary. However, the pleasure of singing should not be lost at any moment; this pleasure should never be damaged in the name of vocal work or of the interpretation of a specific repertoire. On the other hand, the choice of repertoire should also not be affected by the search for a so-called leisure-like quality of teaching or for interdisciplinary approaches that might limit the specific learning of singing and music.

The act of singing is, in fact, contemplated as an important activity in the school programs and national curricula for Basic Education (and pre-school as well); what is not so certain is the specific modes how singing has been taught in the 1st CBE schools in Portugal. Hughes (2007) questions the modes how singing has been taught in the generic schools of Sydney: are children taught how to sing or are they merely taught a few songs? Are the different levels of vocal development considered when teaching children how to sing? Are there different approaches to the teaching of singing? These questions are very interesting also in Portugal, particularly in what the generic schools are concerned. Matias and Abeledo (2008) have observed one particular aspect in their research related to these questions:

In general, most generalist teachers teach songs in their classes, as one of the main strategies recommended in the school programs; however, those songs are disconnected from a sequential musical context, confirming the lack of pedagogical qualifications of the teachers of the 1st Cycle (p. 13).

In most cases, children in the 1st Cycle (6-10 year-olds) have only had a brief contact with music in pre-school, usually in association with the learning of reading, vocabulary or mathematics; their vocal models were the generalist teachers, the CDs and television (so often distant from their local and national realities). Children don’t like to stand up; they feel tired and, frequently, they develop bad postures. All these problems must be prevented systematically in schools. A pleasant environment should be offered to children, so that they can relax and respond to everything that is asked from them: at first, and with all the obstacles mentioned, it is not always easy to get a child to sing a song. The teacher or educator should give the example first. The songs chosen should give the child an idea of the quality of the surrounding cultural environment, without neglecting the musical elements involved. As Flash (1998) points out:

songs offer children the possibility of experimenting different rhythmic patterns, melodic resources, dynamic possibilities and vocal qualities. They should also provide a variety of musical styles and feelings that might reflect different cultures and singing voice uses: in a children’s song, in a street cry, in a religious context or in pop language (p. 92, our transl.).

When the teacher initiates the students vocal work he needs to know their voices. Giga (2008) points out that in the educational process it is the child that finds out his/her “singing voice”, little by little, with the help of the teacher (p. 74). This perspective is shared by Castarède (1988) who underlines that “each person has his/her own voice; the teacher can only help finding that voice and, after that, discover the specific and deep singing” (p. 113). The ideal model for the child’s voice is the infant voice itself, individually or in group, as long as it’s healthy and well trained. It is important that the child may learn the difference between the spoken voice and the singing voice, but also between the well placed spoken voice and the badly placed spoken voice. Although the student’s inner hear is vital in this process, the teacher’s supervision is indispensable; peer comparison throughout the collective process of learning how

to sing, as it will be underlined later in this article, is also fundamental for the progress in the act of singing and for the acquisition of basic vocal and expressive tools.

Giga (2004) defends that the ignorance of the fact that it is possible to help the child to build, consistently, his/her singing voice before puberty, has led to a serious neglect of children's vocal education (p. 1); Pereira (2009), following the same line of thought, recalls the declaration of the American Academy of Voice Teachers: teaching children, or young people undergoing voice changes, how to sing is not prejudicial, as long as the teaching process is based on the available scientific knowledge concerning the children's vocal production (p. 33).

SINGING IN SCHOOL: MANY REALITIES

According to the document *Essential Competences of the National Curriculum of Basic Education* [*Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, our transl.] at the end of the 1st Cycle each student should be able to sing alone or in groups, in different styles, and with technical and artistic quality and rigor (Ministério da Educação, 2001, p. 173). However, the legislated curriculum does not always find correspondance in real life. As Matias and Abeledo (2008, p. 1) pointed out:

although the foundations and justifications for the inclusion of *Musical Expression* in the 1st Cycle curriculum are well known, as a means to promote social and cognitive competences, and despite the legislation that regulates that school level in terms of goals and curricular programs, the fact is there is an incongruence between theory and practice.

Let us consider Australian reality, and focus on voice teaching in generic schools, according to the description of Diane Hughes (2007) in her research project. The author questions the ways used by generalist teachers (who have never had, in most cases, singing lessons or other similar experiences) for teaching singing in elementary schools.

In Belgium, on the other hand, the consciousness about the advantages and difficulties of implementing singing in 1st Cycle schools has led to the development of the *Attakatamoeva Project* ("a project to promote singing in primary schools"), (Smeets, 2004). According to Smeets, singing is neglected or totally absent throughout the educational process of the child. This constitutes a problem of triple origin: usually the child finds computer games and soccer more appealing than singing; at school, most teachers do not like to sing and do not sing with their students; and finally, the curriculum does not emphasize singing enough. Consequently, and despite the fact that singing is one of the natural abilities of children, the activity is rapidly abandoned in schools.

The *Attakatamoeva* project suggests two possible solutions for the problem: teacher training courses or bringing singing professionals to the schools. Smeets does not feel totally convinced about the efficacy of the first solution, which he calls "top-bottom", but shows more interest in the second solution, which he designates as "bottom-up approach" (p. 9).

Considering Bago d'Uva's suggestion (2009), a parallel can be made with the Portuguese situation. The author indicates that singing should return to general schools through the helping support of Choral Singing. In that way "it is possible to promote this area, through school projects that might encompass the Choral Singing 'artistic option', within the Curricular Enrichment Activities Program for the 1st Cycle" (p. 3, our transl). The idea of implementing Choral Singing in the Portuguese curricular context is not new. Vasconcelos (2006), in the *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* [*Curricular Suggestions for 1st Cycle Music Education Programs*] document incentivates vocal practice, considering it the core of musical expression in the 1st Cycle, and suggests the creation of Children Choirs, in which musical experience in group and voice pathology prevention might take place. Bago d'Uva (2009, p. 7) adds that the lack of generalist teachers with good musical training and qualifications for choir conducting should be compensated by the hiring of specialized music teachers for the Curricular Enrichment Activities Program.

One last problem remains, according to Ferreira (2009, p. 17): considering that the Curricular Enrichment Activities are optional, they may not reach all the children in the 1st Cycle (they may not all choose music for different reasons). Contrarywise, if the children's choir is an integrant part of the general class work, it will allow for the development of music literacy for all the students, independently from the teacher supervising the project. Collective choir practice is one of the most ancient forms of socialization. Pereira and Vasconcelos (2007) confirm that many researchers see choir singing as a social practice and a musical and educational activity; they also underline the benefits of this activity for the development of the personal, interpersonal and communitary dimensions (p. 100). Soares (2006) points out that choir singing, although being a collective practice, may even contribute for what he calls the "re-singularization process of the individual", by establishing a connection between the group performance and the individual aspects of existence and activity.

Although the teaching of singing, or the act of singing, may be considered essential for the educational development of children, and despite the fact that the curricula already predict their implementation, numerous obstacles emerge, as pointed out in the literature study. Like in other countries Portugal has a problem implementing singing and voice education at the 1st Cycle level. If a re-evaluation of the vocal education panorama in the general schools is not done soon, and if no new solutions for the problem are found, both from the pedagogical and the curricular points of view, this will have an enormous impact in the future of children, in their musical profile and in the cultural and artistic profile of national citizens. Learning how to sing correctly, more than learning songs for their eventual inter-textual merits, is also a way to access a cultural and artistic world, to get to know a repertoire, to develop self-esteem, to improve the capacity of sharing and enjoying group vocal practice, and to develop aesthetic appreciation. Ignoring these facts in the Portuguese system of education may lead to... what it has led to.

REFERENCES

- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. (Unpublished Master Thesis). University of Aveiro, Aveiro.
- Bago d'Uva, J. C. (2009). *Modalidade Artística de Canto Coral - Documento Orientador 2009/2010*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Barreiros, M. J. (1999). *A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. (Unpublished Master Thesis). Faculty of Social and Human Sciences of the Universidade Nova of Lisbon, Lisbon.
- Castarède, M.-F. (1988). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Diniz, A. W. (Julho a Dezembro de 2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 17-17.
- Escudero, M. P. (1987). *Educacion de la voz*, 2º. Madrid: Real Musical.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*. (Unpublished Master Thesis). University of Minho, Braga.
- Flash, L. (1998). Music in the classroom at key stage 1. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school*, 2nd ed. (pp. 74-104). London: Cassel.
- Giga, I. G. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6, pp. 69-80.
- Giga, I. G. (Janeiro a Junho de 2008). Efeitos da Pegagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 130, pp. 29-39.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hughes, D. (2007). *Teaching singing in Sydney government schools*. (PhD Thesis). University of Western Sydney, Sydney.
- Lessa, E. (Maio a Agosto de 2006). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico - Ensino da Música. *Revista de Educação Musical*, 125, pp. 21-38.
- Lips, H. (1996). *Iniciação à Técnica Vocal - A voz da criança no canto e princípios de um trabalho vocal para os adultos*. Lleida: Orfeo Lleidatà.
- Lorente, R. (1980). *Expresion musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Matias, A. M., & Abeledo, E. J. (2008). *Documentos/Rede de Educação Artística*. Accessed on October 2nd of 2009, from http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf
- Mena, O. A., & González, A. M. (1992). *Education Musical. Manual para el Profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Cultura. (1978). *O canto na escola de 1º grau - Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Pereira, A. L. (Janeiro a Junho de 2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical*, 132, pp. 33-45.
- Smeets, J. (2004). *Europacantat*. Accessed on October 2nd of 2009, from http://www.europacantat.org/conp_resso/_data/Attakatamoeva.pdf
- Soares, G. D. (2006). *Coro infantil: uma proposta ecológica*. Vitória: BIOS.
- Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 75-80). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

- Vasconcelos, A. Â. (Maio a Agosto e Setembro a Dezembro de 2007). A música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 5-15.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.
- Vilarinho, P. (2001). *Study of the role of the specialist music teacher in portuguese 1st cycle schools and its implications for the teaching and practice of music education*. (Tese de Mestrado não publicada). University of Surrey Roehampton, London.
- Young, S. (1998). Music in the classroom at key stage 2. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school*, 2nd ed. (pp. 104-134). London: Cassell.

TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İLE TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİNDEKİ MÜHENDİSLİK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE MÜFREDAT İÇİN ÖNERİLER

Hüseyin Ekiz, Adem Ozder, Ahmet Zengin, Vedat Arı, İbrahim Ozsert.

ABSTRACT: Donanımlı ve istenen yeterliliklere sahip mezunlar veren eğitim sistemlerinin kurulması konusu, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin üzerinde çalışmalar yaptıkları ve en mükemmel sistemi bulmaya çalıştıkları konulardan birisidir. Ülkemizde Mühendislik için Mühendislik Fakülteleri iken; öğretmen yetiştirmenin en önemli kaynakları Eğitim Fakülteleri ve Teknik Eğitim Fakülteleridir.

Mezunlarının öğretmen olarak istihdam sorunu yanında, sektörde çalışmaları durumunda unvan / statü sorunu bulunan Teknik Eğitim Fakültelerinin daha etkin bir işleve kavuşturulması ve mezunların unvan / statü probleminin çözümünü sağlayacak yeniden yapılandırma sürecine girmesi kaçınılmaz bir durumdur. Mesleki / Teknik orta öğretimin önünü açmak ve endüstrinin ihtiyaç duyduğu uygulama yönü güçlü mühendisler yetiştirilmek üzere, TEF'lerin gelişmiş fiziksel olanaklarının üzerine farklı bir mühendislik eğitimi vermesi planlanan Teknoloji Fakülteleri (TF) kurulması kararlaştırıldı. Bu çalışmada, uygulama yönü ağırlıklı eğitim veren ve bu konuda başarılı bulunan TEF tecrübelerinden faydalanılarak, Teknoloji Fakültelerinin yapılandırma sürecine katkı sağlayacağına inanılan öneriler sunulmakta, mühendislik eğitimi veren Fakültelerin müfredat programları ile TF'lerinin müfredat programları karşılaştırılmakta, TF'lerinin beklenen hedeflerine katkı sağlayacağına inanılan öneriler sunulmaktadır.

KEYWORDS: Teacher Training, Vocational Education, Teacher Training, Technology Faculty.

THE (UN)AVOIDABLE DIGITAL EDUCATION

Maria Assumpta Pimenta Dias Coimbra

Research Group Philosophy and Public Space - Instituto de Filosofia — Universidade do Porto (Portugal)

assumptacoimbra@gmail.com

Resumo

Estamos numa cultura digital, a Cibercultura, reenviando para novas formas de comunitarismo e de sociabilidade, para outras possibilidades de relacionamento e interacção.

Importa reflectir nas suas repercussões nas actuações individuais e práticas sociais, na maneira como se concebe e constrói o conhecimento, nos modos de socialização, de educação e na própria escola. Ainda interessa avaliar os desafios que a digitalização, particularmente a Internet, colocam à escola, cabendo a esta fazer o seu aproveitamento qualitativo.

Particularmente interessa analisar as motivações, modos de estar, comunicar e aprender legitimadas com a “geração Net” e com os presentes tecelões, “netweavers”. Perante estes novos percursos existenciais há que desmistificar e alertar para o perigo de empobrecimento e desumanização, com estilos de vida e de educação direccionados para estritos contextos virtuais. Todavia não expressamos uma atitude meramente pessimista, sustentando com as redes telemáticas digitais a possibilidade de convergência entre o individual, o social e o tecnológico.

Palavras-chave: Cibercultura; virtualização; socialização.

Abstract

This digital culture, so-called Cyberculture, leads us to new forms of communitarianism and sociability, to new possibilities of creating relationships and interacting.

It is important to reflect upon its repercussions on individual and social practices, on the way how knowledge is conceived and constructed, on the socialization and educational models, and on school itself. It is also important to evaluate the challenges that digitalization, particularly the internet, present to school. However it is up to this institution to take a qualitative benefit from what this reality makes available.

It is particularly relevant to analyze the motivations, the ways of being, communicating and learning legitimized by this “Net generation” and by the “netweavers”. In the face of these new existential paths, we need to demystify and make people aware of the dehumanization and impoverishment risks which result from the adoption of educational and life styles strictly directed towards digital contexts. Nevertheless, our attitude is not a merely pessimistic one. Instead, we sustain that telematic networks allow a convergence between the individual, the social and the technologic.

Key-words: Cyberculture, digitalization; socializing.

THE (UN)AVOIDABLE DIGITAL EDUCATION

Maria Assumpta Pimenta Dias Coimbra

Research Group Philosophy and Public Space - Instituto de Filosofia — Universidade do Porto (Portugal)
assumptacoimbra@gmail.com

The ongoing process of digitalization, which results from contemporary technologies, is increasingly dominating and interfering in our daily life, both at work and in leisure time, as well as in the way we get information and communicate, or how we relate with the others and connect ourselves to nature.

We are living in a digital era that, unquestionably, instills different behaviours, distinct ways of giving information, communicating, getting knowledge, living together, educating, as to say, different ways of thinking and feeling. Currently, information is being channeled and delivered in “bits”, over telecommunication networks, and not merely in the atom-based form (magazines, newspapers, books...), in the classic sense of the physical movement of people and goods.

The digital revolution allows interaction with information, with contents, favouring the overcome of physical barriers between the agents (human beings and machines) and enabling forms of interactivity not with the objects in physical sense, but inscribed in microelectronic supports that transcend our scale of space-time perception.

This way, digital technologies lead to a double rupture with the analog-mechanic paradigm, not only in the way information is conceived (production by microelectronic processes), but also in its distribution (following the “all to all” broadcasting model).

The present sociocultural background propitiates a communication paradigm that tears apart the single hegemonic, univocal and unidirectional speech, based on the “one to all” model, in favour of the hyperconnection and communicative interaction in which everyone can be producer and broadcaster. This happens because the new means empower each individual, making him able to not only determine his communication habits (by choosing what information to receive) but also to actively autoexpress oneself in the communication circuit.

We evolved from a mass, “copyright”, closed and centralizing culture to a “copyleft”, open, collaborative and personalized one, which is materialized on the growing exchange of information and knowledge and on the collective work shared under diverse forms: Web, online chat, e-mails, thematic blogs, discussion forums, free software, online games, interactive platforms and social networking websites such as Facebook, Twitter, Orkut, MySpace ... among others, etc.

The individualization - characteristic of both the messages and its consumption - becomes the crucial aspect and constitutes the distinctive seal for its delimitation from the traditional mass media.

We are in the era that Negroponte (1996) calls “post-information era”, with the intention of accentuating the differences with a mass “information era”. In the “post-information era”, where the concept of information on demand is a prevailing one, everything goes towards the emphasis on the “self”, through individualization, through the filter of our options, of our demands, where the receiver has the power of decision.

In this new, so-called digital era, we are carried to another environment, to other realities, where we can participate, interact, and even create intersubjective contexts, different from the traditional ones. As a result of the decentralized digital networks, the reciprocity, the interactions, the generalized interconnection, the real-time dynamism and the sharing of the same contexts are facilitated.

The Cyberculture

With the digital technological revolution increasingly invading culture, society and life, a cyberculture movement is progressively affirming itself, that's to say, a new conception of existence influenced by multimedia, by virtual reality and by the digital communication networks, as the Internet, which transports us at high speed to online simulated worlds where we can penetrate and interact with other people.

Therefore the cyberculture designates the cultural form that results from the symbiotic relationship among society, culture and digital technologies, in which communication can be processed in an individual and bidirectional way, in real-time.

It encloses the techniques, the attitudes, the practices, the ways of thinking and the values which are developed altogether with the cyberspace; it presupposes the generalization of telepresence pointing to the interactive communication, to the universal interconnection through contact (P. Lévy, 1997).

In cyberspace, intersubjective relationships are encouraged no matter geographical places and temporal coincidence, in here it is favoured the ubiquity of information, the simulation, the telepresence and the deterritorialization. And all this, by means of participating in virtual communities, accessing interactive interconnected documents as well as shared hyperdocuments, of hypertext and of asynchronous inter and intra-group communications.

Thus, we stress the possibility of achieving ways of broadcasting information, of communication and of “no mediatic, interactive, communitarian, transversal, rhizomatic” (P. Lévy 2000) expression.

And thereafter, in demarcation of the classical means of communication, these molecular technologies don't restrain themselves to mere reproduction or mere information broadcast, having the possibility of simultaneous creation, modification and reaction and interaction capacity with the messages.

One cannot deny that we are living more and more in multifaceted, versatile and intricate worlds. And, consequently, the digital technologies, for good and for bad, interpose themselves and act upon the ways of being, living and educating. In a particular way they influence the hodiernal ways of socialization, to the point that their interference on education cannot be ignored and rather must be evaluated.

Impersonal culture, libertarian spirit, mercantilism, inequality of opportunities, individualistic adventures, transgressions, but also solidarity, cooperation, personalization and scientific and cultural enrichment, at the same time, all these seem to constitute key ingredients in the approach and definition of digital culture.

Reflecting on the technological progress and its interferences on education it is necessary to remit to the pros and cons of this situation.

Regarding cyberculture and this phenomenon of digitalization of social relationships, and life in a broader sense, which appears as the contemporary cultural fascination, it is necessary to direct attention to some apprehensions caused by them and to some restraints and doubts that they arise. Namely, in what refers to the possibility of losing the traditional senses of community and reality, of new models of socialization, parallel to the particular realization of the opportunity of other styles of access to and production of knowledge and different ways of educating achieved by this new reality.

What is more important is to question to what type of communitarianism does this networked culture is driving us, and to equate the different sides of globalization and also the possibility of stressing not only individualism but also the hyper-fragmentation of reality. Above all, what really matters is to understand the need to extricate the concepts information, knowledge and wisdom, and yet, to make one aware of the fact that, by itself, it is not enough to favour more interaction, hyperconnection in terms of the assertion of the human.

In line with M. Bera and É. Méchoulan (1999) we have to underline that with the Internet, with the creation of information and digital data stores, people may become mere objects of catalogues, of lists and of classifications with no right to description, all this, in the name of the accessibility, flexibility, interactivity and even ubiquity.

In fact a lot may be said, by way of precaution, regarding the eventual danger of an unrestrained and intemperate use of technologies in our lives and in our interaction with the world.

In a harmful way, technologies may facilitate the excessive alienation of facticity, of empiric world and the loss of physical and ontic references of the living beings. They can also emphasize the utopia, the belief of harmonic social living by communicating, of the liberating illusion of communication (Breton, 1994).

On this account the excess of information, what Morin (1997) calls “informational danger”, leads to both a state of information deficit and, that's to say, suffering of lack and excess of information at the same time. And the problems aroused by the informative abundance and by the saturation of messages at present time make us wonder about the individual's physical capacity to deal with the characteristics of the new contexts, for a single edition of “New York Times” contains so much information as the amount of information available to an individual during all his lifetime in the 17th century.

Inseparable of cyberculture and inherent to the use of cyberspace and internet it is possible to detect a series of daily rites, fleeting links, semi-random and/or optional links apprehensively named impoverishing and dehumanized. On the contrary, it is also possible to remit to its appropriation in terms of human assertion, constituting a factor of companionship, of personalization, of solidarity, of mutual help.

Therefore it must be positively featured that the same contexts reveal new ways of access to information and creation of knowledge. For instance, the use of simulation and virtual reality may bring on not the uprooting, but another more complexified explanation of the physical and social reality itself.

With the cyberculture, individual and cooperative entailment may be encouraged, intersubjective relationship may be stimulated, new practices of sociability, different forms of aid and the practice of solidarity and citizenship may be infused.

Still cyberculture may facilitate the qualitative appropriation of collective spaces and the assumption of different communities, privileging the flowing, the sharing, and the relational in real-time, in line with what P. Lévy (1997) calls collective intelligence.

What kind of socialization in the digital era?

As can be inferred from what has been said, this digital culture brings on deep changes in the way people socialize, in education in particular and in daily life ambience in general.

The use of digital tools is changing the facets of our private and public lives. Their ubiquity and omnipotence are realities in present socialization that, at the same time, not only allow the access to information, but also the fruition of uninterrupted communication, of nomadic memory and permanent plural helps.

In what specifically refers to the use of the Internet, the growing hegemony of virtual interactive contexts and the increasing possibility of accessing gigantic repositories of digitalized information facilitate the individualized ownership of information, as well as the generalized adhesion to interactive social practices.

This is the situation presently experienced by many children, teenagers and young adults, by then called, "Net generation" (Tapscott, 1997) and, more recently, represented by "netweavers" who, by adopting more libertarian and deprogrammed dynamics, act like weavers in the digital era causing interactivity to multiply and connectivity to proliferate.

With the rise of this "Net generation", the generation of those born from 1977 on, a set of symptoms emerged which, by themselves, reveal a new mentality and spur changes in the behaviours, in the attitudes and values.

The appearance of this generation led to the manifestation of new consumer styles, the appropriation of different contexts and to the emergence of distinct personalities - such aspects were experienced in rupture with the contemplative, analytic, massifying and merely knowledge-transmissive attitudes, which were highly valued in the past.

What immediately stands out, with important implications on formal education, is that a unidirectional, hierarchic communication without the possibility of choice and without interactivity do not motivate this generation. In the same way, the emphasis is set on the immediacy, on the hypermedia and on the real practical results, over and instead of the rhetoric, the merely theoretic, sequential and descriptive.

On the other hand, according to the analysis of Tapscott (1997), with this generation the more valued aspects are the attitudes that favour both experimentation and global, synthetic approaches based on personal investigation or self-learning, among others. In parallel, this generational group tends to manifest personalized likes and a particular attraction for entertainment, under the functional prism of the products rather than their form. All this is following the trend to cultivate aspects like the "self", the self-esteem, the criticism, the innovation and the curiosity.

Thus, contrarily to recent past interpretations which labeled the younger generations as alienated by the acoustic and iconic messages, half-illiterate or, at least, with their backs turned to reading and writing, according to Tapscott (1997) with this generation, one can no longer complain either of writing desertification or of the danger of latent passivity in contact with analog television based on speech and visual image. What can be verified is the adhesion to a certain kind of writing, of speaking and to a culture centered in inter-individual relationships, while simultaneously there is a predominance of the hypermedia and the realization of the necessity of learning.

In our opinion, it is relevant to counter to these interpretations by Tapscott (1997), other findings related to the performances and to the ways of behavior which presently are becoming more and more hegemonic.

We think that both the question of the "sense" and the search for guiding lines for the human action towards the excess of communication and the lack of wisdom to deal with massive doses of information are fundamental problems, in a contemporary perspective. Most of the times this information is undifferentiated and acculturated constituting clusters of interpretative, superimposed, scrappy, incompatible or contradictory records, which on their turn are impoverishing of daily existence and susceptible to make the critical reflection succumb in the abyss of a delirious and schizoid hyperfragmentation.

Nowadays common life stories help us realize the impact that is being produced by digital technologies; they even allow us to reflect on the fears and apprehensions that can be caused by a one-dimensional and excessively digital socialization, turned to the "bits" world, cemented in the interactivity and simulation in virtual worlds.

Hereupon we give particular emphasis to the phenomenon marked by the unregulated and uncontrolled use of technological hypercommunication, a term coined in Japan as the “hikikomori” syndrome, which is the result of young people’s adhesion to virtual entertainments, to the detriment of their direct link to family and natural world.

The “hikikomori” syndrome characterizes itself by the immediate physical distancing imposed by teenagers, who exchange and substitute direct contact, physical communication and affective and sociocultural companionship with their near relatives by the materialization of digital existences and virtual performances that, on their turn, replace the real with simulations of reality.

Regarding this atmosphere of exclusive use of virtual spaces there is an account of testimonies of people who start giving preference to wandering and establishing social relationships in virtual worlds in their life. And with the swell of this new ambience many of the formerly privileged places for meeting or socializing cease to fulfill those functions. Meanwhile, there is an increase of a new modality of sedentary life in front of the computer screen.

There is an increase in the amount of “domestic cosmopolitans”, cyberspace citizens, so-called by J. Echeverría (1994), who experiment the world without leaving home that is, without going out.

With the more diverse digital platforms we witness the multiplication of different communities and various tribes, based on the mixture of cultures, on the incorporation of the most diverse abilities, attitudes and beliefs.

This is the case with the exploitation of the multiple available “p-based” platforms, such as, Noosfero, Elgg, NING, Grouply, the use of “Twitter” and the adhesion to social networking sites (Facebook, MySpace ...).

This way, without travelling in the geographic dimension a new nomadism is being trodden from network to network. Other forms of social interaction, of access and exchanged of information and knowledge construction are being architected.

This is the sphere where the “netweavers” move themselves, who with creativity and the wish to innovate, impelled by the wish of irradiating free interaction with people, weave their threads, that’s to say, articulate and foment digital networks in highly connected worlds.

The main challenge consists more in connecting and animating networks and in increasing interactivity than knowing programming languages (HTML5...), dominating Linux, using Microsoft Windows... or being a network specialist.

As it is not enough to be connected in order to be part of a network, one must appeal to interactivity and people’s interrelation. This is precisely the social challenge of the netweavers, who as digital network animators, sensitive to and experts on the behaviours and interactive answers of the network members, try to motivate and make available resources that work out as facilitators of dialogue, of the implications in the group and of the co-construction of a reality.

Instead of focusing on substantive contents or on common convictions, the emphasis is on the free interaction, on the deprogramming of hierarchies, in rupture with the centralization and with the unification, in parallel with the disrespect and disobedience to a series of proceedings inherent to constituted sociocultural organizations.

And consequently serious restraints may also be placed upon this stance of social interaction and facilitation of connecting people that is impelled by the netweavers.

Acknowledging the impact on the evaluation of the function of formal education on socialization it is important to call attention for the explicit wish of creating functionalities different from the usual ones, that’s the case of the experimentation of free learning, of self-teaching positions, of spontaneous sharing of feelings and spiritual and religious experiences, like, the materialization of voluntary and cooperative performances of public politics and communitarian democracy, beside the adhesion to local and cosmopolitan communitarisms.

From the perspective of formal education...

In light of the above, the commitment on the integral formation of people must be emphasized as crucial issue. The defense of a generalist educational model, conciliating the natural and the digital, while simultaneously fostering thought and interaction and not the alienation of the immediate surrounding world.

We consider relevant to underline that formal education must include real contexts and digital networks at the same time. Therefore, it must not be exclusively conceived on the basis of telepresence, in the interaction with digital platforms and in the mere sharing of preferences and interests in the subjects, in the individualization of supports or in the formation and belonging to specific cultures of virtual communities.

School and its curricula, with its methodologies or with its practices cannot set aside the digital era.

School cannot be disconnected from the use and reflection about present digital technologies. At the same time, it must try to assimilate, integrate and adapt these technologies to school daily life as well as reflect and ponder on their use and intentions.

It is relevant that the educative institutions take advantage of all the educative potential of digital network technologies and stimulate the effective exercise of critical spirit, the questioning of the excesses or of the impoverishing and alienating aspects present in the digital data networks.

One must also create roots to deconstruct individualism, hyperfragmentation and mere neighbour “online” relations that globalization may support, in an apparently contradictory way.

This way we also have to lead to an education model that helps (de)constructing the tendency present in digital networks “of looking at some trees and not at the forest”, like Raúl Delarbe metaphorically suggests (1996). And also, so that it may be possible to make a demarcation from and find an alternative to the situations of massification and uniformization present on the “show society” referred by G. Debord (1972).

And, above all, it is totally necessary to create situations and produce materials for the digital networks strictly directed to school learning.

We defend the central role of the School in the orientation and systematization of knowledge, going in hand with its vital role of axiological support, which is decisive for the construction and development of responsibility and autonomy itself.

(Not) To conclude

We defend the use of technologies with certain optimism.

More than insisting on the destruction and on human impoverishment it matters to recognize the possibility of establishing new dynamics and reconfigurations made possible with the emergence of digital telematic networks.

More than supporting a merely substitutive or transpositive model, one must assure the complementarity, the synergies and the complexification. One must understand the sense of simultaneous growing and certify, for example, that the use of telecommunications, the appeal to virtualization or, in generic terms, the growth of communication and interaction through cyberspace simply hasn't replaced direct human contacts, either pushed aside the need for physical displacements.

One must think on complex and integrated forms that also avoid the technological determinism that the mere inclusion of a technological network, by itself, may give origin to processes of personalization and sociocultural synergies.

It is important to value the aggregator potential of cyberspace for the exercise of citizenship, for posing problems collectively and also to encourage interaction, the debate and the taking of political and sociocultural policies, as well as the personal development and enrichment.

The digital spaces may cause new significations, new meaning possibilities... to Education.

Bibliographic references

- BERA, M. e MÉCHOULAN, É. (1999), *La Machine Internet*, Paris: Odile Jacob.
- BRETON, PH. (1994), *A Utopia da Comunicação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- DEBORD, G. (1972), *A Sociedade do Espectáculo*, Lisboa: Edições Afródite.
- DELARBRE, R. T. (1996), *La Nueva Alfombra Mágica - Usos y Mitos de Internet, la Red de Redes*, Madrid: Producción Editorial Tabapress, Fundesco.
- ECHEVARRÍA, J. (1994), *Telepolis*, Barcelona: Ediciones Destino.
- LÉVY, P. (1997) *A Inteligência Colectiva. Para uma Antropologia do Ciberespaço*, Lisboa: Instituto Piaget.
- LÉVY, P. (2000), *A Cibercultura*, Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (1997), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Lisboa: Editorial Notícias.
- NEGROPONTE, N. (1996), *Ser Digital*, Lisboa: Editorial Caminho.
- SHENK, D. (1997), *Data Smog. Surviving the Information Glut*, Harper Collins.
- TAPSCOTT, D. (1997) *Growing Up Digital - The Rise of the Net Generation*. N. I.: McGraw-Hill.

THE ALTO DOURO “WINE COOPERS’ π ”

Cecília Costa*, Maria Manuel da Silva Nascimento** & Paula Catarino*

mcosta@utad.pt, mmsn@utad.pt, pcatarin@utad.pt

Mathematics Department

Trás-os-Montes e Alto Douro University (UTAD), Portugal

*CIDMA - Center for Research and Development in Mathematics and Applications, University of Aveiro, Portugal

**CM-UTAD, Mathematics Centre of UTAD, Vila Real, Portugal

ABSTRACT

In this study¹, we identify mathematical processes used in the Alto Douro’s Portuguese region (located in the interior northeast of Portugal) inside of a traditional job – wine cooper (in Portuguese: *tanoaria*). In particular, we discuss the way that the wine coopers use the well-known mathematical number π (π) to compute volume values for their barrels (in Portuguese: *cubicagem*). We present, as far as we know, an unknown approximation for the value of π designed by us *wine coopers’ π* .

Keywords: Ethnomathematics; Wine cooper; Number π ; Wine barrel sizes.

1. INTRODUCTION

Concrete experiences close to some Portuguese schools allowed us to realize that, beyond the difficulties in learning Mathematics identical to the ones recognised at a national level, in the Alto Douro’s Portuguese region (located in the interior of the northeast of Portugal) other difficulties exist resulting from geographical and socio-cultural characteristics. We have identified certain common elements in these students, namely their active participation, intense and (most of the time) hard work of these youngsters in domestic tasks and in rural work. This reality has impelled us to create and adapt specific strategies which take into consideration these factors, and furthermore to contribute to the settlement of the young population in its region. We hope that in this way we could follow the belief stated in the next words of D’Ambrosio:

Education must enhance cultural dignity. To reaffirm and in some cases to restore the cultural dignity of children is an important component of mathematics education. (D’Ambrosio, 2006)

Baring in mind this approach, we created a project (6th Live Science Project N° 771 (Projecto Ciência Viva VI, N° 771): “How about mathematics transforming my land into the ‘capital of the universe’?”) that intends to draw School and Community closer, through Mathematics in this region of Portugal. Specifically its stages are the following: (i) identification of the mathematical procedures used in artistic, cultural, sportive, leisure and professional activities of the region where the school is and, in some fashion connected to the students; (ii) explanation, interpretation and registration of the same, framed in the mathematical abilities of the different school years; (iii) creation, by the students, of educational resources (didactical material) that illustrate this knowledge and enable its divulgation and reproduction. We have already presented this project to the scientific community, not only in a meeting in our University in June 2007, but also in the IX Congress of the SPCE in Madeira Island (Costa *et al.*, 2007a) and in ESU5 in Prague (Costa *et al.*, 2007b).

In what concerns mathematics teaching and learning we highlight as the general aims of this project: promoting the application of new methodologies and accomplishing experimental activities within classroom.

Ubiratan D’Ambrosio gave us the hint to select our approach:

¹ This work was supported by FEDER funds through COMPETE–Operational Programme Factors of Competitiveness (“Programa Operacional Factores de Competitividade”) and by Portuguese funds through the Center for Research and Development in Mathematics and Applications (University of Aveiro) and the Portuguese Foundation for Science and Technology (“FCT–Fundação para a Ciência e a Tecnologia”), within project PEst-C/MAT/UI4106/2011 with COMPETE number FCOMP-01-0124-FEDER-022690.

Ethnomathematics is seen in communities and is easily recognized in everyday practices, and is particularly noticeable among artisans. (D'Ambrosio, 2006)

Hence, for preparing this project, we have chosen a professional activity – wine cooping – in Alto Douro's Portuguese region and we have executed stages (i) and (ii). We have found several interesting mathematical elements, and between them, we were surprised by the way they use the number π to compute volume values for their barrels – as they call it, “cubage”. In this paper, we present our work based on the interviews done by us of three wine coopers of this region. Those interviews were made between April 2006 and June 2007.

2. WINE COOPERS AND THEIR APPROXIMATION FOR THE NUMBER π

The economy in this region has always been connected to agriculture and, in particular, to the production of the worldwide famous Porto wine, so there has been a need for wine cooperage through the centuries. The wine cooper is a craftsman that makes or repairs all kinds of wood (chestnut and oak) barrels mainly to collect, transport, and make wine. Nowadays those barrels keep only the special Oporto wine fermentations and now the main activity of the wine coopers is handicrafts (Figure 1).



Figure 1 – Examples of handicrafts.

In our interviews, we realize that the main difficulty of this profession is what wine coopers call *working the round*. This expression is suggestive of the mathematical concepts involved in building the barrels. They usually have a round form, joining cylindrical and truncated conical forms, as can be seen in Figure 2.



Figure 2 – Examples of casks made by barrel makers.

Working the round is present in everything that they need for execution (including the dimensions) of all pieces for make the barrels as well as in the tools used. Another example of *working the round* is the computation of the volume of the barrels. In what follows we will treat this topic in detail and will explain the meaning of the expression *the wine coopers' pi*. We develop this and other aspects in (Costa *et al.*, 2007c).

Now, we present how the wine coopers compute the volumes of their barrels. A barrel has three key dimensions: the head, length, and bilge, as illustrated in Figure 3.

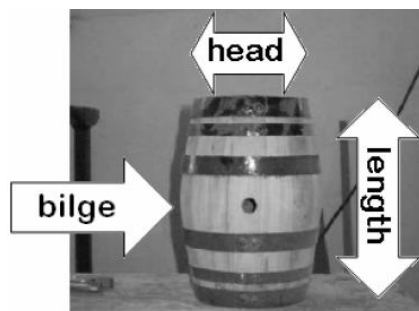


Figure 3 – Key dimensions of a barrel: head, length, and bilge.

From the interviews, we noticed that wine coopers intuitively consider the barrel as an approximation of a cylinder. Accordingly, the diameter corresponds to the head of the barrel and the height corresponds to the length. They do not attach any importance to the bilge of the barrel. In their own words (translated from (Costa *et al.*, 2006)):

Interviewer (I): *The head is 20. How about the bilge?*

Wine cooper (C1): *We don't care with the bilge ... because if we use more fire [during barrel making] it will become straighter (...)*

One of the wine coopers gave us the data that he empirically uses to build a barrel with a certain volume, which we organize in Table 1.

Head (d) (centimeters, cm)	Length (h) (centimeters)	Empirical Volume (V) (liters, l)
75	150	500
63	95	250
...
20	40	12
20	38	10
16	25	5

Table 1 – Data from an interview with a wine cooper.

Following the explanation of the wine coopers about the dimensions which a barrel must have in order to have a certain volume, the empirical factor 605 emerged from the interviews (translated from Costa *et al.*, 2006)

(C2): *After that, we have to multiply it by 605 (...)*

Questioned about the origin of this factor and the reason why it is used they have come up with two vague explanations. In our opinion, the first explanation refers to oral tradition (translated from Costa *et al.*, 2006):

(C1): *I don't know, this is the rule (...)*

(I): *Do you teach the rule to one another?*

(C1): *I don't know, those are rules that we have for a long time (...)*

The second one refers to mathematical constructions behind the (empirical) formulas (translated from Costa *et al.*, 2007):

(I): *What is the meaning of that number ...605?*

(C2): *I think that a mathematician invented it, just like they invented 3.14(...)*

After these considerations, we present our mathematical interpretation of the empirical factor 605. We compared the oral description of the empirical process used by wine coopers with the mathematical form of computing the volume of a cylinder.

Let us consider the general case of a barrel with the following dimensions (all in the same units): *head* (diameter of the cylinder) d and *length* (height of the cylinder) h .

From the interviews and following the wine coopers' instructions, we have for the barrel volume the value V given by:

$$V = (d/2)^2 \times (h/2) \times 605.$$

Recalling the well-known formula for the volume V' of a cylinder

$$V' = \pi \times r^2 \times h, \quad (1)$$

where r is the radius of the base of the cylinder, we obtain that

$$V = r^2 \times h \times \frac{605}{2} = r^2 \times h \times 302.5 = r^2 \times h \times 3.025 \times 10^2 \approx V' \times 10^2, \quad (2)$$

which give us the formula (1), up to the factor 10^2 , with a new approximation for the value of number π .

In the last analysis, we obtain another and, as far as we know, an unknown approximation for the number π :

$$\pi \approx 3.025 - \text{"the wine coopers' pi"} \text{ (Costa et al., 2006).}$$

Now we present an example of a barrel using the previous formulas and with the following dimensions in centimetres (cm): $d = 20$ cm and $h = 40$ cm. Note that the head and the length correspond with, respectively, the diameter and height of the cylinder and these dimensions were stated by one of the wine coopers in order to obtain a barrel with approximately the capacity of 12 litres.

Applying the formula (1) for the computation of the volume of the cylinder, we obtain for these dimensions:

$$V' = \pi \times 10^2 \times 40 = 12,566.4 \text{ cm}^3.$$

Now, using the formula (2) we find the following result:

$$V = (20/2)^2 \times (40/2) \times 605 = 1,210,000 \text{ cm}^3.$$

Also from (2) we obtain $V' \approx \frac{V}{100} = \frac{1210000}{100} = 12.1 \text{ cm}^3$.

These are fair approximations of the empirical value of 12 litres stated by one of the wine coopers as we have reported before. However, as the dimensions increase the approximations get worse, which we may conclude from the analysis of the computations presented in Table 2 (columns three and four).

When comparing the values in the two last columns of Table 2, we verify that using the usual approximation for the number π (3.1416) does not greatly differ from using the *"the wine coopers' pi"* (3.025) in what concerns volume computations of barrels.

Head (cm)	Length (cm)	Empirical Volume (l)	Cylinder Volume (l): $\pi \approx 3.1416$	Cylinder Volume (l): $\pi \approx 3.025$
75	150	500	662.68	638.09
63	95	250	296.14	285.15
...
20	40	12	12.57	12.10
20	38	10	11.94	11.50
16	25	5	5.03	4.84

Table 2 – Data obtained from an interview with a wine cooper including our cylinder volume computations using different approximations for π .

3. FINAL REMARKS

In this study, we presented another approximation for π , $\pi \approx 3.025$ – “the Alto Douro wine coopers’ π ”. For us it is an attractive result since from ancient times the number π has inspired many works in mathematics. Furthermore, we realize that the traditional activity studied has many mathematical concepts that could and should be detailed and used to promote classroom and school activities.

As we have already said in the Introduction, the present study emerged to prepare a project based on traditional activities of the Portuguese Alto Douro's Region. With this study, we have concluded that mathematical knowledge is present in the wine coopers' activity and at a level that may be used within the mathematics classroom, even at elementary levels. This led us to consider the viability of promoting the application of new methodologies and accomplishing experimental activities within classroom. For instance, a school project may be drawn in the same way we have done: choosing an activity; preparing interviews and interviewing artisans of the chosen activity; working up the collected material in class; and presenting the project results to the community.

We developed our work in a complex Portuguese region, with specific social and cultural characteristics. We think that this is a promising way to emphasize the value of their region *to* and *with* students, teachers and the school through the mathematics classroom.

As Gerdes considers *responsible and urgent tasks*,

Relative to research, it is my opinion that among the most urgent tasks is the study of mathematical elements in cultural spheres that are under siege (...). Humanity will lose an enormous source of knowledge, an enormous potential for broadening reflection on mathematical thinking if these elements are not studied today and in the near future. (Gerdes, 2000)

With our present work, we also hope to make a contribution to preserving some cultural elements in Alto Douro's Portuguese region.

REFERENCES

(Costa *et al.*, 2006) Costa, C., Nascimento, M. & Catarino, P (2006). Matematizando em Trás-os-Montes e Alto Douro: uma primeira tentativa. In: Vale, I. and Portela, J. (Eds.) *Proceedings of Elementary Mathematics Education, 2nd International Meeting*, CD-ROM Viana do Castelo, Portugal.

(Costa *et al.*, 2007a) Costa C., Catarino P., Nascimento M. M. da Silva, (2008), “E se a Matemática transformasse a minha terra na “Capital do Universo”?”, In J. M. Sousa (Org.) *Actas do IX Congresso da SPCE – Educação para o sucesso: Políticas e Actores*, (pp.2242-2248). Porto: SPCE/Livpsic/Legis Editora.

(Costa *et al.*, 2007b) Costa, C., Catarino, P. & Nascimento, M (2007). How about mathematics transform my land into the ‘capital of universe’? *Proceedings of ESU5 - 5th European Summer University on the History and Epistemology in Mathematics Education*, Prague, Czech Republic (to appear).

Costa, Cecília, Catarino, Paula & Nascimento, Maria Manuel da Silva, (2008). *Tanoeiros em Trás-os-Montes e Alto Douro: saberes (etno)matemáticos*. Pedro Palhares (Coordinator), Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, ISBN: 978-989-8139-04-7. pp. 195-233.

(D'Ambrosio, 2006) D'Ambrosio, Ubiratan, (2006). Why Ethnomathematics? What Is Ethnomathematics or How Can It Help Children in Schools? Online: Retrieved from <http://vello.sites.uol.com.br/what.htm>

(Gerdes, 2000) Gerdes, Paulus (2000), Ethnomathematics as a new research field, illustrated by studies of mathematical ideas in African history. *Proceedings of the Conference “New Trends in the History and Philosophy of Mathematics”*, Roskilde University, Denmark.

Retrieved from

http://iascud.univille.edu.co/libro/libro_pdf/Ethnomathematics%20as%20a%20new%20research.pdf

THE ANALYSIS OF HUMOUR STYLES OF TEACHERS WHO TEACH TECHNICS AND CULTURE AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

Fatih BAŞÇİFTÇİ, Gülçin ZEYBEK, Fatime Banu DERİN, Enise Feyza ÖZLÜK, M.Engin DENİZ

Selçuk University, Department of Electronics and Computer Education, Selçuklu, Konya/TURKEY

basciftci@selcuk.edu.tr, gozkan80@hotmail.com, fbanu_derin@hotmail.com,

enise_feyza@hotmail.com, engindeniz@selcuk.edu.tr

ABSTRACT

This study was carried out to compare the humour styles between different technics and culture teachers who have been working at vocational high schools and determine personal differences about their humour styles. In the skimming model of this study, 522 teachers from Vocational High schools participated. At the end of the research, any significant distinction has not been observed between teachers' lower dimensions of their humour styles. Nevertheless, the humour point average of teachers's aggressive, participative, self improving, self destructive point averages were found to be higher than those of culture course teachers.

Key words: Humour, humour sense, humour production, humour styles.

INTRODUCTION

Definitions of humour present a great variety including expressions such as aim, effectiveness and qualities. The brief and pure definition was given by Albert Einstein: 'Humour is the laughing thought'. During the both production and interpretation phases, intelligency and an integrity of systematic ideas are needed (Millspaugh, 1979; Vural, 2004). Almost all humour centered modern psychological studies are based on the assumption that humour sense gives a desired personality trait and tend to improve psychological health and goodness (Kuiper & Martin, 1998; Yerlikaya, 2003). Many studies in which the relation between depression, stress, exhaustion and humour is analysed, an inverse relation was determined between these variables and humour (Overholser, 1992; Talbot, Lumden, 2000, Tümkaya, 2006). As a defense, humour enables people to encounter revolting situations before being strangled by negative feelings (Erickson & Feldstein, 2007).

That humour style was connected to health value, life satisfaction and happiness has been proved. The participative and self improving humour, various happiness rates (positive mood, self esteem, social support etc.) are connected positively, beside this emotional problems (depression, anxiety, enmity) are connected negatively. As a difference, self destructive humour is opposing to all this happiness rates. This humour style is highly relevant to a poor psychosocial adaptation (Kazarian & Martin, 2004).

A quality frequently explained to students, is the appropriate humour feeling. This kind of teachers make the learning process enjoyable. Humour removes the pressure, externalise teacher's reliability and self secure; then provides a safe atmosphere, decrease discipline problems. Also, the effective use of humour reinforce the learning and enhance long term permanency (Özdemir & Yalın, 2000). Humourism may take away a child from temporal seriousness of life and bring a new perspective about living (Saban, 2004). A teacher who acquired a humour sense get qualities such as drawing attention, activating an idea, externalising creative skills, enhancing communication, soothing hard times, increasing motivation, giving energy, helping to solve problems and strengthening desired behaviors (İncioğlu, 2003).

PROBLEM

As a general fact, developed countries are using advanced quality and quantity human resources for its improvement efforts (Balaban, 2000). Natural resources of societies, their man power and their conditions to benefit from these determine the prosperity level of that society. Hence, vocational and technical education have been playing an important role as training man power tool (Çavuşoğlu, 2005). Teachers from vocational high school are separated into two groups such as vocational course teacher, also known as technics teachers and culture course teachers.

Culture course teachers who have been working at those schools assume that taught knowledge are generally useless and students are not willing to attend the lessons. In this point, a question comes to mind: 'Is there any humour style distinction between technics and culture teachers working at vocational high schools?'.

Sub problems

- Do vocational high school teachers' humour styles differ according to their gender ?

- Do vocational high school teachers' humour styles differ according to the vocation or culture teaching variable ?
- Do vocational high school teachers' humour styles differ according to age and teaching experience ?
- Do vocational high school teachers' humour styles differ according to the kinds of school ?

METHOD

The study is a general skimming which analyses the humour styles of vocational high school teachers. The research group expressed to data collection and data analysis as following :

The research group: The study was carried out in the provinces of Konya with 522 teachers from Commerce Vocational High School (CVHS) (3), Islamic Divinity High School (IDHS) (4), Girls Vocational High School (GVHS) (3) and Technical Vocational High Schools (TVHS) (4). The teachers who took participation were 33% (n=172) women, 67% (n=350) men. 44,8% of them were vocational (n=234), 55,2% (n=288) culture teachers. 12,8% of teachers (n=67) are working at CVHS, 23,2% (n=121) IDHS, 17,6% (n=92) GVHS, 46,4% of them (n=242) are from TVHS. The teachers who form the population are at the age of: 12,3% of them (n=64) 20-30 years old, 44,4% (n=232) 31-40 years old, 43,3% (n=226) are 41 years and above. 28,4% of the Teachers (n=148) have been working for 1-10 years, 44,1% (n=230) 11-20 years, 27,6% (n=27,6) 21 have been working for 21 years and above.

Tool: In the study, the needed data's validity and reliability were assessed and collected by using Humour Style Scale.

Analysis: In the data analysis frequency, percentage, average, t test, variance analysis and tukey's test were used intensively.

FINDINGS AND INTERPRETATION

In this section, findings and interpretation resulted from statistical analysis about the sub problems were given. When table 1 is analysed: while no gender distinction is observed in lower dimensions of teachers' humour styles and self improving in lower dimension; a significant distinction is observed in aggressive and self destructive lower dimensions. Based on these findings, we may assume that men acquired the higher point average. Thus, whenever a humour variable is up to date, men teachers are observed to get more aggressive and self destructive.

Table 1. Lower dimensions N,X, Ss results and t test results according to gender variable of teachers' humour styles.

Humour styles	Gender	N	\bar{X}	Ss	t value	P value
Aggressive	Man	350	21,51	6,72	4,558	0,000 P<0,05 significant
	Woman	172	18,65	6,75		
Participative	Man	350	37,91	7,99	-0,368	0,71 P>0,05 not significant
	Woman	172	38,19	8,53		
Self improving	Man	350	33,47	7,66	1,775	0,077 P>0,05 not significant
	woman	172	32,05	8,95		
Self destructive	Man	350	24,54	7,71	4,048	0,000 P<0,05 significant
	Woman	172	21,77	7,13		

Table 2. Lower dimensions N,X,Ss results and t test results according to branch variable.

Humour styles	Branch	N	\bar{X}	Ss	t value	P value
Aggressive	Vocational	234	21,12	7,00	1,655	0,099 P>0,05 not significant
	Culture	288	20,12	6,72		
Participative	Vocational	234	38,19	8,05	0,482	0,630 P>0,05 not significant
	Culture	288	37,85	8,27		
Self improving	vocational	234	33,54	7,78	1,383	0,167 P>0,05 not significant
	Culture	288	32,56	8,38		
Self destructive	Vocational	234	24,30	7,15	1,847	0,065 P>0,05 not significant
	Culture	288	23,08	7,97		

When table 2 is analysed, while in the field of branch, there have been no distinction of teachers' humour styles between lower dimensions, technics teachers' humour point average is higher than culture teachers' point. Considering the results, technics and culture teachers are stated to share common humour styles. Even though they had different educational background and different working conditions, sharing similar socioeconomic and sociocultural level may be thought to affect these results.

While variance analysis applied in table 4 resulted as presenting no significant distinction between self improving lower dimensions of age range variable, a significant distinction was observed between aggressive, participative, self destructive lower dimensions. In order to determine the source of that distinction, a tukey's test was made and significant results were given in table 5.

Table 3. Lower dimensions (N, X, Ss values) of teachers' humour styles considering age range.

Humour styles	Age range	N	\bar{X}	Ss
Aggressive	20-30	64	20,00	7,31
	31-40	232	19,84	6,91
	41 and above	226	21,47	6,59
Participative	20-30	64	40,48	7,35
	31-40	232	39,10	8,17
	41 and above	226	36,17	8,03
Self improving	20-30	64	33,93	9,41
	31-40	232	33,31	8,08
	41 and above	226	32,42	7,77
Self destructive	20-30	64	24,87	8,20
	31-40	232	22,55	7,45
	41 and above	226	24,38	7,54

Table 4. Variance analysis results of teachers' humour styles lower dimensions related to age range variable.

Dependent variable	Variance source	KT	Sd	KO	f	P value		
Aggressive	Between groups	329,074	2	164,537	3,528	0,03	P<0,05	significant
	Among groups	24206,8	519	46,641				
	Total	24535,9	521					
Participative	Between groups	1434,42	2	717,211	11,163	0	P<0,05	significant
	Among groups	33344,6	519	64,248				
	Total	34779	521					
Self improving	Between groups	153,981	2	76,991	1,166	0,312	P>0,05	not significant
	Among groups	34273	519	66,037				
	Total	34427	521					
Self destructive	Between groups	499,265	2	249,633	4,339	0,014	P<0,05	significant
	Among groups	29862,1	519	57,538				
	Total	30361,4	521					

As presented in table 5, teachers whose age range is 41 and above have a higher aggressive humour level point average than teachers who are between 31-40 years old. The teachers whose age range is between 20-30 and 31-40 years old have a higher participative humour level point average than teachers who are 41 and above. However, the teachers whose age range is 41 and above were found out to get a higher self destructive humour level point range than teachers who are between 31- 40 years old. That teachers whose age range is 20-30 and 31-40 years old have a higher participative humours point averages than teachers who are 41 years and above may be based on the needs of young people who want to prove themselves and be accepted by society until the middle age period.

Table 5. tukey's test results of teachers' humour styles lower dimensions related to age range variable.

Dependent variable	age range	Age range	Variance between averages	Standart Error	P
Aggressive	20-30	31-40	0,1552	0,9643	0,986
	20-30	41 and above	-1,4779	0,967	0,278
	31-40	41 and above	-1,633	0,6383	0,028
Participative	20-30	31-40	1,3766	1,1317	0,443
	20-30	41 and above	4,3118	1,135	0
	31-40	41 and above	2,9352	0,7491	0
Self destructive	20-30	31-40	2,3233	1,071	0,077
	20-30	41 and above	0,4856	1,0741	0,893
	31-40	41 and above	-1,8377	0,7089	0,026

Table 6. N,X,Ss values of teachers' humour styles lower dimensions related to working time range variable.

Humour styles	Year range	N	\bar{X}	Ss
Aggressive	1-10	148	19,49	6,98
	11-20	230	20,22	6,89
	21 and above	144	22,23	6,41
Participative	1-10	148	39,17	7,74
	11-20	230	38,63	8,66
	21 and above	144	35,80	7,37
Self improving	1-10	148	33,70	8,62
	11-20	230	32,88	8,49
	21 and above	144	32,48	6,93
Self destructive	1-10	148	22,76	8,02
	11-20	230	23,26	7,39
	21 and above	144	25,11	7,44

Resulted from the variance analysis applied in table 7, according to working time range variable, while no significant distinction was observed at self improving and self destructive lower dimensions, a significant distinction was observed at aggressive and participative lower dimensions. A tukey's test was made to determine the source of that distinction and significant results were given in table 8.

Table 7. Variance analysis results of teachers' humour styles at lower dimensions according to working time range variable.

Dependent variable	Variance source	KT	Sd	KO	f	P value
Aggressive	Between groups	599,221	2	299,61	6,496	0,002 P<0,05 significant
	Among groups	23936,7	519	46,121		
	Total	24535,9	521			
Participative	Between groups	989,408	2	494,704	7,599	0,001 P<0,05 significant
	Among groups	33789,6	519	65,105		
	Total	34779	521			
Self improving	Between groups	114,261	2	57,131	0,864	0,422 P>0,05 not significant
	Among groups	34312,7	519	66,113		
	Total	34427	521			
Self destructive	Between groups	457,612	2	228,806	3,971	0,019 P>0,05 not significant
	Among groups	29903,8	519	57,618		
	Total	30361,4	521			

According to table 8 teachers who have been working for over 21 years were observed to have a higher aggressive humour level point average than teachers who have been working for 1-10 years and 11-20 years. The teachers who have been working for 1-10 and 11-20 years have a significantly higher participative humour level point average than teachers who have been working for over 21 years. Based on these findings, we may connect the increase of aggressive humour level to the professional fray of teachers advance in years. The reason of their aggression may be interpreted by their current deficiencies despite many years of experience and their effort to hide them. Additionally, the reason of an increasing participative behaviors may be presented as individuals think that they would lose nothing to make themselves a humour object.

Table 8. tukey's test result of teachers' humour styles at lower dimensions related to working time range variable.

Dependent variable	Working year range	Working year range	Variance between variables	Standart Error	P
Aggressive	1-10	11-20	-0,7285	0,7156	0,565
	1-10	21 and above	-2,7429	0,7949	0,002
	11-20	21 and above	-2,0144	0,7217	0,015
Participative	1-10	11-20	0,5452	0,8503	0,797
	1-10	21 and above	3,3701	0,9445	0,001
	11-20	21 and above	2,8249	0,8574	0,003

Table 9. N, X, Ss values of teachers' humour styles at lower dimensions related to the kinds of school variable.

Humour styles	Kinds of school	N	X̄	Ss
Aaggressive	CVHS	67	19,8657	6,6672
	IDHS	121	20,3802	6,7060
	GVHS	92	20,6630	7,0559
	TVHS	242	20,8264	6,9440
Participative	CVHS	67	39,8358	8,1976
	IDHS	121	37,1074	8,0672
	GVHS	92	38,5761	8,5153
	TVHS	242	37,7314	8,0366
Self improving	CVHS	67	33,8358	8,2895
	IDHS	121	31,1322	8,5576
	GVHS	92	34,1087	8,4456
	TVHS	242	33,2934	7,6245
Self destructive	CVHS	67	24,9403	7,8449
	IDHS	121	22,2727	7,5111
	GVHS	92	23,6087	7,8348
	TVHS	242	23,9587	7,5065

Related to the variance analysis result applied in table 10, any significant distinction between teachers' school kinds variable was not determined.

Related to the results in table 11, teachers at Girls Vocational High school and Islamic High school, a significant distinction was observed in self improving humour point average to be in favour of teachers who have been working at Girls Vocational High school. This distinction may be based on school

environment. Attending more handiwork courses at Girls Vocational High school provides a more comfortable environment.

Table 10. Results of variance analysis of teachers' humour styles related to the kinds of school.

Dependent variable	Variance source	KT	Sd	KO	f	P value
Aggressive	Between groups	54,309	3	18,103	0,383	0,765 P>0,05 not significant
	Among groups	24481,6	518	47,262		
	Total	24535,9	521			
Participative	Between groups	370,177	3	123,392	1,858	0,136 P>0,05 not significant
	Among groups	34408,8	518	66,426		
	Total	34779	521			
Self improving	Between groups	602,822	3	200,941	3,077	0,127 P>0,05 not significant
	Among groups	33824,2	518	65,298		
	Total	34427	521			
Self destructive	Between groups	364,118	3	121,373	2,096	0,1 P>0,05 not significant
	Among groups	29997,3	518	57,91		
	Total	30361,4	521			

Table 11. tukey's test results of teachers' humour lower dimensions according to school kinds variable.

Dependent variable	Kinds of school	Kinds of school	Variance between variables	Standart Error	P
Aggressive	CVHS	IDHS	-0,5145	1,0469	0,961
	CVHS	GVHS	-0,7974	1,1041	0,888
	CVHS	TVHS	-0,9608	0,9490	0,742
	IDHS	GVHS	-0,2829	0,9510	0,991
	IDHS	TVHS	-0,4463	0,7654	0,937
	GVHS	TVHS	-0,1634	0,8420	0,997
Participative	CVHS	IDHS	2,7284	1,2411	0,124
	CVHS	GVHS	1,2597	1,3090	0,771
	CVHS	TVHS	2,1044	1,1251	0,241
	IDHS	GVHS	-1,4686	1,1274	0,561
	IDHS	TVHS	-0,6240	0,9075	0,902
	GVHS	TVHS	0,8447	0,9983	0,832
Self improving	CVHS	IDHS	2,7036	1,2305	0,124
	CVHS	GVHS	-0,2729	1,2978	0,997
	CVHS	TVHS	0,5424	1,1155	0,962
	IDHS	GVHS	-2,9765	1,1178	0,039
	IDHS	TVHS	-2,1612	0,8997	0,077
	IDHS	TVHS	0,8153	0,9897	0,843
Self destructive	CVHS	IDHS	2,6676	1,1588	0,098
	CVHS	GVHS	1,3316	1,2222	0,696
	CVHS	TVHS	0,9816	1,0505	0,786
	IDHS	GVHS	-1,3360	1,0526	0,583
	IDHS	TVHS	-1,6860	0,8473	0,192
	IDHS	TVHS	-0,3500	0,9321	0,982

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

At the end of the study, any distinction was not observed in participative and self improving humour styles related to gender variable, also when aggressive and self destructive humour styles were analysed, men had higher point average. Any distinction was not observed between humour styles at lower dimensions related to branch variable. However, the technics teachers had higher humour point averages than culture teachers' points. The more advance in years are teachers, the more their humour senses increases to get aggressive and self destructive. Similarly, the more teachers' professional experience increase, the more their humour styles tend to change to aggressive and self destructive.

From the deep analysis between teachers of TVHS and IDHS, a significant distinction was observed in self improving humour point average to be in favour of teachers who have been working at GVHS. Results acquired from this research and the suggestions that may contribute to the future studies are listed as followed :

- 1) This study was carried out by applying the 'Humour Styles Scale' to assess its validity and reliability. Other assessed scales may be applied to determine validity and reliability.
- 2) Many studies must be carried out to strenghten teachers' humour senses. In this way, specialists may give workshops about individual improvement to the teachers.
- 3) Results acquired from these surveys may be supported by different techniques such as observation and interview.

Acknowledgments

This work is supported by the Coordinator ship of Selcuk University's Scientific Research Projects.

REFERENCES

- Balaban, J. (2000). "Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri", PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). "Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erickson, S.J. ve Feldstein, S.W. (2007). "Adolescent Humor and Its Relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well-Being", Child Psychiatry Hum Dev., 37:255–271.
- İncioğlu (Eroğlu), M. (2003). "Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazarian, S.S. ve Martin, R.A. (2004). "Humour Styles, Personality, and Well-Being among Lebanese University Students", European Journal of Personality, 18: 209–219.
- Kuiper, N.A., & Martin, R.A. (1998). "Laughter and stress in daily life: Relation to positive and negative affect", Motivation and Emotion, 22: 133–153.
- Millspaugh, J.R (1979). "Effects of array organization on *same-different* judgments", Perception & Psychophysics, 23: 27–35.
- Overholser, J.C. (1992). "Socrates in the classroom", College Teaching, 40: 14 – 19.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2004) Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talbot, Laura/Lumden, Barry (2000). "On the association between humor and burnout", International Journal of Humor Research, 13(4): 419-428
- Tümkaya, S. (2006). "İş Ortamı ve Mizah Yoluyla Başa Çıkmanın Öğretim Elemanlarındaki Tükenmişlikle İlişkisi", 6(3): 889–921.
- Tümkaya, S. (2006). "Öğretim Elemanlarının Mizah Tarzları ve Mizahı Yordayıcı Değişkenler", 23: 200-208.
- Vural, A. (2004). "Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi", Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. E.B. Enstitüsü.
- Yerlikaya, E.E. (2003). "Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması", Yüksek Lisans Tezi. Adana: Ç.Ü. S.B. Enstitüsü.

THE ART HISTORY PERCEPTION OF TOURIST GUIDANCE STUDENTS: THE CASE OF VOCATIONAL SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES AT SELCUK UNIVERSITY (TURKEY)

Duygu İLKHAN SÖYLEMEZ*
duyguilkhan@gmail.com
(*) Selcuk University, TURKEY

ABSTRACT

Nowadays, one of the most important needs of the Tourism Sector are qualified Tourist Guides who are aware of science and technology, who follow the agenda, who know archeology and the 'History of Art'. Therefore, the purpose of this study is to determine the necessity and adequacy of the 'History of Art' for students in Tourist Guidance Department in Vocational Schools. Primarily, in this research the importance of Art History in education was described and students were interviewed via interview technique about the courses in Art History Department. Based on the data obtained from the interviews with students in Tourist Guidance Department, levels of the students in History of Art Department were determined, by determining the student's perspectives and expectations from Art History some suggestions are made about what is done and what should be done. To what extent these suggestions will contribute to student's Professional lives is stated.

Keywords: Vocational School, Art History, Tourist Guidance

Culture of a country discovers its concrete form/shape in the work of art. From this point of view, thought life of nations are visible monuments as well as undeniable evidences of the entity of society living in a country.

It is impossible to think an art that did not turn into a form/shape. Therefore, it cannot be discussed entity of a society without art. Because of that, history of art of societies is an accounting of monumental designs which is evidence of their entity.

Societies who are deprived from artworks in their history cannot have any change to continuously survive as a sovereign state. And nations who have a rich past of art have their sovereign state and also do not lose their sovereign life force. So, life potential of nations is proportional to their art life. The reason of races to introduce artworks each other for societies that proves their entity becomes clearer, when determining this truth. (Turani, 1992:7).

I believe in that it is required to look for the answer "What is art?" before identifying the artwork. We can answer this question as a reflection of beauty emotion of the fact that we named as art on an object. Although an object has or has not got the identity of artwork, it reveals to respond the identifiable need of a society. Identification of these needs change depending on economic and social structure and their cultural evidences of a society. Undoubtedly, there is not any possibility to clearly reveal this general resultant that we named as need, because it includes aspects of personal and social psychology that are difficult to explain. Turning these needs into a form again occurs within the economical and technological opportunities and local materials of society. Moreover, it is obvious that human societies are specializing in using some techniques under the influence of regional conditions (Kuban, 1981:251).

After clarifying the art concept, it is required to talk about history of art talk about history of art and historical process of history of art in Anatolia. History of art is a science which examines material culture property arising from historical conditions. Accordingly, this science will act in order to establish art or arts in a historical dimension; when determining significance and distribution order of factors creating art in history, it will look for the hierarchy of numerous and complex facts of art and for development of arts that was progresses by individuals or society throughout history. Entity that created the history of art's

material in history is human. And because human changes at every age, this science collects information related to reflection form of this change on artworks. It attempts to know propellant power to create artworks for human and how this power changes art forms. Materials and survey of information about them, classifications of those found, being obliged to use method in doing this requires accepting history of Sultan art as a science. If it could be possible to put up the habit of seeing artware only as a commercial value of the passion of current antique, history of art could become a field of occupation in itself. In time, with the collection of artware, putting a distance between those who comprehended the historical load of art development made establishment of an independent discipline necessary. Today, history of art that is an independent science includes many subjects and categories covering the arts of time in the world (Mülayim, 1994:27-30).

We may summarize beginning of history of art as follows. From the 12th century, it is thought that there were the oldest settlements of history on territories of Turkey, it can be suggested that contribution of this historical knowledge to the world culture will not be less than any country. This contribution is less at some ages and more intensive in others, but continued permanently (Kuban, 1981:254). Although there are many main sources regarding either Seljuks or Ottoman's history, there isn't direct works which explains features of artwork. Sometimes, special information is provided about artists and artworks in the sources. Today, some manuscripts related to the Great Architect Sinan's life and works used as main source such as *Tuhfet'ül Mimarın*, *Risaleyi Mimarîye*, *Tezkiret'ül Bünyan*, *Tezkiret'ül Ebniye*, and *Menakıb-I Hünerveren* of Gelibolulu Mustafa Ali, *Seyahayname* of Evliya Çelebi and *Hadikaf'ül Cevâmi* of Hüseyn Ayvansaray which is about Istanbul Mosques.

It is known that there is a treasury house especially in the palaces of Ottoman Sultans in Bursa and Edirne. During the period of Yavuz Sultan Selim, some of the treasury was protected in the Yedikule storehouses. Then a rich and distinguished collection was made in the "Yenisaray" (Topkapı Palace) rooms (Arık, 1956:11). During the period of Yavuz Sultan Selim, "relics" that were brought from the Egyptian Expedition were put into a special division of palace. During the period of Sultan Abdulmecid, Aya İrini Church in the outer court of palace was used to protect some of the old works (1846). Person who made this intervention was Damat Fethi Pasha, the General of the Armies. With the attempts of Osman Hamdi (1842-1910), there had been many contributions to the History of Art and archeology (Mülayim, 1994:136-137).

History of Art in Europe appeared in the Germany of 19th century as an academic discipline. The first congress of "Kunst-Geschichte" (History of Art) in Germany was made in 1844 at Berlin. All the universities of world began education and researches in this field during the 20th century. The history of art appeared very late as a scientific discipline, but it is known that it is interested in even during the antiquity. Plinius mentioned the history of painting and sculpture based on his old sources in the Natural History. Renaissance revived this interest. For instance, in his book about the lives of artists, Vasari wrote that he aimed to research "origins and reasons of style and why they developed or collapsed". In the following periods, those who followed Vasari gave products in this field at all around Europe. An important step was taken by Wickelmann to turn history of art into a scientific discipline. In his famous book titled "Geschichte der Kunst des Altertums" (History of Ancient Art), Wickelmann considered painting and sculpture as the excellent expression of national spirit and influenced those after him and these influences extended to the field of philosophy, out of art.

The main tendency, style and analysis of art history occurred in the 19th century. Especially Wölfflin produced important products in this field. Focillon performed studies objecting the evolution of style in a biological chart. The other names who affect writing of art history in the 20th century are Panofsky and Warburg. Today, structuralist applications in history art become common (Sözen and Tanyeli, 1999: 209).

Tourism that always interacts with economy social, cultural and natural environment including all other services during transportation, accommodation, catering, amusement, shopping and travel. Tourism is equilibrant in national income distribution, the most effective deployment resource that provides contribution to reconstruction of regions out of industry areas. Therefore, Tourist Guide Department grows the professional tourist guides that the sector needs also prepares potential tourism researchers and scientists who will produce knowledge in the tourism field. In this point, vocational school for higher education aims to grow personnel, the rank-and-file who are qualified technical skills and can deploy in

touristy organizations and also minor executives who will provide relation between rank and file personnel and senior management. The Vocational Schools for Higher Education in Turkey general are important regarding applying sole course program in tourism content and this fact provides a determined entirety and quality to tourism education (Tuyluoğlu, 2003: 30-31). When the Course content of Tourist Guide Department in Turkey general is examined it is seen that art history course is also lectured due to four general objectives:

- a) To increase interest of students to art history course that will be necessary in general life of the professional life of the students.
- b) To provide examine the materials that cannot be accessed in classroom environment about art history with the assistance of slides.
- c) To provide contribution to critical thought of students through creating examining in place during performed travels in determined ranges about subjects lectured in the class for art history,
- d) To teach how the structures having historical value and mentioned in art history were used in their time.

Those objectives that we try to realize theoretically and practically are not sufficient to provide adaptation to sector of the students that we try to grow in tourist guide. The cooperation of pre-service and in-service professional vocation is conditional for tourism sector in fast developing period to meet the labor force need regarding qualification and qualitative aspects (Tuyluoğlu, 2003: 51).

METHOD

Data that are used in this article based to negotiations with the students in Tourist Guide Department. The negotiations with the students in Seljuk University, Social Sciences Vocational School for Higher Education were performed for the study through interview method. The students were asked their view and thoughts about art and art history, art history course expectations and in what dimension was performed those expectations, satisfaction degree about having course methods, contribution of art history courses to guidance profession will be in what aspects.

FINDINGS

It has been tried to be understood that the students have what kind of meaning to comprehend art and art history concepts through two questions that were asked in the scope of the study. Then the answer of the question, the evaluation of those concepts in their mind after beginning education or whether expectations were met or not was tried to be found out. Finally, different questions were asked to find out right and real requests of the students through asking the question, 'What do you think about increasing the satisfaction, for example, how and what kind of subjects are processed to meet the expectations?' and the replies about right and real request of the students were taken.

Regarding to concepts, it has been seen that the students didn't know so much thing about art and art history before having educated in Tourist Guide Department. Although they arrived to this department consciously, correlate the art and art history concepts were not so much possible. Regarding to expectations, generally we see that there is lack with full equipped graduation dream in their minds.

At the replies for how the students' expectations will be met, it has been stressed that generally visual aspect enriched curriculum would be more productive.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this article, it has been tried to determine that the Tourist guide Department's missing points and resolution suggestions about art history course was tried to be determined based to interview with the students.

The students who were interviewed believe that art history course will be useful for them in future for their professional life in future but the courses are partially effective and productive. To make more efficient, travel programs should intense on the structures about art history. Because, during the travels, archeological structures are given most importance so the knowledge of students about art history become only practical. Another problem is there is no any code to find out resolution to common problems of people who are included in Tourist Guide, to increase their their professional efficiency, to arrange the relations of travel agencies and their relations with each other under professional discipline

(Tuyluoğlu, 2003: 84). Alternative facilities should be implemented to increase concern of the students to tourist guide and art history.

The following points should be considered to provide professional benefits the art history course of Tourist Guide Department students based to obtained data through performed interviews and scanning the concern literature:

- The travel tours of Vocational schools for higher education should be planned very well.
- The travels should be connected with art history course that is lectured in the schools.
- If any travel will be arranged about the art history subjects that are lectured in the school, which points have materials about lectured, concern subject should be determined.
- The appointments should be made especially for the visits to museums and the visits should be intense on determined, special days and weeks.
- The students should be informed about why and which structures for art history they will see before the travel. The visual materials, slides should be presented to the students before travel. The students should be encouraged to analyze conformities or contradictions of their learning in their classes and what they see during travels.
- One of the most efficient methods of providing maximum benefit of art history to their professional life is especially to give chance performing individual study during travels. According to this point, the student should give information about art history of a previously determined place, such as a mosque, church or madrasah. Briefly, changing the theoretical knowledge into practical knowledge possibility will be provided.

Consequently it is no need to teach but to make love the art and art history. So they will be provided successful in both their profession life and they will learn to look at, to see what they look at, to evaluate what they see and to adopt all beauty. So they won't allow to lost, destroy art works. (Ergil, 1993: 4)

BIBLIOGRAPHY

Arık, Remzi Oğuz (1956). *Türk Müzeciliğine Bir Bakış* (1. Baskı). İstanbul.

Ergil, Tülay (1993). *Tarih Öncesinden Çağımıza Sanat*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını.

Kuban, Doğan (1981). *100 Soruda Türkiye Sanatı Tarihi* (4. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Mülayim, Selçuk (1994). *Sanat Tarihi Metodu* (2. Baskı). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.

Sözen, Metin ve Tanyeli, Uğur (1999). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Turani, Adnan (1992). *Dünya Sanat Tarihi* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Tuyluoğlu, Tuğba (2003). *Türkiye'de Turizm Eğitiminin Niteliği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

The awareness and preferences of EFL students on their perceptual learning styles

RENAN SAYLAĞ

Bahçeşehir University

İstanbul, Turkey

e-mail: renansaylag@gmail.com

Abstract

This study aims to examine the awareness and preferences of the students of EFL (English as a foreign language) at Bahçeşehir University Prep School on the perceptual learning styles. In this research, an interview and a learning style (VARK) inventory in a close-question format were conducted with 10 students by random sampling in order to identify the learning styles of the students. Before applying the questionnaire an interview with open-ended questions was applied in order to raise the students' awareness and to check out if they were aware of their own learning styles. This study also aimed to examine whether the students' awareness on their learning styles affects their academic performance. The results of the study showed that majority (%60) of the students are visual learners while the rest %20 appeared as auditory and the other %20 was included in both kinesthetic-visual and auditory in equal rates.

Key words: individual differences, perceptual learning styles, personalized education, differential pedagogy, awareness, performance,

I.INTRODUCTION

Learning is "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (Kolb, 1984: 38). Learning is affected by LS whereas in the case of students who are able to employ multiply learning styles learning outcome is higher (Felder 1995; Reid 1987; Claxton and Murell 1985;Elison 1995).

Students have different strengths and preferences in the way they take in and process information- which is to say they have different learning styles. Some prefer to work with experimental data while others are more comfortable with abstractions. Teaching needs to find ways enhancing learning and attainment for those who might not have responded to uniform and conventional forms of teaching and learning. Individuals differ in their ways of learning and this is seen to call for different ways of teaching that take account of these individual differences. In this study students are first given interview questions in order to check how aware they are of their own learning styles. As the second step, students will answer VARK questionnaires to learn what their own learning styles are. Last of all, they will be distributed some follow-up interview questions to evaluate their feelings and attitudes in terms of effects of their awareness on their learning. This study verifies that students prefer to learn in ways that are personally unique to each individual student. The study proposes a model for learning style preference and awareness as the further recommendations of the research aimed at contributing to an understanding of personalized education, differential pedagogy and learning differences in the classroom.

I.I.Background of the study

As many research indicates, although there has been a long tradition of psychological and educational theory and research about learning styles, Turkish Ministry of Education has been involved in such learning styled based teaching styles only recently. Today, there is a new wave of effort to define effective teaching in Turkish

education. This requires a reestablishment of the curriculum. Innovations brought about by MONE reflect constructivist principles such as improvement of pedagogical skills, creating environments conducive to learning while deemphasizing transmission of theoretical knowledge and enhancing the interaction between education faculties and the schools where prospective teachers observe classrooms and practice teaching. The programs further consider the education standards of the EU countries (www.meb.gov.tr/indexeng.htm).

Kavanoz (2006) states that one of the targets in the 7th five year plan of the government is rearranging and reorganizing curricular programs, teaching methods and techniques, and education-training equipment materials in accord with international standards. A major premise of the new trend in education in Turkey is that pupils should be actively involved in their own learning and in the construction and development of knowledge and ideas. It is also proposed that more attention should be paid to the individual learning needs of different students so that variations in student learning styles, speeds and abilities can be better catered to. (http://programlar.meb.gov.tr/index/giris_index.htm)

Thus, it is an undeniable fact that supported educational policy and practice interest in how learning styles can aid in ESL (English as a second language) environments (Nicola Slack and Brahm Norwich, 2007). How students' learning styles impact upon their achievement is worth doing research in terms of increasing awareness and performance of students. According to Rayner and Riding (1997), a contemporary overview of style can contribute to a rationalization of the theory and facilitate a greater application of learning style in educational practice. That is why determining learning styles of students via some interview and questionnaires could be helpful in creating better lessons both for the teacher and the students.

I.II.Purpose of the study

This study aims to identify a group of EFL students' perceptual learning styles (visual, verbal, aural, physical, logical, social and solitary) via an available learning style (VARK) inventory. This study also investigates whether the students' awareness has an impact on their academic learning. This study researches how important it is to determine students learning style, and try to accommodate those learning styles in the classrooms. It emphasizes that students should complete a learning style instrument early before they start language learning process. This study's goal is to enable students to realize their own learning styles as well as others learning style preferences. It is furthermore aimed in this study that instructors should be aware that different students learn differently, which would make them aware that they have to approach teaching from different perspectives.

I.III.Questions of the study

1. Are prep students of EFL (English as a Foreign Language) aware of their own learning styles?
2. What are their reported learning styles?
3. How do students react when they learn their learning style?
4. What can be recommended to get benefit from such awareness both by the students and the teacher?

I.IV.Significance of the study

Teaching requires finding ways of enhancing learning and support for those who might have not responded to conventional ways of learning. Individuals are seen to differ in their ways of learning; that is why different teaching styles should be applied and taken into consideration in

ESL/EFL. Language teachers should be aware of their students' learning differences to be able to meet their learning needs or else learners might switch off to learning. In this paper, it is desired to present the students' perceptions on learning styles and how their awareness affects the teacher's and students' performance in ESL/EFL. Therefore, this research will shed some light and provide meaningful suggestions for overcoming the problems that may arise regarding the learning styles of students and how to accommodate different learners in ESL classroom.

I.V.Limitations

In this research study, unfortunately, there were some limitations such as time and participations of the respondents. Time which was allocated for the study was only 4 months period as the school has module based system in which every 2 months classes change, therefore the study can not be conducted for a long period of time. Another limitation was students' participation in the questionnaire. Since the students have exam fear and anxiety, they were not volunteer to take part in such a survey. As only the students who were volunteer to learn to take part in the questionnaire joined it, there were limited numbers of students. Therefore it can not be generalized to larger populations.

I.VI.Definitions of terms

Style: It is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual. Styles are those general characteristics of individual functioning that especially pertain to you as an individual, that differentiate you from someone else. For example, you might be more visually oriented, more tolerant of ambiguity, ore more reflective than someone else- these would be styles that characterize a general pattern in your thinking or feeling.

Learning Styles: They are the cognitive affective and psychological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to learning environment. Some students are partial to visual presentation of pictures, flowcharts, diagrams, schematics, etc. and others get from verbal, aural, kinesthetic and tactile styles.

II.REVIEW OF LITERATURE

Teaching and learning are active processes which go hand in hand with each other. Teachers and learners are interdependent on each other. Once this is realized teachers would be able to enhance their effectiveness and enable students to achieve their full potential (Forest, 2004)

It is an essential fact that both the teachers and students should be informed of the crucial role of learning styles in the learning process, which should not be neglected in teaching of a foreign language; moreover, Language teachers' awareness on differences in students learning can lead to more productive and effective lessons.. According to Felder (1996), how much students learn in the class is determined partially by the students' ability and prior preparation, and the capability of his or her learning style and the lecturers teaching style. Many researchers have stated that effective teaching is the main predictor of students' success. In the past, most educators were advocating that students, not teachers, are the central factors in academic success and many would argue teachers play great role in students' academic performance, still lecturers' unawareness in both their own learning styles and students' learning styles may even lead to misleading assessments therefore administering proper learning styles inventory before planning curriculums and lessons is very important. Mulalic&Shah&Ahmed (2009) state that since very little attention has been paid to how learners learn and how teachers teach in many institutions, it is very essential to determine and analyzing the learning styles of the students, and differences in learning styles of the students regarding .

Within the field of education, learning styles have received much attention, both pedagogically (e.g., Dunn, 1983; Sadler-Smith, 2001) and in research (e.g., Barbe & Milone, 1981; Halsne & Gatta, 2002). Although learning style is difficult to define (Cassidy, 2004), a person's learning style is hypothesized to be a combination of cognitive, affective, and psychological characteristics that describe how that individual interacts with his or her environment. They (as cited in Dunn, Griggs, Olson, & Beasley, 1995) described learning style as a set of biological and developmental characteristics that make identical instruction for learners either effective or ineffective. Specifically, how well a person absorbs and retains information depends largely on whether the information was received in the person's preferred learning modality (Zapalska & Dabb, 2002). For instance, a "visual learner" is hypothesized to learn optimally with pictorial or other visual stimuli such as diagrams, charts, or maps, whereas an "auditory learner" performs best with spoken stimuli, like a lecture.

According to learning style theory, a person who is a visual learner needs to see, observe, record, and write to best learn (Dunn, 1993; Zapalska & Dabb, 2002); an auditory learner prefers information that is spoken and heard, as it is in dialogue and discussion (Dunn, 1993; Zapalska & Dabb, 2002); and a kinesthetic learner prefers to learn in an environment where material can be touched and he or she can be physically involved with the to-be-learned information (Dunn, 1993; Zapalska & Dabb, 2002).

Research with language learners (R. Dunn, 1983, 1984; Reinert, 1976) has demonstrated that learners have four basic perceptual learning channels (or modalities):

1. Visual learning: reading, studying charts
2. Auditory learning: listening to lectures, audiotapes
3. Kinesthetic learning: experiential learning, that is, total physical involvement with a learning situation
4. Tactile learning: "hands-on" learning, such as building models or doing laboratory experiments

These four major categories of sensory modalities which are auditory, visual, tactile and kinesthetic are also subdivided by whether they are primarily internal or external as follows:

Auditory involves hearing and listening, this may be external (talking, discussing) or internal (self talk, inner dialogue). The visual involves words and pictures and may also be external (seeing, watching) or internal (visualizing, imagining). Tactile involves touching, manipulating and handling, while kinesthetic can be external (experience, doing) or internal (feeling, intuition). These categories have similarities with accelerated learning and neurolinguistic programming (e.g. Rose, 1985; O'Connor Seymour, 1994).

Research that identifies and measures perceptual learning styles relies primarily on self-reporting questionnaires by which students select their preferred learning styles (see Babich, Burdine, Albright, & Randol, 1975; Dunn, Dunn, & Price, 1975, 1979; Kolb, 1976; Reinert, 1970). The research findings of the Dunns and their colleagues verify that most students do correctly identify their learning strengths, particularly when an element is strongly preferred or rejected (R. Dunn, 1984). Dunn and Dunn (1979) found that only 20-30% of school age children appear to be auditory learners, that 40% are visual, and that the remaining 30-40% are tactile/kinesthetic, visual/tactile, or some other combinations. Price, Dunn, and Sanders (1980) found that very young children are the most tactile/kinesthetic, that there is a gradual development of visual strengths through the elementary grades, and that only in fifth or sixth grade most youngsters can learn and retain information through the auditory sense. Carbo (1983), investigating the perceptual styles of readers, found that good readers prefer to learn through their visual and auditory senses, while poor readers have a stronger preference for tactile and kinesthetic learning.

Farr (1971), who asked postsecondary students to identify their learning style preferences through self-reporting questionnaires, reported that their preferred learning styles paralleled their actual learning strengths. ESL

instructors often use methods and materials that have been developed with the learning needs of native speakers of English in mind. In many cases, neither students nor teachers are aware that difficulty in learning class material, high frustration levels, and even failure may not rest solely in the material itself. The teacher must recognize the learning style and help the student understand their choice of learning style can help optimize both instruction and learning (Lane, 1999).

Teachers and students should learn how to assess their learning styles. Both will then become more effective in their rolls as teachers and learners (Harr, Hall, Schoepp, & Smith, 2002).

Another widely accepted strategy is

The study reported in this article was designed to provide baseline data for future research on the perceptual learning style preferences and awareness of Bahçeşehir University Prep School Young Adult ESL students.

III.METHOD

In this study an interview was conducted as a qualitative data collection technique and an inventory was used as a quantitative data collection technique.

III.I.Subjects / Sampling

Subjects are ten 10 students who graduated from regular government high schools. These students did not have prep class education in high school, yet it is their second year in Prep school of Bahçeşehir University. Students are repeating prep class this year again. 8 of the samples are male and 2 of them are female. All ten of the subjects are in A2 module class and this is their 4th week in pre-intermediate level. They had attended this module last year too. They are mostly 17 or 18 years old. These students are in fact below the standards of A2 module due to their fossilized learning which might have appeared during their language education in High School.

III.II.Data Collection Instruments:

In this study an interview and a learning styles inventory which was adopted from *Educational Research*, Vol. 49, No. 1, March 2007, pp. 51 – 63 ‘Evaluating the reliability and validity of a learning styles inventory: a classroom-based study’ by Nicola Slack and Brahm Norwich ;University of Exeter, UK was used.

This inventory focused on visual, auditory, tactile and kinesthetic styles which are perceptual type of styles. There are eighteen statements for each style and pupils had to respond mark ‘x’ for the statements they agree. Students were given questionnaire leaflets which they read silently and answered individually. The teacher was in the classroom as an authority to make sure that all the students answered at the same time. See Appendix 1 for interview questions and Appendix 2 for inventory questions.

The study was conducted first by the researcher, and then the class teacher in one of the A2 level classes of prep school at Bahçeşehir University. The students were from different high schools they are at pre-intermediate level, they all understand English instructions, and so they do not have any difficulty while they are answering the questions. Before the interview and the questionnaire were applied their reliability judged in terms of the extent to which the statements are relating to their correlation and consistency.

III.III. Data Collection Procedures:

The study was conducted in two stages. In the first stage, the students' awareness on their own learning styles was checked by an interview which had 7 open ended questions. Before this questionnaire was applied it was tested for reliability with a group of teachers who could help to pilot this study.. In the second stage based on the findings of the interview, students were given a VARK inventory questionnaire which included 18 closed questions. Then the instruments were evaluated through quantitative data analysis means.

IV.DISCUSSION OF FINDINGS

This classroom-based study has shown that it is possible to evaluate systematically the reliability of a learning styles inventory and to examine differential responses to teaching. In terms of the different models of perceptual learning style, discussed above in literature view of the study, this particular inventory includes 18 questions of visual, kinesthetic, auditory styles in randomly placed 6 questions for each. The main focus of inventory was on learning preferences. This can be seen in the content of its statements (see Appendix 2).

Before the VARK questionnaire which was adopted from Educational Research, Vol. 49, No. 1, March 2007, pp. 51 – 63 from the research paper 'Evaluating the reliability and validity of a learning styles inventory: a classroom-based study' by Nicola Slack and Brahm Norwich, an interview is applied to students to check their awareness of their own learning styles. This interview which included 7 questions showed that students are aware of how they learn to a great extent, yet still we need to apply the questionnaire to prove the reliability of the interview, and to what extent the students are aware of their styles.

According to the results of the interview questions, out of 10 students 9 of them answered the first question as 'Yes' which states that they learn better when they are taught by visual aids such as pictures, diagrams and charts. This meant 90% of the students think that they are visual learners. Question 2 of the questionnaire which checked whether students think they learn better by moving, acting, standing up and using their body; in other words kinesthetic style was answered as Yes 6 out of 10 students; in other words, 60% of the students think that they are kinesthetic learners. As for the audio skills which was checked in the 3 question of the questionnaire, 2 students out of 10 approved it, which meant only 20% percent of the students accept themselves as audio learners. Question 4 of the interview which again tests audio-lingual abilities and styles of the students was answered as yes by only 4 students out of 10, which means 40% percent of the students think themselves as audio-lingual. Question 5 which tested students preference on visuals which was 'Do you like over-projector studies in English?' was answered as yes by all students showing that all students enjoy visual activities. Question 6 which checks students' kinesthetic styles was answered as yes by 4 students. In question 7, out of students' answers it seemed that most of the students know how they can learn better, what they want to see and have in the lessons.

After the application of the interview, students were distributed the questionnaires which included 18 statements. Students were read the questions aloud and they were also given time to read on their own silently and put a tick either to Yes or No for 18 statements. These 18 statements were ranged as follows: 6 of them Visual styles, 6 of them auditory style preferences and other 6 checked kinesthetic styles. The questions were placed randomly. As the result of this study 60% percent of students chose visual styles as the majority of their answers, 20% of the students chose audio styles and the rest 20% percent of the students chose each three styles in equal order, in other words they appeared to be, kinesthetic, visual, and auditory in equal percentage. Out of 18 statements, 6 of them were ranged as visual, 6 of them as kinesthetic and the other 6 as auditory. After questionnaire session students were kindly requested to compare and contrast their interview results with their questionnaire results, 30% of students realized the difference in terms of their choice of visual styles. According to interview questions 90% percent of the students had thought they could learn better by visuals, yet the results of the questionnaire showed 27% percent of difference, as only 60% percent of students had appeared to be visual learners, including 20% group which are kinesthetic, visual and auditory. As for the

auditory group this matches with interview results. Both in the interview and the questionnaire 20 percent of the students were categorized as auditory learners. Interview results showed that 50 students were in the category of kinesthetic style, still the results of the questionnaire included only the group which has all styles in equal percentage, and in other words only 20 could be accepted as kinaesthetic to some extent. Consequently, the results of the interviews and questionnaire matches in terms of auditory styles, while most of the students think that they prefer visuals, less number of students appeared as visual learners. Nonetheless, the majority of learning style preferences came up as visual styles. Then 20 auditory, the rest 20 as kinesthetic-visual and auditory in same percentages.

V.CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The result of this research gives an idea about general attitudes and awareness of students towards their own learning styles. This study can be used for further implications for teachers, teacher educators, educational researchers, and curriculum developers. The more experimental and questionnaire based studies in this aspect of ESL can lead to a new emphasis on professional development in schools and in teacher education. Being aware of their students learning style preferences, teachers can be encouraged to teach to each learner; to know their learners; and to know how learners are best able to learn. One possibility of it is to administer a learning-styles inventory to all students and note the preferences of each in both government and private schools. Teachers' knowledge and awareness on their students' learning styles contributes to plan collaborative groups; hence the teacher can choose to place a visual, auditory, and a kinesthetic learner in each group and let them divide the work themselves; this may shape learning tasks so that they appeal to learners' ways of knowing. This study has also proved that students become more confident and aware when they find out what kind of learning style they have. Majority of students are found to be visual learners which shows that language learning requires visual materials as students need to record new information by visualizing it. As only 20 of students was found auditory, listening activities should be better supported with visuals, so for such a profile students listening should be supported by watching videos.

It may also be useful to alert students to similarities and differences in the ways people learn. Learners may want to know their own learning styles, how teachers' teaching styles differ, and how to work in environments. Likewise, in this study students were very eager to find out what their teachers' learning style is and if it matches with them. When they learnt that their teacher is an auditory learner, they realized that they are more in need of visuals. Thus it was the mutual decision of both the teacher and the student to use videos, power-point presentations and visuals, magazines in the lessons; on the other hand, teacher realized that students could learn better when they are grouped according to their learning style, so it can be deduced that performing in classroom in an effective way and communicatively requires placing students with people who learn the way they do. Thus, a learning style inventory aids in forming such groups appropriately. Having worked on such groups can also help teachers reflect on the products, activities, or processes which could yield useful information about the strengths and weaknesses of such processes. This could reinforce the need for multiple types of input from all types of learners, hence can lead to more effective lesson planning with proper aids which respond to students' learning needs.

References

- Barbe, W. B., & Milone, M. N., Jr. (1981). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 38, 378-380
- Brown, H.D. (1974). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23, 231-243.
- Carbo, M. (1983). Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children*, 49, 486-494.
- Carbo, M. (1984). Research in learning style and reading: Implications for instruction. *Theory into Practice*, 23, 72-76.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 419-444.

- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures, *Educational Psychology*, 24(4), 419–441.
- Curry, L. (1987) *Integrating concepts of cognitive and learning styles: a review with attention to psychometric standards* (Ottawa, ON, Canadian College of Health Service Executives).
- Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools* (London, DfES).
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relationship to exceptionality at both ends of the continuum. *Exceptional Children*, 49, 496–506.
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the scene. *Theory into Practice*, 23, 10-19.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1972). *Practical approaches to individualizing instruction*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice – Hall.
- Dunn, R. S., & Dunn, K.J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they . . . can they . . be matched? *Educational Leadership*, 36, 238-244.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G.E. (1975). *The learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G.E. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston Publishing.
- Gardner, H. (1993) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (London, Fontana).
- Haar, J., Hall, G., Schoepp, P., & Smith, D. H. (2002). How teachers teach to students with different learning styles. *The Clearing House*, 75(3), 142–145.
- Hartley, J. (1998) *Learning and studying: a research perspective* (London, Routledge).
- Kavanoz (2006) An Exploratory Study of English Language Teachers' Beliefs, Assumptions, and Knowledge about Learner-Centeredness, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, TOJET 5(2), 1303-6521.
- Klein, P.D.(2003) Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: alternatives to learning styles and multiple intelligences, *Journal of Curriculum Studies*, 35 (1), 45–81.
- Kratzig ,P.and Arbuthnott, K.(2006) Perceptual Learning Style and Learning Proficiency: A Test of the Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246. Copyright 2006 by the American Psychological Association. University of Regina
- Lapp, D., Flood, J., & Fisher, D. (1999). Intermediality: How the use of multiple media enhances learning. *The Reading Teacher*, 52, 776–780.
- Lazear, D. (1991) *Seven ways of knowing* (Chicago, Skylight).
- Lopez & Schroeder (2008) *An Action Research Project*: Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership Saint Xavier University Chicago, Illinois
- Mulalic&Shah&Ahmad (2009) *Perceptual Learning Styles of EFL Students*, Faculty of Education ,Malaysia.
- Norwich, B. (2000) *Psychology and education in interaction: Workings with uncertainty in inter connected fields* (London, Routledge).
- Rayner, S. & Riding, R. (1997) Towards a categorization of cognitive style and learning style, *Educational Psychology*, 17(5), 5–27.
- Reynolds, M. (1997) Learning styles: a critique, *Management Learning*, 28(2), 115–134.
- Riding, R. & Rayner, S.(1998) *Cognitive styles and learning styles* (London, David Fulton).
- Schmeck, R. (Ed.) (1988) *Learning strategies and learning styles* (London, Plenum Press).
- Smith, A. (1998) *Accelerated learning in practice* (Stafford, Network Education Press).
- Vigna, R. A., & Martin, M.K. (1982). *Learning styles at Bishop Carroll High School*. In J.W. Keefe (Ed.), *Student learning styles and brain behavior: Programs, instrumentation, research* (pp. 38-42). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Zapalska, A. M., & Dabb, H. (2002). Learning styles. *Journal of Teaching in International Business*, 13, 77–97.

Appendices

Appendix 1

Learning Styles Interview Questions

- 1) Do you think you learn better when you are taught by visual aids such as pictures, diagrams and charts?
- 2) Do you think you can learn better by games in which you move, act, stand up and use your body?
- 3) Do you think you can learn better by listening rather than reading or writing?
- 4) Do you think you learn better by speaking and having communicative activities?
- 5) Do you like group work, peer work or doing activities alone?
- 6) Do you learn better by preparing dialogues and doing puzzles, or preparing activities by doing it?
- 7) How do you think you can understand lessons better?

Appendix 2

A learning styles inventory adopted from Educational Research, Vol. 49, No. 1, March 2007, pp. 51 – 63
 ‘Evaluating the reliability and validity of a learning styles inventory: a classroom-based study’ by Nicola Slack and Brahm Norwich ;University of Exeter, UK

Perceptual Learning Style Preference Questionnaire

Name:

Age:

Date:

Questionnaire Statements

Learning style inventory: Each sentence will be read to you.

Please tick the yes column if this describes you or tick no if you do not think this describes you.

Yes No

1. I enjoy lessons when we talk about our work and have discussions with partners or in groups (A)
2. I learn things best when I have to get up and do it for myself (K)
3. I find it easy to remember things that other people have told me (A)
4. I am good at remembering people's faces, even if I haven't seen them for a while (V)
5. I am good at making things (K)
6. I find it easy to remember stories that have been read to me (A)
7. I find it easy to learn new things when they are shown in different colored writing and with pictures (V)
8. I find it easy to remember the words to music (A)
9. I like to change what I am doing quite often and have little breaks in between (K)
10. When I am trying to spell a word, I find it easy to split the word into different sounds to help me spell it (A)
11. When I am trying to remember something like a phone number, I sometimes make up a rhyme or tune to help me remember it (A)
12. When I am learning to spell a word, I look closely at the word and try to remember what it looks like in my head (V)
13. When I am trying to tell someone what I do, I like to show them by using my hands or body to explain (K)
14. I like looking really closely at things and often see things other people have missed (V)
15. I remember to spell words by thinking about the pattern made by my hand when writing the letters (K)
16. I easily remember information when I see it on a video programme or on the overhead projector (V)
17. I find it difficult to sit still for a long time and sometimes fidget (K)
18. I can understand things clearly when they are shown in graphs (V)

A=auditory; V=visual; K=kinaesthetic.

The challenges and benefits of organizing a tablet-based mobile training for future biology teachers

Asya Asenova

ABSTRACT: One of the current trends in the application of mobile technologies is their use as an “anytime, anywhere” mobile learning aid. One of the big challenges in the field of mobile education is the proper design of the learning environments which will help the students to gain the specific knowledge and experience. This should be done through a system of activities designed to accomplish particular educational goals and based on certain basic technological aspects of the environment.

The goal of this article is to present several pedagogical aspects of organizing the mobile training of future biology teachers using one particular modern technology.

In this article, I will analyze the opinions of the students-future biology teachers, regarding the use of tablets when trying to accomplish certain pedagogical goals. I will also outline the main challenges and difficulties of adapting and integrating modern technologies in the education process. Last but not least, I will present an idea about organizing the mobile education process of a particular academic discipline using this relation: studying styles – teaching strategies paired to particular styles of studying – the technological capabilities of the tablet with regards to organizing mobile education – types of learning activities related to the preparation of future biology teachers.

KEYWORDS: mobile education, tablet, types of learning activities, learning styles.

THE DESIGN OF QUESTION BANK BASED ON INTERNET

Kemal Tutuncu *
ktutuncu@selcuk.edu.tr

Murat Koklu *
mkoklu@selcuk.edu.tr

Yavuz Unal *
yunal@selcuk.edu.tr

* Selcuk University, Turkey

ABSTRACT

Internet is a network protocol that consists of millions of sub-network where the people communicate each other interactively by text, visual and auditory way. There is no doubt that internet is one of the most common and widely used communication tool. Due to these properties Internet has a wide range of use in education field. The sources and materials for almost all education fields are provided on the Internet especially in personnel or social share WEB sites. Even home-works or excersises are presented to the students over Internet to reinforce what they learn in class environment. The difficulty arises when the quality and quantity of the questions and excersies and also solutions of them are considered. The questions and excersises must cover all the topic in the related field such a way that the one that apply for this source can find any answer that he/she seeks for. Additionally the qualities of the questions-excersises must respect the tips, tricks and quite specific knowledge for the related domian. Considering all these aspects, a WEB site in Electronics field that contains quesitons, exercises and practical information in a hierarchical way for this field is designed and implemented in this study. All the questions and exercises include solutions and some additionall information if it is necessary such as alternative solution ways, hints and etc. The WEB site requires membership activities and also includes a form for the user to ask questions and/or information that doesn't exist in the WEB site. The users can add new questions and exercises with solutions to the site. After being examined by the site administration who also studies in electronics newly added questions and exercises are either approved and published or declined. The users of the WEB site can be lecturer, students or even the one who is quite interested in Electronics science.

THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN LAOS

LAOS YÜKSEKÖĞRETİMİN GELİŞME

Xayapheth Chaphichith
Institute of Education
University of Minho
xayapheth20@yahoo.com

Xayapheth Chaphichith is a lecturer from National University of Laos. Now he is performing his PhD study at University of Minho, Portugal. He gained Bachelor of Education in Teaching English and General Business Administration from National University of Laos (NUOL). He started working as a lecturer at NUOL before continuing his higher education in Applied Linguistics for postgraduate diploma. He gained Master of Arts in educational planning from Hiroshima University in Japan. After graduation, he worked at NUOL again before he continues performing his PhD study. He has variety of interests in area of education such as English education, and curriculum development in English for Specific Purposes, action research and political education. Now he is writing his doctoral thesis in educational science specialized in political education entitled: "Changes in Institutional Governance and Management of National University of Laos (1995-2010)".

ABSTRACT

This paper reports the development of higher education in Laos by briefing the history of education system in Laos, examining global changes in higher education, the literature of higher education system of Laos, and the establishment of the first National University of Laos (NUOL). Through these briefing concepts, it is found that there is no significance during the internal turmoil period of higher education development from 1945 to 1975. The slight change of higher education system occurred when the NUOL was established in 1995. Although there are constraints of insufficient human resources, funds, facilities and so on, NUOL has made significant in producing human resources. In addition, the profile of NUOL has been restructured periodically. There is an increase in numbers of academic sectors (offices, faculties, sections, departments and so on), academic activities (teaching and learning, programs, courses), and external participants (donors, companies, international organizations and foreign universities).

Keywords: Higher Education, National University of Laos, development

HISTORY OF EDUCATION SYSTEM OF LAOS IN BRIEF

Laos is a small and landlocked country in Southeast Asia with about 6 million of population now. Laos was officially recognized as the Lao People's Democratic Republic (Lao P.D.R) in December, 1975. Laos is one of the poorest countries in the world which gained the first independence from France in October 12, 1954, followed by a period of internal turmoil (Sithirajvongsa & Goh, 2004), in which education system of Laos was unchanged and remained much influenced by the colonial system of France during the turmoil period. At that time, there were two cycles of primary education with three years each; the first cycle from Grade 1 to 3 and the second cycle from Grade 4 to 6. The medium of instruction was in Lao language for the first cycle and in French as a strong element in the second cycle. By the year 1960/61, the first cycle of secondary education system was opened and French was remained the language of instruction. There were two technical schools providing knowledge of carpentry, building trade, general engineering, electrical engineering, and commercial education. The higher education was initiated when School of Medicine and the Royal Institute of Law and Administration were formed the embryonic University of Sisavangvong in 1960s (Hayden, 1967).

Subsequent to the independence in 1975, education system of Laos had been reformed step by step. In an early period of the socio-economic development, educational development received a new impetus and was considered as the basis of human resource development, work productivity, and that of the preservation of life styles and cultures of the country (Sithirajvongsa & Goh, 2004). Within the policy of education, the mini goals of education were set to allow the population of school-going age having greater access to primary and secondary education. Primary education level was reformed into five-year duration,

followed by three years of lower secondary, and three years of upper secondary (now the new education reform take four years from the year 2009). For postsecondary education it takes from three to seven years, depending on the subject matter. Higher education system includes vocational and technical training at different stages after secondary education, tertiary level education, and the university level. For the university, in 1995 the first National University of Laos (NUOL) was established by consolidating existing tertiary institutions and operated its academic activities in 1996 under the constraints of insufficient academic staff, facilities, buildings, fund, and teaching and learning equipment.

GLOBAL CHANGE IN HIGHER EDUCATION

The brink of an academic revolution in higher education has been taken place in the past half century, and the developments of the recent past are at least as challenging as those in the 19th century when the research university evolved more extensively in the late 20th and early 21st centuries due to the globalization, the expansion of institutions, and teachers and students (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009; Mora, 2010). In the 1960s and 1970s, the expansion mainly in the public institutions was based on the government funding. Later decades, the expansion extended to private institutions and household funding, particularly in developed countries. This caused the brink of moving away from government financial reliance and control, and institutions of higher education have gained more autonomy (Varghese, 2009).

According to Varghese (2009), changes in higher education can be analyzed from different angles. Firstly, financial-driven reform measures could be seen. An example of developing countries, the government had reprioritized public investment in the favor of primary education because the rate of returns from primary education was revealed higher than those at other higher levels of education during 1980s. Such a phenomenon led to the declining of the resource base and deteriorating service conditions in several higher education institutions (Varghese, 2009). This phenomenon seems to be a contradictory factor to worsen higher education institutions in developing countries. Universities became resource-starved and were in the brink of turmoil. Secondly, political changes were taken into account, in which the changes were a process of moving away from the central economy to a market economy. As a result, in developing countries the universities were repositioned and restructured its admissions, curriculum, assessment implementation, funding measures and so forth to make it balance with the political change. Thirdly, such changes resulted principally from positioning of higher education institutions to support activities that would foster the growth of economic competitiveness. State support for education was limited; however, the application of market principles in the education provision was encouraged. The state as service provider was increasingly replaced by regulative authority for monitoring the quality of public services (Mok and Welch, 2003; as cited in Varghese, 2009). The shape of higher education and universities was distorted by changes; cooperative models of universities had been adopted and entrepreneurial concepts led to changes in university activities, organizational structures and management practices. Particularly, economic rationality, market principles and the concepts of academic capitalism as well as political movement had governed the evolution of university managerial practices.

From the viewpoint of Varghese (2009), some sources of change in the organization and management of higher education have been stated such as the expansion of the system, globalization of the economy, higher rate of return for investment in higher education. These tendencies of change occurred in the 1980s visibly in developed countries. At the same time, the emergence of the private sector in higher education and the reduction of public funding began. These pressures became the factors for the revolutionary change in higher education, in particular, institutional restructuring which Varghese defines as changes in both governance and management of institutions. Regarding the governance, it refers to structures and processes of decision-making, while management essence does as implementation of the decisions. In order to take and implement decisions, it is necessary to entail the creation of structures, specified criteria to allocate resources to various activities, the provision of tasks to various groups, the evaluation of implementation. The structures in this context concern offices, positions and formal roles within an organization, while norms that form the basis distribution of responsibilities and resources to all lower units within an organization are considered as criteria.

The above-mentioned statement of Varghese is merely a part of conclusion in transformation of the higher education institutions into autonomy. In fact, the source and literature of the conclusion on institutional governance and management consist of several elements that educational experts and organization theorists always examine to improve the quality of higher education. The first evolution of organizations and educational organizations began in the midst of 20th century, in which the transformation was obviously seen in industrialized countries such as United States, United Kingdom,

and France, and transferred to many other countries in Europe. After that, the pervasive change in governance and management of organizations and higher education institutions is applied and dispersed into the part of Anglo America countries, the nations of British Commonwealth and big industrialized and developing countries in East Asia such as Japan, Korea, China, Hong Kong and Singapore. In developing countries, currently the pattern of educational organizations has been changed. In Southeast Asia, the government and households in Indonesia, Malaysia, Philippines, Thailand, and Vietnam start to restructure higher education institutions by supporting the capacity of higher education. The household's willingness is reinforced by the capacity to invest, whereas the government's willingness is not supported adequate public funding, but providing autonomy and operational freedom to institutions of educational organizations (Varghese, 2009).

BACKGROUND OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN LAOS

In the turmoil and cold war period from 1954 to 1975, the development of education was very slow. The system was not covered all aspects of education system from general education to higher education. Higher education system was not considered as the priority for socio-economic development and human resource development. The structure of higher education was not organized systematically. Equity and efficiency values in higher education were not observed and evaluated. The system of higher education was not recognized as an important issue and there was not any private higher education institution. However, there was a slight change in the pattern of higher education when the University of Sisavangvong located in Vientiane, the capital city of Laos, was established in cooperating with the Royal Institute of Law and Administration, the School of Medicine, as well as the Secondary Section of the Ecole Normale Supérieure; and there was also the Institute of Buddhist Studies serving the society knowledge of various subjects. According to Hayden (1967), the Ministry of Education had paid attention to the Institute of Buddhist Studies as the center for the diffusion principles of the Buddhist way of life, and the ministry proposed to grant its diplomas equivalence with the awards of public institutions at the same level. In terms of financial assistance for higher education, foreign aids were the core financing but within the limited numbers to produce candidates for high education through providing some scholarships to study in France and neighboring countries such as Cambodia and Thailand. The status of higher education during the turmoil period was very vague in terms of goals and the procedure of exercising academic activities was not effective. It seems to be oriented by an elitist tentative and likely to serve useful purposes for the government activities and advantage group of people only, and there is no evidence available revealing the fact on the purpose of higher education at that time. Without blueprints for national educational reform, Hayden (1967) states that in 1963 the enrollment in all higher educational institutions was very low because not many students continued their higher education after graduation of secondary education (Weidman, 1997).

However, there was a sign of movement in higher education system from the mid of 60s once higher education institutions (HEIs) equivalent to university level were founded including the University of Pedagogical Institute (UPI) in 1964, the University of Health Sciences in 1969. Later on, the National Polytechnic Institute was founded in 1984. The HEIs offered the society various programs with at least four-year duration. Student admission was based upon the quota provision from Ministry of Education (MOE). The provincial education services made decision and drew up a shortlist for the quota. The criterion of the quota for high school graduates was relied on their academic performance throughout the year and the result of the final exam, National Examination. By the quota system or the process of accessing measures, the burgeoning of equality and opportunity for society in higher education in Laos seems to be unfolded. Particularly, the rise of equality of entitlement (Kelly, 1995) has created more opportunity for disadvantaged and vulnerable group of students who have good academic performance to continue their higher education.

After the independence of Laos in 1975, the profile of high education system has been thoroughly restructured. The core components of higher education consist of teacher education, postsecondary technical education, and university-level postsecondary education.

Teacher Education: Teachers for preschool and primary schools are trained in specialized pedagogical institutions, but not considered to be at the level of postsecondary education. Training teachers for secondary schools have to take three-year programs and they are the graduates of lower secondary schools. For the graduates of upper secondary schools, they can take one-year programs before becoming secondary school teachers. Now the system has reformed. The majority of students have to complete upper secondary education in order to be trained in Teacher Training Institutions.

Postsecondary Technical Education: This category consists of two types of institutions; technical colleges

and higher technical colleges whose students are the graduates of upper secondary education. There are more than 35 institutions now in the country. Most institutions are under the related ministries; for example, in 1988 the Ministry of Agriculture and Forestry operated seven technical colleges, and some institutions fall under the Ministry of Education.

University-Level Postsecondary Education: The numbers of young private colleges, which are equivalent to the university level, have been increased but there is not a private university in the country now. There are five public universities in Laos. National University of Laos located in the capital city of the country is the first university established in 1995. In 2000s, three local universities were established in the southern, central and northern parts. And recently University of Medical Science, in which it was the Faculty of Medical Science of the NUOL, located in Vientiane, has been separated from NUOL and operated by the Ministry of Health.

HIGHER EDUCATION UNDER THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT AND INTERNATIONAL COOPERATION

Laos, one state party in power, has shown the strengthening of economic growth over the past few decades. Particularly, in 1986 the initiation of the program for economic reform called the New Economic Mechanism (NEM) whose key emphasis was to reorient the economy away from central planning and public ownership towards a market oriented economy installed. The business transaction of enterprises was eased, the prices on the trade of goods and services were liberalized, and the numbers of state-owned entities were privatized. The benchmarking of the country as a market economy was set in the 1990s, and the enactment of new laws of the government was endorsed. In particular, the law of foreign direct investment was enacted in order to attract foreign investors to expand their investment activities in Laos and to make the foreigners confident that Laos is the right choice for their investment.

In addition, international trade and external and internal cooperation in business activities have been increased. In 1992, Laos was accepted as an observer in the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN) and considered as a full member of ASEAN in 1997. This phenomenon makes the country on right track to ease the country for socio-economic development. The government is obligated to accomplish various tasks to gear the country up for erasing the poverty line and narrowing the gap on living condition, socio-economic development, human resource development and the balance in international trade among ASEAN nations and the world. The key concept to exercise in order to achieve the country goals, human resource development is prioritized as one of the pillars for the socio-economic development and has been improved constantly to foster the needs of labor markets, international cooperation and the country's socio-economic development plan.

On the consistency of economic growth and international cooperation, the government of Laos had designed a comprehensive framework for growth and development called the National Poverty Eradication Program (NPEP) set in 1996 by the 6th Party Congress and renamed the National Growth and Poverty Eradication Strategy (NGPES) in 2003. The NGPES has been the strategic framework of the government's future growth and poverty eradication programs that have been developed and implemented so far. The processes of the programs were launched when the 6th Congress defined the long-term development objective in order to graduate the country from the status of least-developed country by 2020 (Committee for Planning and Investment, 2006). To achieve the long-term goals, sustained equitable growth and socio-economic development were considered as the key concepts, and the country's social, cultural, economic and political identity were safeguarded. In 2000, at a roundtable meeting, the government presented its medium-term approach entitled "Fighting Poverty through Human Resource Development, Rural Development and People's Participation", in which it was further developed into the NGPES presented at the roundtable meeting in September 2003. Later in October, in its final regulations on the adoption of the Plan and State Budget, the National Assembly mandated the Government to implement it.

Over the past three decades of the country's socio-economic development including the improvement of legislation, international cooperation, and the economic reform, Laos has created strong trade and investment links with the neighboring countries such as Thailand, Vietnam, and China. In 2004, these countries occupied 64% of total merchandise trade of Laos. Greater market oriented and closer integration with regional and international market had contributed to robust growth (ADB, 2006). In addition, from 1990 to 2005, the real growth of GDP was at annual average rate of 6.2%, and the increase of an annual average in GDP per capita was at 3.6%. In 2001-2005, because of the stability of economy capital and capital productivity increased, the annual average rate was reached at 6.3%. More significantly, the economic growth of the country continues to be strong according to ADB (2010), in which it is projected

at 8.5% in 2010, from 7.5% in 2009.

Responding to the continuity of the economic growth and international cooperation, the approach of the roundtable meeting of the government in 2000 entitled: “Fighting Poverty through Human Resource Development, Rural Development and People’s Participation”, a higher demand of needs on labor market and workforce for socio-economic development, human resource development becomes the most important issue to be prioritized. As a result, the national education system has been reformed in all levels. Officials and workers are upgraded to meet the requirement of social needs and labor market.

Once the new economy mechanism was introduced and the country was observed to be a member of ASEAN; historically, the prospective movements of higher education development in Laos were prominent. So that the government has initiated higher education reforms for both public and private higher education institutions (HEIs) with the Prime Ministerial Decrees on the establishment of the first NUOL in 1995. The establishment of NUOL was formed by amalgamating 10 HEIs located in different campuses. The main-based campus of president office is Dongdok in Vientiane, Capital City of Laos. According to Asian Development Bank (2000), since the establishment of the first university, from the lesson learned and with the need on expanding the access of higher education every year, two regional universities have been established; Champasak University in 2002 located in southern part of the country, Champasak province; and Souphanouvong University in 2003 located in northern part, Luangprabang province. The two provinces are the core location in the country that facilitates local students to access higher education easily. In 2009, the fourth public university was also founded in Savannakhet province, the central part of Laos. The fifth university is University of Medical Science that is upgraded from the former Faculty of Medical Science of NUOL. Although the deployment of higher education contains good image, there are many constraints influencing the development of the local universities such as; lack of qualified administrative and academic staff at all level, fund, facilities, and that of clear vision of institutional governance and management. Among public higher education institutions, NUOL is recognized as the head-quarter university to support the new public universities and provide training technical and academic staff and so on.

INSIGHT INTO THE NUOL GOVERNANCE AND MANAGEMENT

As the state-run university, NUOL, which is a representative of public higher education institution of Laos, has made significant progress in human resource development; in particular, the role responding to the expansion of postsecondary education enrolment, manpower required by the growth of knowledge and economy society-base movement of internal and global society (Ogawa, 2008). NUOL is proved to be the main public educational institution playing its roles and taking its responsibilities to produce qualified and skillful graduates for the labor market to foster the needs of socio-economic development.

NUOL has been so far progressive in restructuring and organizing institutional governance and management under the direction of Ministry of Education (MOE). Since the establishment of the NUOL and its implementation of the curriculum in academic year 1996, the new shape of NUOL has changed horizontally in institutional governance and management. Academic faculties have been increased from eight to eleven; beside that, offices faculties, an institute, departments, sections, and centers of all academic fields related to the societal and global development have been also restructured. The new functional units of tasks in each department and section are restructured. In addition; academic activities such as teaching and learning, conducting research, evaluating the learning contents, as well as improving and developing new syllabi required by the society have been developed. In addition, the NUOL has established partnerships with more than 100 foreign universities in the world, institutions, and organizations and opened the gateway to cooperate with external participants and communities such as donors, enterprises and industrial private sectors for enhancing and fostering the development human resources in the country.

Challenges on globalization and rapid change in technology and economic uncertainty have been oscillated endlessly. The government has continuously improved legislation terms and policies of the NUOL to make it suitable for national education system reform and compatible with the expansion of education development of the region through revising the university constitution, regulations, rights and responsibilities. For example, the first constitution of the NUOL was enacted in 1999, and is now in ongoing revision. In 2007, education law was also revised. New regulations are also being edited.

Over the past 15 years, the institutional governance and management of the NUOL have been changing dramatically in terms of its policy, structure and implementation. Overall, the university is governed and determined by the government. In that, Ministry of Education is appointed as representative to have direct responsibility to monitor the implementation of the NUOL based on the policy of the government. The

NUOL structure is constructed by the government. The president of the NOUL is appointed by the Prime Minister through the proposal of MOE. Two vice-presidents and deans of each faculty are proposed by the president of the NOUL and appointed by the Minister of Education. The NUOL structure consists of a governing board of the NUOL which it is the university council including president, vice president and university administrators and faculty senate who are representatives from other sectors of the university and society. The university council is chaired by a representative coming from outside the university appointed by the Prime Minister based on the proposal of the Minister of Education. The president of the NUOL is the vice chairman. The faculty senate of the council was constructed by five representatives from the deans of each faculty, directors of colleges, institutes, centers, and the library of NUOL; five selected permanent academic staffs, ten representative of socio-economic and cultural sectors; and one representative from each mass organization of the NUOL; Youth Organization, Trade Union, and Women Union. The main functions of the council are developing, discussing and approving the policy, the development of university, strategic development plan and restructuring the university governance and management.

As mentioned above, it is obvious that the government has persisted strong control over the university ever since the establishment of the first university. The changing form of university governance and management has evolved over the years. However, governance process and management operation of the NUOL have never been examined scientifically. In addition, although the word "autonomy" to the NUOL is stated in the document of the Director of Higher Education Department of MOE, that NUOL has full autonomy for financing, academic affairs and research, staffing and international cooperation (Boupha, 2008; Xaysomphou, 2008), it is hypothesized that conception of the autonomy of NUOL governance and management is still vague and misconducted.

REFERENCES

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009, October). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paper presented at the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Retrieved on October 4, from: <http://www.unesco.org/en/the-2009-world-conference-on-higher-education/resources/global-reports/>.
- Asian Development Bank. (2000). *Lao People's Democratic Republic: Education Sector Development Plan*. Asian Development Bank.
- Asian Development Bank. (2006). *Lao People's Democratic Republic: Country Strategy and Program*. Asian Development Bank.
- Asian Development Bank. (2010). *Lao People's Democratic Republic: Lao PDR Economic Monitor, Managing Macroeconomic Balances to Sustain High Economic Growth*. Asian Development Bank.
- Boupha, P. 2008. *Country Paper on University Governance in Lao PDR*. For Regional Seminar on University Governance in Southeast Asian Countries, 14 October, Luangprabang, Lao PDR.
- Committee for Planning and Investment. (2006). *National Socio-Economic Development Plan 2006-2010*. Vientiane, Laos.
- Hayden, H. (1967). *Higher Education and Development in South-East Asia*. Paris: UNESCO.
- Kelly, A. (1995). *Education and Democracy: Principles and Practices*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mok, K. & Welch, A. 2003. *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific region*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mora, J.G. (2001). Governance and Management in the New University. *Tertiary Education and Management*, 7(2): 95-110.
- Ogawa, K. (2008). Higher Education in Lao PDR: Historical Perspective. *Journal of International Cooperation Studies*, 16 (1): 105-129.
- Sithirajvongsa, S. & Goh, E. (2004). Lao PDR. In Kam, H. W. & Wong, R. Y. (Eds.). *Language Policies and Language Education: The Impact in East Asian Countries in the Next Decade 2nd edition*, Singapore: Eastern Universities Press.
- Weidman, John C. (1997). Laos. In Gerard A & Grace C. (Ed.). *Asian Higher Education: An International Handbook and Reference Guide*, the United States of America: An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc.
- Varghese, N.V. (Eds.). (2009). *Higher Education Reforms: Institutional Restructuring in Asia*. Paris: International Institute for Educational Planning.

THE DEVELOPMENT PROCESS OF THE PROBLEM SOLVING SKILLS SCALE FOR EIGHT-ELEVEN YEAR OLD CHILDREN

Esra ÖMEROĞLU^a
Şener BÜYÜKÖZTÜRK^b,
Yasemin AYDOĞAN^c
Arzu ÖZYÜREK^d

^a Prof., Gazi University, Faculty of Vocational Education, Ankara. esra.omeroglu@gmail.com

^b Prof., Gazi University, Faculty of Education, Ankara. senerbuyukozturk@gmail.com

^c Assoc.Prof. Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu. yaseminaydogan@yahoo.com

^d Assist.Prof., Karabük Üniversitesi, Faculty of Literature, Karabük. a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Abstract

In this study, within the project titled “The Development of Problem Solving Scale for Children who are in Pre-School and Elementary School [Grades K - 5] and Turkish Norm Study” supported by TÜBİTAK, the development process of the problem-solving scale for 8-11 year old children is given. In the process of developing the scale; focus meeting, need analysis study for teachers, developing and illustrating scale items, getting experts’ opinions and pre-application of scale items have been included. In this study, the scale has been applied to 8-9-10-11 year-old children attending to elementary education. For the reliability of the scale, the following values obtained: the internal consistency coefficients KR-20=0.79(N=242), Test-Retest Correlation =0.45 (N:78) and the internal consistency coefficients of norm reliability correlation KR-20=0.71 (N=1900).

Keywords: Problem Solving Skills Scale, Developing Scale.

1. INTRODUCTION

Mankind encounters many problems in the world where he lives and tries to solve them since they constitute an impediment to reach his aims. The individual should be able to solve his problem with a systematic and cognitive effort. Problem solving is a kind of learning and shows a development process (Kneeland, 2000; Günaydın, 2006: 2; Aksoy, 2003: 83; Barrouillet et al., 2008: 248; Metallidou, 2008:1; Dinç Artut et al., 2009: 253). Therefore, problem solving situations are necessary from the childhood for supporting the cognitive development. It stems from the fact that having a developed problem solving skill is influential in the academic success and solving the personal, vocational and social problems of individuals that they face in their lives (Anliak and Dinçer, 2005: 149; Çalışkan et al., 2006: 73). Problem solving facilitates the development of the child and meeting his needs by discovering his own abilities. Instead of expecting the others to decide upon the problem he encounters, the child looks for solutions to these problems on his own and finds a chance to use his knowledge and skills so his self-esteem increases (Erden and Akman, 1998; Keen, 2011).

One of the very first aims of the education is to grow individuals who can overcome the potential problems they may face in the future (Karataş and Güven, 2003: 9). Piaget claims that it is necessary to offer problems that are related to the real life, meaningful and intriguing, to the children. Problems should be complex enough to be solved by the child. Besides, the child should be willing to solve the problem; he should be able to observe and evaluate the result and discover different and new situations. Thus, the choice of problems that will be offered to the child is essential (Zembat and Unutkan, 2003: 225).

Problem solving stages differ from individual to individual. Generally, these stages are; being aware of the problem, defining the problem, collecting data, choosing and organizing the data, finding alternative ways of solution, evaluating the ways of solution, application of the determined way of solution and evaluating the applied way of solution (Bingham, 2004: 14).

Using a scale which is suitable for the cultural characteristics of the children is necessary for evaluating the problem solving skills of the children and carrying out supporting activities. With this aim, problem-solving scale for children 4-7 and 8-11 year old has been developed within the project titled “The Development of Problem Solving Scale for Children who are in Pre-School and Elementary School

[Grades K - 5] and Turkish Norm Study” supported by TÜBİTAK. In this study, the process of developing scale towards measuring the problem solving skills of the children is discussed.

2. METHOD

In this study, the process of developing scale towards measuring the problem solving skills of the 8-11 year old children is given. In the development of problem solving scale, special attention has been given to its sensitivity towards the children’s development characteristics and its applicability and evaluability by the individuals from different occupation groups. Within the scope of scale development studies, focus meeting, need analysis study for teachers and developing and illustrating scale items have been carried out.

Focus meeting, which is one of the qualitative research techniques, has been done in a 90 minutes session by the participation of six primary school teachers for developing and supporting the problem solving skills of children. The knowledge of the participants about problem solving skills, their activities towards developing and evaluating children’s problem solving skills and views about the roles of parents in supporting the children’s problem solving skills have been tried to determine. “Need Analysis Form” has been developed in the light of the findings obtained from the focus meeting (Ömeroğlu et al., 2009a: 1970).

Need Analysis Form, which contains knowledge, behavior and evaluations of the primary school teachers about the problem solving skills, has been prepared in five-Likert type. It has been applied to 260 teachers working in different socio-economical environments of Ankara province and the results have been evaluated. In result of the evaluation of findings; the scores of female teachers about the knowledge, behavior and evaluation of problem solving skills have been found significantly higher than the scores of male teachers. Related with the topic, it has been determined that the majority of the teachers (75%) are in need of in-service training (Ömeroğlu, et al., 2009b).

Scale items towards measuring the cognitive development and problem solving skills in children have been developed in the light of related literature. Special attention has been given to including daily life experiences of children, handling stages of problem solving properly and directing students to think differently. 10 subscales have been determined concerning problem solving stages; 1- Being Aware of The Problem, 2- Defining the Problem, 3- Asking Questions About the Problem, 4- Predicting the Reason of the Problem, 5- Deciding the Sufficiency of the Data for the Solution of the Problem, 6- Defining The Elements of the Problem, 7- Usage of the Objects Different from the Common, 8- Predicting the Consequences of a Set of Activities, 9- Finding the Most Appropriate Solution, 10- Choosing the Most Unusual Solution Among a Great Deal of Solutions. 40 items have been developed about each subscale and 5 items that gained highest points in result of pre-evaluation six experts have been determined for each form. Test items have been illustrated. Content validity has been provided by getting experts’ views and editing the illustrated items according to these views.

3. FINDINGS

Scale’s pre-application and norm application, findings of validity and reliability studies have been discussed in this part. Pre-application of the scale have been done by obtaining samples from randomly selected 242 children attending to primary schools in Ankara province. Norm study of the scale in Turkey has been done on 1900 children aged between 8 and 11 in 12 different provinces. Age and gender distribution of children are shown on Table 1.

Table 1. Age and gender distribution of Norm Samples

Age	Female		Male		Total
	N	%	N	%	
8 years	213		230		443
9 years	220		226		446
10 years	249		211		460
11 years	262		289		551
Total					

When Table 1 is examined, it can be observed that the gender distributions of the children in the norm samples are similar. Chi-square test has shown that there has not been significant difference according to the genders of both of the age groups.

3.1. Structure Validity of Problem Solving Skills Scale

In order to determine the validity of the scale, it has been planned to compare the correlation between the scores of the students they got from the test, which is desired to be developed, with the scores they got from Purdue Elementary Problem Solving Inventory-PEPSI (ETS Test Collection) which is developed by Feldhusen, Houtz and Ringenbach (1972). Calculated correlation coefficient is .44 (n=136, p=.000).

Factor structure of the scale has been examined with Exploratory Factor Analysis (EFA) by using 10 subscale scores and the results of the analysis are shown in Table 2.

Table 2. EFA Results of Problem Solving Skills Scale

Subscale	Factor Load Value n=242
1- Being Aware of The Problem	.552
2- Defining the Problem	.500
3- Asking Questions About the Problem	.634
4- Predicting the Reason of the Problem	.684
5- Deciding the Sufficiency of the Data for the Solution of the Problem	.473
6- Defining The Elements of the Problem	.543
7- Usage of the Objects Different from the Common	.467
8- Predicting the Consequences of a Set of Activities	.686
9- Finding the Most Appropriate Solution	.557
10- Choosing the Most Unusual Solution Among a Great Deal of Solutions	.422
Eigenvalue:	3.12
Explained Variance (%)	31

According to Table 2, EFA results show that the load values for subscales change between .422 and .686. Explained variation for 8-11 year old children is 31%. EFA results which are based on the subscale scores of the scale have shown that all the factor load values before the rotation are significantly high. Approximately 3.12 times difference has been observed between the eigenvalues of the first and second factors.

Consistency statistics calculated based on norm data for the consistency of scale's model data are shown in Table 3.

Table 3. Consistency Statistics of Scale Norm Applications

Statistics	8-11 year olds (n=300)
χ^2 (sd)	66.08 (35)*
RMSEA	0.05
RMR	0.04
NFI	0.88
NNFI	0.92
CFI	0.94
GFI	0.96
AGFI	0.93

* p<.05

According to Table 3, it can be stated that the consistency of scale's model data calculated based on 10 subscale scores have been found high.

Alanyazın states that an increase occurs in problem solving skills of the children as they grow older. Within this scope, whether scores of problem solving skills scale differ according to the age for the pilot and norm samples have been examined by using single factor variance analysis (ANOVA). The results of the Analysis are shown in Table 4.

Table 4. ANOVA Results of the Scale Scores According to Age

Sample	Age	n	X	SS	sd	F	p	Eta-Square
Pilot Application (n=242)	8	52	33.80	4.81	3, 238	34.59	.000	.30
	9	54	37.09	4.30				
	10	62	40.25	5.55				
	11	74	41.78	3.85				
Norm Sample (n=1900)	8	443	36.53	4.84	3, 1896	121.52	.000	.16
	9	446	38.59	4.38				
	10	460	40.27	3.79				
	11	551	41.44	3.95				

As it can be seen in table 4, it has been found that the average of the scale scores increase in parallel with the age. Accordingly, it can be stated that problem solving skills develop parallel with the age.

3.2. Criteria Validity of Problem Solving Skills Scale

In order to determine the validity of compliance of the scale scores, the correlation between the scale scores and the scores gained from Purdue Elementary Problem Solving Inventory-PEPSI (ETS Test Collection) which is developed by Feldhusen, Houtz and Ringenbach (1972) have been calculated.

In Purdue Elementary Problem Solving Inventory-PEPSI which is adapted into Turkish by Aydoğan (2004), test reliability of test-retest method and test-retest correlation has been calculated as $r=.93$ ($p<.01$). In this study, the correlation coefficient between the scores of problem solving skills scale and Purdue Elementary Problem Solving Inventory-PEPSI has been found as $.44$ ($n=136$, $p=.000$).

3.3. Reliability of Problem Solving Skills Scale

Reliability, which is defined as the consistency of the answers that the individuals give to the scale items, is about how precisely it measures the intended feature. Reliability of test-retest, which was developed in order to evaluate the consistency of problem solving skills scale depending on time, has been applied to 78 children selected randomly among pre-application group. The scale has been applied to the same group twice with a four-week break. KR-20 coefficients calculated for the internal consistency scale scores and reliability values of test-retest are shown in Table 6

Table 5. Reliability Values of the Scores of Problem Solving Skills Scale

Sample	KR-20	Test-Retest
Pilot	.79 (n=242)	.45 (n=78)
Norm	.71 (n=1900)	

As it can be seen in table 5, KR-20 reliability coefficient has been calculated as .79 and KR-20 values calculated for the norm data are .71. Test-retest reliability calculated for the data sets obtained only from pilot sample is $r=0.45$.

In the light of these findings, it has been accepted that developed scale is reliable and valid. It can be stated that the scale could be used in many researches about problem solving and it could contribute to educators and parents especially in planning education experiences towards developing problem solving skills.

4. RESULTS and SUGGESTIONS

In this study, within the project titled “The Development of Problem Solving Scale for Children who are in Pre-School and Elementary School [Grades K - 5] and Turkish Norm Study” supported by TUBITAK, the development process of the problem-solving scale for 8-11 year old children is given.

In this process, focus meeting, need analysis study for teachers, developing and illustrating scale items, getting experts’ opinions and pre-application of scale items have been carried out respectively.

Necessary editions have been made in result of the experts’ views on the scale items and it has been applied to 242 children aged 8-9-10-11. In result of the pre-application of the scale, the internal consistency coefficient, calculated for the reliability of the scale, has been found as $KR-20=0.79$ and Test-Retest Correlation has been found as .45. The internal consistency coefficient, calculated for the reliability of the norm value of the scale has been found as $KR-20=0.71$.

The process of the development of the problem solving scale has been completed. Educational activities of the experts who are related with the topic will be carried out by developing scale materials. Thus, it is planned to offer the scale, which has been brought into the field, to the use throughout the country.

REFERENCES

- Aksoy, B. (2003). *Application of Problem Solving Method in Environment Education*, Journal of Pamukkale University Faculty of Education, 2 (14):83-98.
- Anlıak, Ş. and Dinçer, Ç. (2005). *Evaluation of Interpersonal Problem Solving Skills of the Children Attending to Preschool Education Institutions Applying Different Education Approaches*, Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences, 38(1):149-166.
- Aydoğan, Y. (2004). *A Research on the Effects of Enabling Problem Solving Skills to 2nd and 4th Graders in Primary School*. (Unpublished Doctoral Thesis). Ankara: Gazi University
- Barrouillet, P., Mignon, M. and Thevenot, C. (2008). *Strategies in Subtraction Problem Solving in Children*. Journal of Experimental Child Psychology (99):233-251. (<http://www.elsevier.com/wps>), (Access Date: 22.04.2009).
- Bingham, A. (2004). *Developing Problem Solving Skills in Children*. (Translated by A. F. Oğuzkan), İstanbul: National Education Publications.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. and Erol, M. (2006). *Evaluation of Prospective Physics Teachers' Problem Solving Behaviors*, Journal of Hacettepe University Faculty of Education, (30):73-81.
- Dinç Artut, P., Tarım, K., Öktem, P. and Aladağ, A. (2009). *Verbal Problem Solving Skills of the Students in 6th and 7th Grades in Primary School*. 3rd Social Sciences Education Congress 2007, Papers: 253-258, 18-20 June, Adana-Turkey.
- Erden, M. and Y. Akman. (1998). *Psychology of Education / Development Learning - Teaching*. Arkadaş Publications, Seventh Edition, 216-220.
- Günaydin, B. (2006). *Effects of Problem Solving Method on Student Success in Western European Countries (Study Case of 2nd Grade in Secondary Education)*. (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Institute of Education Sciences. Ankara.
- Karataş, İ. and Güven, B. (2003). *Methods Used in the Evaluation of Problem Solving Behavior: Potential of Clinical Interview*, Primary Education-Online 2(2): 2-9. (<http://www.ilkogretim-online.org.tr>), (Access Date: 15.02.2009).
- Keen, R. (2011). *The Development of Problem Solving in Young Children: A Critical Cognitive Skill*, Annual Rev. Psychol. 2011. 62:1–21. [Access: www.annualreviews.org, 15.04.2011].
- Kneeland, S. (2000). *Problem Solving*. (Trans. by Nurdan KALAYCI, Edited by Mehmet Tarık ATAY), Ankara: Gazi Publications, 1st Edition, 3
- Metallidou, P. (2008). *Pre-Service and In-Service Teachers' Metacognitive Knowledge about Problem-Solving Strategies*. Teaching and Teacher Education, xxx-1-7. (www.elsevier.com/locate/tate) (Access Date: 15.04.2009).
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. and Özyürek, A. (2009a). *Determining the Views of Preschool and Primary School Teachers over the Support of Problem Solving Skills at Children*, Procedia Social Sciences, 1 (2009) 1969–1974. <http://www.sciencedirect.com>
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y. and Özyürek, A. (2009b). *Examination of Primary School Teachers about Knowledge, Behavior and Evaluation States of Problem Solving Skills*, 1st International Congress of Educational Research, 01-03 May, Çanakkale – Turkey. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/>
- Zembat, R. and Unutkan, Ö. P. (2003). *Development of Problem Solving Skills*. New Approaches in Early Childhood, Development and Education. İstanbul: Morpa Kültür Publications.

The Effects of Nature Education Project on the Environmental Awareness and Behavior

Funda Varnaci Uzun, Özgül Keleş.

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate the effects of the project “Nature Education in Ihlara Valley (Aksaray) and Its Surrounding Area 2010” supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) on environmental awareness and behavior. The study group consists of 25 teacher candidates studying in 11 different departments of the education faculties of 15 universities who participated in this nature education project carried out on 02-11 July 2010. This project is the first project having teacher candidates as its target group and supported by TUBITAK. “Environmental Awareness Scale” developed by Uzun and Sağlam (2005) and “Sustainability Scale” developed by Kagawa (2007) were used to collect data in the present study. The study was carried out in line with the pre-test-post-test design. SPSS program package was employed to analyze the data, and after presenting the descriptive statistics related to the scores, One-Way ANOVA for Repeated Measures was used to find out whether there are significant differences between the pre-test scores for environmental awareness and behavior and those of the post-test. The Cronbach alfa reliability coefficients of the scales are $\alpha=.82$ and $\alpha=.88$, respectively. According to the results of the comparison, it can be argued that significant differences between pre-test environmental awareness ($F=5.184$; $p<0.05$) and behavior ($F=15.830$; $p<0.01$) scores and post-test scores came into being. In light of the findings showing the efficiency of the program, it is suggested that such programs should be made more widespread.

KEYWORDS: environmental awareness, environmental behavior, sustainability nature education, teacher candidates

THE E-LEARNING IN THE PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: PAST, PRESENT AND FUTURE

Paula Peres

PAOL – Unidade de Inovação em Educação

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto / Instituto Politécnico do

Porto, ISCAP-IPP

Porto, Portugal

pperes@iscap.ipp.pt

Luís Borges Gouveia

Universidade Fernando Pessoa – Porto

Praça 9 de Abril, 349, Porto, Portugal

lbmg@ufp.edu.pt

Abstract

This paper describes an European case study in the e-educational world, in the context of the Portuguese higher education system.

The experience described shows the level of the traditional cultural influence in the adoption of the Web technologies. We attested differences even within each institution. We realized that some teachers are fixed to the cultural traditions and do not trust in innovations or even open to change their teaching activity. In this paper we showed how we coped with it in order to get all teachers involved in the e-learning project a background to foster the skills and adopt e-learning facilities and take advantage of digital opportunities.

This paper starts by presenting the Portuguese education system organization, in a global picture. It enhances today's context, dimension and higher education mission. After that, this paper describes the evolution of the integration of e-learning practices in the higher Institute of Accounting and Administration of Porto. The timeline for the adoption of the innovation, proposed by Roger was used to guide this study, helping to organize evidence and put into perspective the identification of the e-learning culture features.

Keywords: Higher Education, Learning Management Systems, blended learning, innovation adoption, open distance.

Portuguese Higher Education Structure

In Portugal, under control of Ministry of Education (ME) and Ministry of Science, Technology and Higher Education (MCTE) there is a public and a private network of education institutions that are organized according to the following structure (Figure1.gif). the Ministry of Education is responsible for the education from pre-primary education until upper secondary education. The Ministry of Science,

Technology and Higher Education is responsible for higher education degrees and the regulation of higher education institutions as well for the Research and Development state funding:



Source: Eurydice

Figure 1: Portuguese Education Structure (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2006)

In Portugal, the higher education system includes public, private and cooperative institutions. Nowadays, there are 14 public University institutions and 15 public Polytechnic institutions. There are also 13 private and cooperative Universities and 2 private Polytechnic institutions. Moreover, there are 116 private or cooperative schools of higher education, polytechnic or mixed, as showed below (Table1.gif):

	University		Polytechnic	
	Universities	Other Schools (not integrated)	Polytechnic Institutes	Other Schools (not integrated)
Public	14	5	15	16
Private	13	35	2	60
TOTAL	27	40	17	76

Table 1: Number of Portuguese Higher Education Institutions (OCDE, 2006)

The number of students enrolled in public and private institutions has been growing according to the following timeline (Figure2.gif):

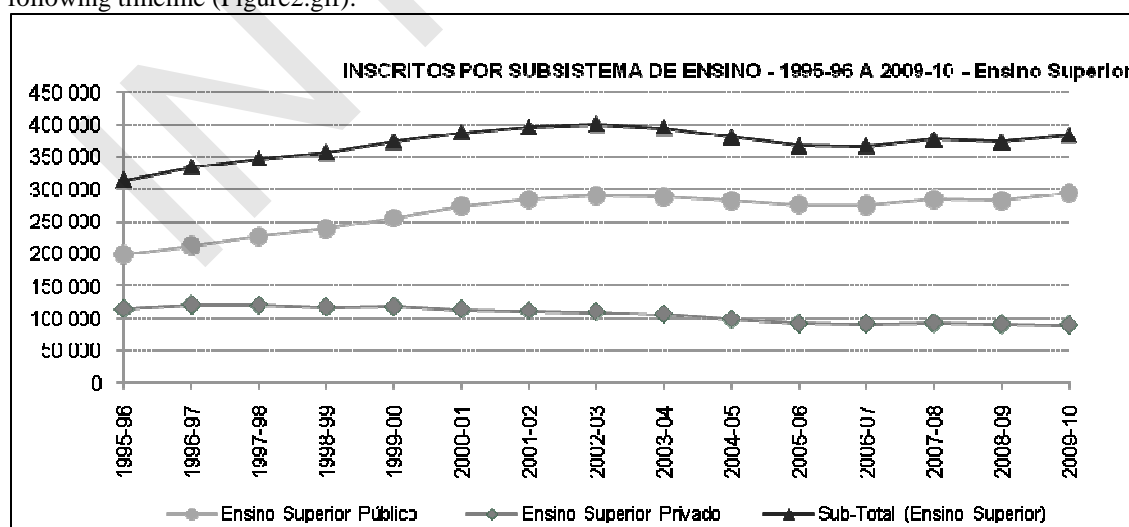


Figure 2: Number of students enrolled in the Portuguese Higher Education (GPEARI-MCTES, 2008)

In the 2006/07 school year there were nearly 366 000 students enrolled on higher education courses, in which 75% attended public institutions and 25% private institutions (GPEARI-MCTES, 2008).

Concerning the higher education institution mission, the University institutions should provide a sustainable scientific preparation and a technical training to allow students to develop professional and cultural activities. It should also promote the development of conception, innovation and critical thinking skills.

The Polytechnic institutions should provide a sustainable cultural and technical preparation. They should also promote the development of innovation and critical thinking skills. The teaching-learning process should lead to the practical knowledge in order to give students the necessary preparation to the work market (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2006).

A global vision of Portuguese e-Learning practices

Nowadays, the social and technological evolution is reflected on educational systems and justifies the growth of the Internet presence of higher education institutions. The level of Web technology adopted by an institution may influence the prestige, quality and number of students enrolled (Sauter, 2003).

On today's society, learning is a natural act. It is a continuous process during the entire life. Its scope is more than the traditional formal learning added by update trainings (Sauter, 2003). Current socio-cultural pressures enhance the importance of promoting learning strategies that allow students to learn, to be, to criticize and to produce knowledge taking into account the reality of the society.

This scenario has conducted higher education institutions to explore the information communication technologies in order to find new flexible and sustainable paths leading to the adoption of the long life learning perspective. The acquaintance of students with Web technologies may be explored in order to promote learning. Today's education systems should accomplish the changing processes and give response to the emergent demands that are increasable digital based and more technology mediated.

The e-Learning on the Portuguese higher education has been promoted by a large number of specialists. However, the culture and system problems such as the national standards and regulations, the teachers and students habits, the lack of infrastructures and the accreditation mechanisms, among other factors, have been blocking the systematization of this specific type of learning environment (Carvalho, 2006).

Students, parents and society are also used to the traditional school model and even when they criticize it, they do not have other reference or enough experience in a different school system and consequently they still prefer to defend the old model (Moran, 2005).

Usually, the higher education institutions management decisions conduct to the use of the Internet as a complementary way to promote the communication between students and teachers (Isla, 2004). In general, observations and studies on Portuguese schools reveal a weak use of the numerous didactical-pedagogical possibilities offered by the cyberspace (Silva, 2005).

The majority of the Universities are using the b-learning model. Nevertheless, according to the Nova Alves (Nova & Alves, 2003) position, the majority of the Web technology integration processes are using the same methodologies as used in a face-to-face environment. In these context, the quality of the training offers is questioned and the potential creativity of the Internet applied to the knowledge construction is limited and, in many cases, not fully explored. Due to the lack of knowledge or due to the passivity, we realize that there is a resistance from teachers regarding the use of e-learning systems. Those continue to promote the expositive sessions where students have a passive attitude, receiving information (European ODL Liaison Committee, 2004). We also need to take into consideration that also students need to change from a traditional rule – passive – for a more active one

In the classroom, learning practices are oriented to improve teacher presentations. In this context, e-learning tools contribute only to a new expression of old procedures and not to the expected and needed innovation of digital education (Nova & Alves, 2003).

We are attending a focus on information and on the transmission process. This suggests a strength concerning on contents, on its organization and on the way it is presented, not taking into account the interaction process that e-learning environments may support (Dias, 2004). Almeida (Almeida, 2003) enhances this idea of the need of changing, stating that "*changing the environment where the education takes place means changing the education itself*". It is important to reflect on the type of training we want and what practices we should use to achieve it – and provide a clear path to promote them.

A global analysis of today's e-learning practices in the public higher education, shows a growing concern from the institutions that belong to this system (PAOL, 2007). Around 78% of Universities and 93% of Polytechnic institutes make an e-learning platform available to be used both by teachers and students (PAOL, 2007). Beyond that, many institutions are creating specialized groups in order to ensure

sustainable web technology integration, for example, the university of Oporto (GATIUP, 2008), the CEMED - Multimedia and e-learning center (CEMED, 2008) and the PAOL – Unit of innovation in education (PAOL, 2007), among others.

Web 1.0 and Web 2.0

Since the development of Web technology, the provision of the Internet has been changing from Web 1.0, to the much talked Web 3.0. Web 1.0 was the first generation of commercial Internet and the most notable asset was the amount of information available. Despite the existence of hyperlinks, their content was not very interactive and it was solely a new way of reading documents in which users took the passive role of knowledge consumer.

Web 2.0 is moving the Internet to a platform where the priority is to provide a Web environment in order to create sharing spaces that profit from the number of users and use collective intelligence (O'Reilly, 2005).

In essence they attempt to enhance the role of users beyond merely receiving information to interacting, creating content, creating communities and collaborating in a network system. In blogs, Wikis, forums, podcasts and many Internet services many users' contributions are incorporated, ranging from simple position statements, short essays and other points of view to sharing their perspectives of the world. The power of sharing and giving opinions is not only a journalistic or editorial issue it is a major addition to the publishing habits usual in higher education institutions contexts.

O'Reilly (O'Reilly, 2005) describes Web 2.0 as a new generation of applications featuring Web tools such as *Flickr*, *Delic.io.us*, *MySpace*, *YouTube*, *Wikipedia*, *Facebook*, and *Blogger*, among many others available, most of the times free. Web 2.0 application changed the way we use Internet. It enables the easy publication of concepts and ideas by all users. The number of Web 2.0 tools available has increased dramatically.

e-learning 2.0

Although all these tools share the same ease of use, they have not been explored sufficiently in terms of education (Downes, 2005). Stephen Downes introduced the term "e-learning 2.0" and related it to the use of Wikis, Weblogs and podcasts in an educational context. Since then, many researchers have been undertaking projects in this area, with these and other tools. This kind of environment is led by self-user production. Social media, social networks and social communities represent a new method of collaboration and communication. In a short period of time, the World Wide Web turned from a static information medium into a great communication platform. Ajjan and Hartshorne (Ajjan & Hartshorne, 2008) argue that Web 2.0 tools are the trend of Internet technologies and have many features that may support the teaching/learning process. They underline the importance of exploring the ease of use and students' familiarity with Internet tools. Increasingly, we have documents reporting different uses of Web 2.0 tools in education. In recent years, many reports describing the use of Web 2.0 in educational contexts have emerged. One of the most recent reports was written by Ebner et al. (Ebner, Lienhardt, Rohs, & Meyer, 2010) who describe the use of Twitter in higher education. Twitter was the first microblog platform that became established in 2007 as a new way of blogging and it is also the most well-known. It allows Web communication using brief messages up to 140 characters. Ebner et al. (Ebner et al., 2010) leading a study of the importance of using twitter for educational purposes concluded that the use of a Microblog in a course aids informal learning and process-oriented learning as a new way to communicate. It is not only a way of sending information, nor just a status message tool, but also an opportunity to be part of something by reading, commenting, discussing or simply underlining an idea.

Another study describes the use of Facebook in an educational context. Assuming that most of the students have a Facebook account and that their acquaintance with it could be explored in order to obtain better learning results, English and Duncan-Howell (English & Duncan-Howell, 2008) presented a case study about its use in the context of a degree course. Over 4 weeks students worked using a private Facebook group. Previously, students had worked in a face-to-face classroom before joining the Web group. The authors observed that students felt comfortable when sharing messages of a different nature such as solution messages, jokes, problems and excitement amongst others. The main difference between using Facebook and another web platform was the students' proximity.

PLE/LMS

The decentralization of learning that focuses on an ecology centered on the student has been called a PLE (Personal Learning Environment). The notion of a PLE represents the implementation of Web 2.0,

the power and autonomy of users, the openness and sharing, continuous lifelong learning, the importance of informal learning and the potential of web space for socialization and knowledge sharing. The e-Learning systems that are confined to a LMS (Learning Management System) and to a closed learning objective connect to the traditional views of teaching-learning. Therefore, they may not meet the needs of today's students, who require the integration of institutional environments with lifelong learning focused on personal interests. In this context it is important to find bridges between formal and informal learning in order to reach the cognitive learning objectives, allowing users to integrate their experiences in a variety of contexts, in a social construction of knowledge.

In Portugal, Moodle's usage has been increasing rapidly, perhaps due to its interesting characteristics, as it is an LMS (Learning Management System) that offers a set of activities adaptable to multiple subjects. It is possible to insert texts and the necessary documentation for the subjects, to suggest assignments, promote discussion forums and to create term glossaries in a cooperative form. The assessment and self-evaluation of knowledge is done through the pages of lessons and questionnaires. In 2003, to help implementation of Moodle at ISCAP (The School of Accounting and Administration of Oporto – Portugal – <http://www.iscap.ipp.pt>) a unit named PAOL was created (Unit for Innovation in Education: <http://www.iscap.ipp.pt/paol>). The main goals of PAOL are to provide the implementation of computer assisted education at ISCAP in a blended learning model and to assist teachers and students in their adjustment to educational technologies, by developing training opportunities and resources, offering technical facilities and the sharing of good practice.

The integration of Moodle went through several stages over the years of its existence, particularly due to the target audience of the project: teachers and students. Those teachers that were more willing to embrace innovation in their teaching-learning practice allowed for the first establishment of Moodle as the primary means of educational support in the school. Later, student pressure and demand led to an increase in the number of courses with online support, particularly amongst the more resistant teachers. By the academic year 2006/2007 blended-learning strategies, supported by Moodle, were firmly established at ISCAP, generating new teaching and learning habits among teachers and students. Such was also possible due to the policy adopted by the institution, which supported PAOL in all its actions.

If we analyze the use of Moodle in the last three years, it is possible to verify that the integration of technology in teachers' practices has led to a 'comfort zone', where Moodle is used to safely reproduce the traditional classroom teaching methodologies. If we were to design an adoption curve, we would verify that the adoption of Moodle has reached a peak and stagnated with the adoption of a certain number of current practices associated with content distribution. Sensing the need to take a step further and study the potential of other digital technologies available on the World Wide Web, PAOL proposed the use of many other Web tools in order to surpass obstacles and meet both student and teacher expectations. It is our belief that learners should be active participants in their learning. Achieving this means providing opportunities for interaction. Such pedagogies aim to encourage students to become autonomous lifelong learners, capable of problem solving and critical thinking, and to move them from being passive recipients of information and knowledge to being active, enthusiastic learners and knowledge creators.

In this sense, PAOL has been developing many activities in order to demonstrate these features and sharing examples of its use and good-practice through institutional events in order to captivate reluctant teachers by showing them concrete examples. However, we believe that LMSs are moving away from the digital world that is being used by students. Nevertheless, whenever we want to use this kind of environment in an educational context some institutional problems arise such as the management of decentralized information. Also, giving learners total control is questionable. The embedded code that some Web 2.0 make available may be of use. Otherwise, important pieces of information and print screens should be stored. It is our opinion that, in this sense, LMSs may be used as an aggregator and guide for formalizing informal learning. Furthermore, as Moodle has the capacity to aggregate other tools, focus has also been placed on the integration of widgets within Moodle, as a link between formal, institutional learning and a more social, informal environment. The importance that continues to be given to the use of LMS at ISCAP is explained by the necessity to centralize, formalize and clarify the learning and evaluation process.

Nevertheless, institutions cannot distance themselves from the lives and changing habits of students, who use web 2.0 technologies in their routines and may not wish to see school as an unfamiliar and unattractive place. The challenge for using Web 2.0 or PLE technologies in a formal classroom setting lies in balancing the freedom to create content and customize the learning environment while still structuring the learning environment to achieve planned objectives (McLoughlin & Lee, 2008). Recognizing the difficulty in managing decentralized information and the learning process is important in order to combine and integrate web 2.0 tools in the learning process without the demand for formal

evaluation (Dias et al., 2010). Hybrid learning environments occur in the institution of the future where the development of social environments is promoted.

As a result of this, assistance is provided for students with an increasing number of technological skills such as creating digital identities and preparing for lifelong learning. Nowadays, the breaking of institutional barriers is a reality, evaluations are set beyond cognitive skills and many of them are not provided with any LMS support. The importance of developing soft skills, namely social and digital competences is a goal that may be achieved using PLE. In this context, the teacher assumes an important role in order to assist students creating their own PLE combining personal objectives, ethics, technical and social abilities. To promote the aforementioned interconnection between LMS and PLE, PAOL assists teachers in the process of acquiring knowledge and exploration of the main Web 2.0 tools available that can be used in educational systems. Each digital tool has its own strengths and weaknesses. Appropriated integration of each tool presents students with rich, varied learning, and minimizes the weaknesses. Finding new and exciting teaching and learning strategies via Web 2.0 applications is a constant challenge.

The ISCAP is a higher education Polytechnic institute which belongs to the IPP university (Polytechnic Institute of Oporto) (ISCAP, 2007) (IPP, 2007). In order to promote the use of Web technologies in the learning-teaching process, in the beginning of 2003, the ISCAP launched a project named PAOL (PAOL, 2007). This project started by using the *Webct* platform but in 2005 it was replaced by the open source platform named *Moodle*. This platform is being used up to now.

On the European context, higher education institutions need to fit its procedures to the Bologna process, namely by constructing paths to promote new pedagogical methodologies using the Information and Communication Technologies (Parlamento Europeu, 2002). In this context, PAOL comes up as a support to this process. The PAOL is developing the following main activities:

- To promote different trainings in order to improve the use of the Moodle platform;
- To develop tutorials to support trainings;
- To give technical support to build resources and make them available online;
- To involve all the ISCAP community on the fostering of the e-learning project;
- To promote and announce e/b-learning events;
- To develop and to cooperate with research teams in b-learning projects;
- Among other activities.

This project involves human resources that are organized in the following parts: direction board, coordination and support unit and physical resources composed by software (the open source learning management system Moodle and other free applications) and the need hardware infrastructure.

The first PAOL concern was to make available a learning management system that could help teachers in the digital support of their lectures mainly in the technical and administration/management dimension, in the Pimenta e Baptista (Pimenta & Baptista, 2004) e Koponen (Koponen, 2006) definition.

In the technology process adoption, the acceptance or rejection by students and teachers is determined, in a great scale, by the utility and easiness offered. People tend to use the technologies that they consider useful to improve the efficiency of their work (Davis, 1989). If potential users believe that technology is efficient they must also believe that it is easy to use in order to be a compensating process.

The analysis of the self-evaluation PAOL questionnaires confirms this statement: 79% of teachers state that they do not have difficulty in learning the Moodle tools, 19% state that they have some difficulties and only 2% consider the Moodle platform difficult to use (Ribeiro & Peres, 2007). Regarding the benefit of the Web platform, we realize that there is a high level of usage that is reflected on the lectures practices. Although teachers underline the importance of the technical support, 66% of teachers consider the existence of the Moodle fundamental, as shown in the graph below (Figure 4.gif):

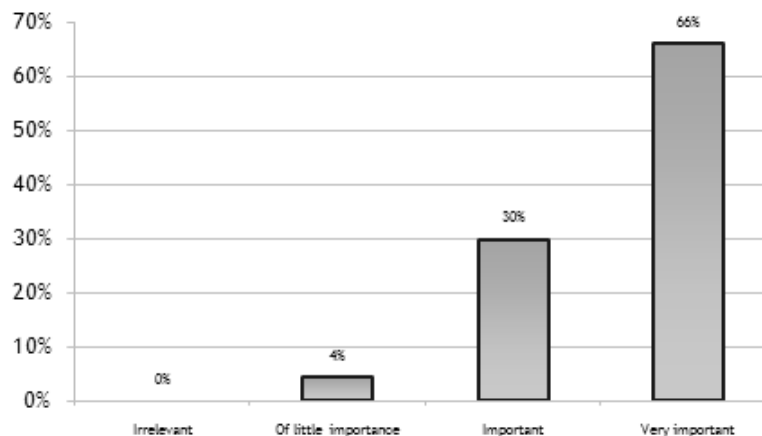


Figure 4 : Platform Utility (Ribeiro & Peres, 2007)

The theory of the diffusion of innovation proposed by Rogers (Rogers, 1995), identifies five categories of consumers according to the time needed to adopt a new product, as shown in the figure below (Figure 5. Gif):

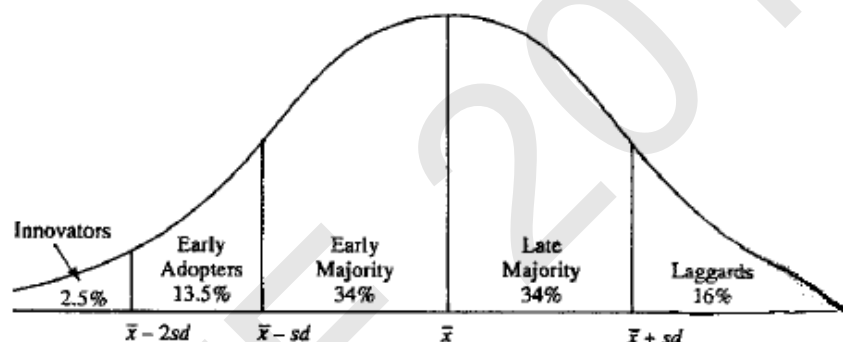


Figure 5: Rogers' categories for innovation adoption (Rogers, 1995)

According to Rogers' (1995) classification, each group of consumers presents specific features:

The innovators represent the first adherents, with a great level of education, bigger social mobility and great external information (Rogers, 1995). Sometimes, they have an obsession for the innovation. To be innovative demands a few prerequisites, namely, to know how to control the financial resources in order to avoid an eventual lost using a non-profitable innovation, to understand and to apply more or less complex technical knowledge and to be able to cope with a high level of uncertainty related to the success of an innovation. An innovator performs an important role in the new ideas diffusion due to the importation of the innovations that come from abroad.

The innovation phase of the PAOL project began on the 2003/2004 school year with an initial team constituted by three elements and supported on the *WebCt* platform. Rapidly, 6 more teachers adhered to this project in the first semester and 14 more in the second semester (Silva *et al.*, 2007).

The early adopters follow new ideas on time and have a great level of instruction (Rogers, 1995). This category of adopters, more than other, has the biggest number of leaders, in the majority of the systems. The early adopters listen to the innovators in order to receive their advices and information about innovations. They are considered by many as the person with whom one confirms before adopting a new idea (Rogers, 1995). The early adopters are respected by pairs and are aware of the fact that to continue gaining the esteem from others and to maintain their central position in the internal communication network, they should make judges and take decisions about the innovations. The early adopters stimulate the decrease of the uncertainty on the use of a new idea by providing subjective evaluation to the nearest pairs.

Regarding the PAOL project, the enlargement of the team with the inclusion of early adopters, that change from 3 to 7 elements, the use of the open source platform that allows the changing of the source

code in order to adapt the software to the institution needs and the definition of strategies to gain more teachers to the project, stimulated the sustainable and visible growth on the 2004/05 school year (Silva *et al.*, 2007). The exemplification of the advantages of the use of the Moodle and the technical user manual developed by the PAOL team constituted a great strategy but the major feature implemented was the use of students' motivation in order to pressure teachers to use the Moodle platform. This initiative reflected positively in the results and enhanced the importance of involving students in this project. The training offered constituted an impulse to new enthusiastic initiatives. However, we verified that without a continuous support, some teachers give up following the expectations created.

The early majority makes a more reflected purchase and appreciates innovations but prefers that others adopt them before (Silva *et al.*, 2007). The early majority is the biggest category and may think for a while before adopting completely a new idea. The period of their decisions is relatively longer than the innovators and the early adopters. Usually, they follow the spirit of the innovation adoption but rarely lead it.

According to the strategy defined on the 2005/06 School year, PAOL gave continuity to the periodic beginner Moodle training, provided technical support and helped in the usage of digital resources. This context resulted in a period of expansion of the project (Silva *et al.*, 2007) with the adhesion of the majority adopters.

The late majority, little receptive to the innovations, must be convinced by the general opinion to adhere to new ideas (Rogers, 1995). The adoption may be by economic reasons or by the community pressures. The motivation from pairs is needed to stimulate the adoption. Uncertainty must be eliminated to make late adopters more secure.

On the 2006/07 school year, in the ISCAP, the teaching-learning process that uses the b-learning method became sustainable and used by teachers and students. Nevertheless, the usage is based on contents and on diffusion of information (Silva *et al.*, 2007). The direction board of ISCAP encourages the PAOL initiatives in order to motivate the adoption by the late majority.

The laggards are fixed to the tradition and do not trust changes. Many of them are isolated from the social network (Rogers, 1995). The reference point to the laggards is the past. Decisions are made based on what was done. The resistance to the innovation by laggards may be entirely rational. They demand certainties of the success of new ideas before adopting them.

On the 2007/08 school year, ISCAP had 230 teachers and 162 adhered to the PAOL project and were actually using the Moodle platform to support their classes (Silva M. *et al.*, 2009). PAOL has been working and cooperating with the direction board of the school, promoting more events in which teachers share their e-learning experiences and reflections about the importance of using the Web technologies (PAOL, 2007). The main objective is to have all the community involved in this project and turn it the more inclusive possible.

Final remarks

Nowadays, in Portugal, there are 14 institutions of public higher education, 15 institutions of public Polytechnic higher education and 15 institutions of private higher education where the main mission is to promote a solid scientific, cultural and technical preparation, in a specific area of knowledge. These students are more and more able to use technologies and they also play an important role in pressuring its use regarding education objectives. In this context, the use of b-learning environments has been promoted by a great number of institutions that believe in the utility and easiness of the use of these tools. Some of them are creating specialized teams to accomplish the integration of the web technologies in the teaching-learning process, such as the PAOL at ISCAP.

The ISCAP experience on the web technologies adoption reveals a tendency line similar to the theory of the innovation adoption process proposed by Rogers (cf figure 5). It began with the enthusiasm of the innovativer teachers and was collecting new supporters. In the 2007/08 school year, 162 from the 230 teachers were using the Moodle platform as a support to the lecture practices. However, we assist to a special focus on making resources available online and to create a new way to spread information to the students.

Nowadays, PAOL has been promoting new action in order to implement innovation on the pedagogical dimension. The results obtained until now also reflect the timeline to the adoption of the innovation proposed by Rogers.

At a time of self-assessment, it is also our intention to address the less positive aspects an LMS may have and, once again ponder changes. At a time when Personal Learning Environments are considered

essential for student centered learning approach, can it mean the end to the more “traditional LMS”? Where do social networks fit in? Can these be seen as parallel learning environments that complement the institutional LMS? Or are we, once again before another major shift, one that implies the “outdated chalkboard”? How do we glimpse the future? We intend to conclude the chapter by assessing our past and reflecting on what the future may bring in terms of Learning Environments for HE Institutions such as ours (ISCAP).

References

- Almeida, M. (2003). Educação, ambientes virtuais e interactividade. In Marco Silva (Ed.), Educação On-line (pp.). Edições Loyola.
- CEMED (2008). Centro Multimédia e de Ensino a Distância da Universidade de Aveiro. CEMED. Retrieved June 2008, from <http://www.cemed.ua.pt/>.
- Carvalho, V. (2006). E-learning: A experiencia do Instituto Superior de Engenharia do Porto. In Vaz Carvalho (Ed), e-learning e formação avançada: casos de sucesso no Ensino Superior da Europa e America Latina (pp.pp. 73-88). Edições Politema.
- Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly (September 1989), pp. 318-340
- Dias, P. (2004). Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades onLine. In A. Dias & M. J. Gomes (Eds.), E-Learning para E-formadores (pp. 19-31). TecMinho.
- European ODL Liaison Committee (2004). Distance Learning and eLearning in European Policy and Practice: The Vision and the Reality. European ODL Liaison Committee. Retrieved April, from http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper_2004.
- GATIUP (2008). GATIUP - Gabinete de Apoio para as Novas Tecnologias na Educacao da Universidade do Porto. Portal de e-Learning UP. Retrieved June 2008, from https://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=18375.
- GPEARI-MCTES (2008). Evolucao do numero de inscitos no Ensino Superior por Distrito e NUTS: 1998-1999 - 2006-2007. (Estatísticas do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e relações Internacionais). Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2006). Estrutura dos sistemas de ensino, formação profissional e ensino para adultos na Europa (Rede Documental do CEDEFOP). Unidade Portuguesa da Rede Eurydice - Ministerio da Educacao
- IPP (2007). Instituto Politécnico do Porto. Site Oficial. Retrieved June 2009, from <http://www.ipp.pt>.
- ISCAP (2007). Instituto Superior de Contabilidade e Administracao do Porto. Site Oficial. Retrieved June 2009, from <http://www.iscap.ipp.pt/>.
- Isla, J. (2004). Collaborative Learning at Monterrey Tech-Virtual University. In (Ed), Learner-Centered Theory and Practice - Cases from higher education (pp.pp. 297-319). Duffy , Thomas; Kirkley Jamie.

Koponen, E. (2006). Exploring the higher education e-learning in Finland. In V. Carvalho (Ed.), *e-learning e formacao avançada: Casos de sucesso no ensino superior da Europa e America Latina* (Volume, pp. 23-71). Edições Politema.

Moran, J. (2005). A pedagogia e a didática da educação On-line. In Ricardo Vidigal da Silva (Ed.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia. Um paradigma para professores do século XXI* (pp.). Edições Sílabo.

Nova, C. & Alves, L. (2003). Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EAD. In Marco Silva (Ed.), *Educação On-line*. Edições Loyola.

OCDE (2006). *Reviews of National Policies for Education - Tertiary education in Portugal*. (Reviews of National Policies for Education – Tertiary education in Portugal). EDU/EC (2006).

PAOL (2007). Projecto de Apoio On-line. Site Oficial. Retrieved April, 2009, from <http://www.iscap.ipp.pt/paol>.

PAOL (2008). Reflexão do ano lectivo – Quarta Mesa Redonda (Quarta Mesa Redonda). Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Parlamento Europeu (2002). Decisao do parlamento europeu e do conselho que adopta um programa plurianual (2004-2006). Decisão do Parlamento Europeu e do conselho que adopta um programa plurianual para a integração efectiva das Tecnologias da Informação e Comunicação nos sistemas europeus de educação e formação (Programa eLearning).

Pimenta, P. & Baptista, A. (2004). Das plataformas de e-learning aos objectos de aprendizagem. In A. Dias (Ed.), *E-learning para e-formadores* (Volume, pp. 98-109). Tecminho.

Ribeiro, S. & Peres, P. (2007). Cyclical Evaluation in E-Learning Environments. In IADIS (Ed.), *IADIS International Conference. MCCSIS - Multi Conference on Computer and Information Systems*

Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*. The Free Press.

Sauter, V. (2003). Web Design Studio: A preliminary experiment in facilitating faculty use of Internet. In Anil Aggarvil (Ed.), *Web-based education: learning from experience* (Volume, pp. 131-154).

Silva M., Peres P., Tavares C. & Oliveira L. (2009). B-Learning - An Institutional And Operational Development Tool. In ICERI (Ed.), *Proceeding of the International Conference of Education, Research and Innovation*.

Silva, M., Peres, P. & Pereira, R. (2007). b-learning: potenciador de estratégias de combate ao insucesso escolar. Conferência Caldas Moodle07.

Silva, R. (2005). Gestão da aprendizagem e do conhecimento. In Silva, Ricardo e Silva, Anabela (Eds.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: um paradigma para professores do século XXI* (pp.pp. 43-65). Edições Sílabo.

THE EVALUATION OF THE TEACHERS' OPINIONS FOR LESSON PLANNING SAMPLES PREPARED BY USING CREATIVE DRAMA METHOD IN MATHEMATICS TEACHING

Nesrin Özsoy, Fatma Eczacinin, Zeynep Fidan Koçak, Figen Özpinar.

ABSTRACT: This research is made for indicating the overview of the teachers about the maths lesson plan application in maths teaching, which is prepared by using creative drama method by class and maths teachers who are the officers in primary school education between terms 2010-2011. The working group of the research is consisted of 40 teachers in Afyon and in İzmir, who are the officers in 20 official primary schools and whom are selected randomly and as a volunteer. This research's datas were collected by semi-structured interviews. The results obtained from analysis of the data are as follows:

45% of the teachers told that the planning is good. The lesson plan which is prepared by using creative drama method, is one of the ways that the teachers liked (35%) about attracting the students' attention. 25% of teachers have acclaimed of the applicableness of the lesson plan, 22.5% have acclaimed of detailed content, 20% acclaimed of the activities in lesson plan, that make students be active and the use of drama method. The ability of making the taught topic understand of the plan, making the knowledge permanent, removing the monotonousness of the lesson, smooth and funny situation of the lesson are the actions that are liked by the teachers. The vast majority of the teachers told that the crowded classroom and inadequate time are the difficulties in creative drama in the lesson plan of the size of the application which is prepared by using creative drama method in teaching of maths. As 42,5% of the teachers indicated that there is not a place to make changes in the plan and stated that it is applicable, 17,5% of them advised that the event in the plan must be less in terms of time and proposed to give examples from our country.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK HAZIRLANAN DERS PLAN ÖRNEKLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde görev yapan sınıf ve matematik öğretmenlerinin, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan matematik ders planının matematik öğretiminde uygulanması hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ve Afyon ilindeki 20 resmi ilköğretim okulundaki rasgele yolla ve gönüllülük esasıyla seçilen 40 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öğretmenlerin %45' i planlamanın güzel olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan ders planı öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından öğretmenlerin (%35) beğendikleri yönler arasındadır. Öğretmenlerin %25'i ders planının uygulanabilir olması, %22,5 'i içerik yönünden ayrıntılı olması, %20' si ders planında öğrenciyi aktif hale getirecek etkinliklerin olması ve drama yönteminin kullanılması açısından beğendiklerini ifade etmişlerdir. Planın öğretilecek konuyu kavratması, bilginin kalıcı olması, dersi monotonluktan kurtarması, akıcı ve eğlenceli olması beğenilen yönler arasındadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu matematik öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanan ders planının uygulama boyutundaki zorlukları olarak sınıf mevcudunun fazla oluşunu ve zamanı yetiştirememeye olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,5'i planda değişiklik yapılacak bir yer olmadığını, uygulanabilir olduğunu belirtirken, % 17,5 'i plandaki etkinliğin zaman açısından daha kısa tutulmasını ve ülkemizden örneklere yer vermesini önermişlerdir.

KEYWORDS: Yaratıcı Drama, Matematik Öğretimi, Ders Planı, Öğretmen Görüşleri.

THE IMPACT OF STRESS IN TRAINEES UNDER THE EDUCATIONAL PRACTICE: A STUDY MULTICULTURAL BETWEEN PORTUGAL AND BRAZIL

Leandra Fernandes Ferraz, Anabela Pereira, Luisa Santos, Elianda Tiballi, Marcos Procópio, Carlos Manuel Francisco.

ABSTRACT: This multicultural and international research aims at identifying the major sources of stress in inducing trainees during the probationary period of teaching practice as well as the occurrence of this characteristics professors among future. This study, a quantitative and comparative nature, has a sample of 476 Portuguese trainees (M = 49 and F = 427) and 490 Brazilians (M = 113 and F = 377) of initial teacher education institutions, 8 Higher central Portugal and Brazil. Was used as an instrument in the questionnaire "stress evaluation of the student intern" (Francisco & Pereira, 2003), whose results show that in both countries the teaching practice is appointed by the trainees as significantly inducing stress, and Portuguese women the most affected. In Brazil, the levels of stress are felt most at the end of the probationary period for both sexes, while for the top trainees Portuguese is more stressful. Implication of this study and as a continuum, further comparative studies are currently under development in institutions of higher education in Portugal and Brazil.

KEYWORDS: Stress, Trainees, Teaching practice.

THE IMPACT OF TASK BASED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Paula RAMA DA SILVA (*Department of English Language and Culture, Estoril Higher Institute for Tourism and Hotel Studies, Portugal*) – paula.silva@eshte.pt

ABSTRACT: The old method of presenting, practicing and producing (PPP) in language classes is still being widely used even though it has been proved that “the essential engine of a richer, more productive learning environment is communication, two-way feedback from learners to teachers and vice versa.” (Scrivener, 2005) The aim of this article is to show and evaluate, through a small action-research project, to what extent Task-Based Learning (TBL) can enhance students’ learning and how one can do it, fighting back the PPP method. For numerous reasons, skills such as writing and speaking are, too often, neglected by teachers– it is a fact that to stimulate confidence and willingness in students is not an easy task and students are usually reluctant to exposing themselves in class. However, it is our responsibility as teachers to fight this back and to engage learners in communication. This action research shows how I was able to implement TBL, its advantages and disadvantages along with the students’ feedback on their own learning.

1. INTRODUCTION

My practice as an EFL teacher in Portuguese secondary schools and my concern for the lack of “real language contexts” in the classroom urged me to do some research on the different methods teachers use in the classroom. I wanted to focus on what I thought to be the need I had to get my students more at ease with the language in a context where I could combine multiple intelligences and different skills. It was quite evident to me that the “Three Ps” approach to Language Teaching (“Presentation”, “Practice” and “Production” - PPP) we so many times use in Portuguese schools was outdated and that this group of students had the need to try something new and motivating. Communication is, therefore, in this article seen as the most important language component and one that should be highly valued.

My concerns were twofold: (1) How to use TBL and make it enhance my students’ skills and (2) How to help my learners work comfortably in this new approach without the fear of failure.

Achieving this seemed an endless task and every single step required careful and well thought planning along with an enormous desire of showing students that learning could be fun and motivating. This paper will guide the reader through the different stages of the whole process allowing a better understanding of the implemented project: The readings that were the basis not only to write this study, but also to put my project into practice; my learners’ description; the design and planning of the project; the findings and the data collected, lastly the reflections and implications this has had in my teaching practice will be now discussed.

At the end of the study the findings to the following research questions will hopefully have contributed to raise awareness in EFL teachers and made me a better professional and one who is more aware of the learner as an individual:

1. How can I make TBL work in my classroom and enhance my students’ learning?
2. How can I get students engaged into using the TBL approach at the same time I follow the syllabus?
3. How can I be sure tasks are effective?
4. To what extent are students aware of the changes in the classrooms after the TBL approach has been used and What opinions do students have about the TBL approach?
5. To what extent did I improve my teaching?

2. LITERATURE REVIEW ON TASK-BASED-LEARNING AND ACTION RESEARCH

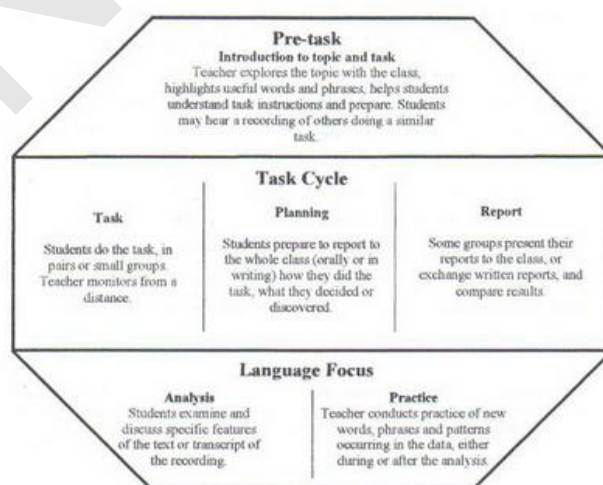
Firstly I felt the need to narrow my scope of action. That is, there is a wide range of different material and studies about Task-Based- Learning and Action Research and therefore I conducted my readings focusing on two main authors: Scrivener (2005) and Willis (1996). The readings on Nunan (1992), Lightbown & Spada (2006) and Wallace (1997), as seen along the study, were also a precious help as solid background information to guide me along the path of discovery and trial. However, because the field of work was already specific and targeted, the studies of these last authors were not as relevant as the first mentioned. Scrivener was my basis when in the field of action – In this kind of research his suggestions allow teachers to focus on the learners’ needs and interests, to plan the project thoroughly without ever losing sight of the concept that teaching is also learning. “Many teachers operate their lessons as if the class were a machine into which raw materials can be fed and which, when used with certain techniques, will produce predictable outputs”(Scrivener: 2005,74). Escaping this sort of teaching requires, as defended by Scrivener (2005) that teachers concentrate more on the learners, their needs, preferences and specific levels, rather than on the class as a whole.

I then followed the path into Gardner’s (1983) multiple intelligences through which a teacher is able to make the lessons more learner centred. The fact is that a lot of us have difficulty reaching a student in the more traditional linguistic approach and, by using the theory of the multiple intelligences, we are given the chance of using several other ways of presenting the same topic but reaching effective learning. Presumably the teacher will be much more likely to get the learner’s attention and motivate him/her into the learning process which is, I found out, a decisive requisite when applying TBL into project work.

The study and analysis of TBL came as a pleasant surprise to me. In my teaching practice I had already attempted this approach but too many fears had taken over me. Willis not only describes those same fears, but deconstructs the idea that we cannot do certain things for numerous reasons we always manage to invoke. Wallace asks the right question: “How is it possible for us to turn our felt need for self-improvement into a challenging rather than a threatening process?”(1997:5)

As I was doing my research I was able to confirm what I had so many times thought about: quite often teachers forget basic notions in learning because they are too obsessed with teaching when one does not make sense without the other. According to Willis (1996) our learners must feel motivated, they have to feel that they are using language in a meaningful way and we, as teachers, must make sure that the tasks we propose reflect real life language use. The TBL framework according to this author follows three main phases in order to achieve successful language learning: a pre-task phase, a task cycle development phase and the third one the language focus. This cycle, even if not always followed strictly, will allow the teacher and the learner to blend and hopefully meet the four conditions for language learning: exposure, use, motivation and instruction.(Fig.1)

Figure 1 – Overview of the TBL framework



Source: Adapted from Willis, 1986, p.38.

Through TBL teachers are able to provide learners with a meaningful task, one that is real to them, that uses authentic resources, that replicates real life language use and that we hope will motivate students from stage one to stage three.

In the Pre-task phase teachers should introduce the topic and the task trying whenever possible to establish a compromise with the learners. It is vital that the topic given is appealing to them: "There is very little chance of learners doing something with conviction or interest unless it is something that they have, at least, in some degree, chosen to do. This leads me to a general proposal that the more a learner feels that they have chosen what to do and how to do it and feels in control while working, the more they will be likely to feel engaged and to achieve something worthwhile from it." (Scrivener, 2005, p. 329)

Students are then introduced to the task phase where the teacher tries to make them feel confident and at ease with the language showing little concern for grammatical accuracy. As soon as they start the planning phase the teacher should provide them with the right support. Appropriate background information and the right exposure to real language will give the learners the chance of experimenting with the language and developing it. This phase is, in my opinion, of vital importance because it is at this stage that the learners must feel motivated and willing to show their results to the group. Having worked with adolescents for the past ten years has shown me that motivation is important but making tasks meaningful is essential.

Finally the task cycle ends with the report where the learners present their product to their peers – either through spoken or written reports. The final phase of the TBL framework closes with the analysis of the language that has been used and the practice of language items that may need some improvement. Sometimes, depending on the results of the analysis, the teacher may practice other useful language items or specific patterns or phrases that have been picked up from the report stage. These "Analysis activities give learners time to systematize and build on the grammar they know already, to make and test hypotheses about the grammar and to increase their repertoire of useful lexical items. Learners can ask the teacher individual questions and go on to investigate other features that they notice. The important thing is, they are all working at their own level and at their own pace, and making discoveries that are meaningful to them." (Willis, 1996, p.103).

Willis (1996) says that during the language focus phase students should be given as much focused thinking time as possible. In order to reflect and analyze their progress the teacher and the students can agree on a number of different activities and strategies but always providing the student with a sense of "security and consolidation". The outcome for both teacher and students is positive meaning the cycle has closed successively.

3. CONTEXT FOR THE ACTION RESEARCH

This action research project was held at a private school in Lisbon. Most of the students attending this school come from a middle/high class social background. They have access to all sorts of information and most of them attend private language schools. The school offers English as part of the syllabus from the age of five although many students come from different schools when they reach secondary level. Therefore our starting point is that they all had at least five years of English classes 180 minutes a week.

The school has a number of rules that staff and students have to follow being one of them that students/teachers cannot change seats in the classroom. Classrooms are not big and it is sometimes difficult to work with large groups. It is also important to mention that, with 1500 students, the school only has two IT rooms and one AV room. These issues are not irrelevant when you planning your tasks, specially if you are aiming at interaction and group work.

The English Department chose a course book for the tenth grade which mentions the word *tasks* several times but does not do much more; this is common pattern in most coursebooks that were analyzed by the Department. However, it does alert the teacher for the fact that the coursebook itself is not sufficient to provide the best teaching possible reminding the teacher that each class is a class and each learner is an individual. As far as I am concerned it is a coursebook that does not encourage TBL even though we are

aware that not much can be improved in real daily practice if teachers do not prepare their own materials and resources. The creative task suggested to the learners deals with the first two modules of the syllabus: *A Multilingual World* and *Man and Technology*.

3.1 Participants

The participants in this project are my two classes of ten graders. The students are 15-16 and all of them have been my students for at least three years with the exception of an Irish student new to the school. They are a group that responds well to new ideas and challenges. One of the classes is studying Sciences – a group of 30; the other class is studying Arts and they are 33. On the wall of both my classes I have a poster with Gardner's terminology and the description of each of the seven intelligences. Next to it we have every student's test on multiple intelligences. The whole class responded very well to taking the test (http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_fbp/client_fbp/ks3/ict/multiple_int/index.htm) and they were curious to apply their findings in the task that was being proposed to them.

4. RESEARCH DESIGN

As previously mentioned this project's approach was based on action research. I decided to use what Willis describes as the creative tasks (1996) in TBL as I thought this would be the most suitable task for the type of learners I was working with. These creative tasks include brainstorming, fact-finding, comparing, ordering problem solving activities and many others – their outcome is usually to be appreciated by a wider audience rather than just the class. These tasks may have more stages than the normal classroom tasks and, just like in this case, they can involve out-of-class research and are quite often referred to as *projects*.

My aim was to improve my learners' writing and speaking skills at the same time as I implemented this new approach. To successively carry out this action research I used several techniques such as: verbal reports, observation, surveys, questionnaires and reflective writing – through these I was able to monitor and evaluate the outcomes of the project as well as to reflect on my teaching practice. The project started in the last week of November and the presentations were due the first week of January – that would be the equivalent to six to seven lessons of ninety minutes.

In order to plan this project and accomplish a TBL cycle a set of instruments had to be designed to guide students in their tasks, organize the different stages and help them with some information to be used as a starting point.

4.1. Pre-task

Students were introduced to the topic through two different activities. Firstly, before students came into the classroom postcards and posters of different places around the UK and Ireland were spread on the walls. Students would then have to spot a place they would like to visit or a place where they had already been to and then explain to their peers the reasons for picking that image.

Students were then shown a quick episode of BBC's *Holiday Snaps*. They got familiarized with the vocabulary related to travelling and planning a trip abroad and were engaged on the activity. The teacher elicited from students new words and expressions that they noted down while watching/listening to the programme and then introduced the project to the students and guided them through the different steps. The project consisted on planning a 4-day trip to a place they chose within the UK or Ireland. For the task to be successively achieved students must have been able to develop their own intelligences (that is why they were grouped according to their different multiple intelligences), they must have practiced their writing and speaking skills and their autonomy must have been developed through the research they did.

From the start they were given a handout where the teacher explained all the procedures they should have in mind. This handout works only as backup support since the teacher has been through all the details with the class before handing it. They were sat in groups of four or five according to their mixed abilities. Students were asked to jot some ideas on a paper about places they liked to visit or that they had already been to and liked to show their peers. For next class they were asked to bring some material they had at home on the places they would like to visit and those same places suggested by each group were

registered on the board in order to be able to help them with the research. When all these issues were taken care of the teacher would then be in charge of sending students personalized emails with useful sites for their research. By doing this the students felt they were not embarking on this adventure on their own but that they always had a rescue boat nearby.

4.2. Task Cycle

The first lesson of three was held in the IT room as some groups were not quite sure of the places they wanted to visit. Groups had as materials the information from sites the teacher had chosen and passed on to them plus all the information from books and leaflets they had been asked to bring from home. The task was then divided into three different stages:

In stage 1 students must take notes on places to visit/ transports/ hotels. In *note form* the group started planning the trip with some ideas of places they would like to go to, paying attention to details such as restaurants, monuments and public transports, etc. Then they moved to stage 2 in which the group was asked to write brief notes or short sentences on the places they visited and important events that took place during those days, i.e. their daily planning. Finally they were able to reach the last stage where they had to write the group's journal; Each member of the group, with the written support they already had, was asked to imagine a journal of the trip. Individually students then wrote a diary entry with all the important things that had happened; places they enjoyed visiting; places they thought were a waste of time; funny things/incidents along the trip; interesting people they might have met; friends they made; things they learnt; cultural differences. They were asked to read each other's diary record, as part of peer review, which the teacher took home to be corrected. The written basis for the project was now done along with the research.

The groups were then asked to discuss how they would like to present their projects to class (*planning*). Students were given a sample copy of the assessment rules along with a copy of the evaluation sheets the teacher would be filling in during presentations. The use of transparencies, posters, leaflets, PowerPoint slides was suggested but the groups were allowed to decide according to their preferences. Depending on their choice groups started preparing their presentations in class under the teacher's supervision. It is a good idea for students to email the teacher the first drafts or any questions they might have as this allows not only the repetition of the error, but also prevents the rest of the class to visualize them.

Students presented their trip to the class using the resources they wanted so to make it as effective as possible (*report*). The teacher gave the students a handout where students were asked to access their colleagues' performance and to think about two questions/comments on each project. This has to be done immediately after the presentation although students are allowed to compare every single project before giving this back to the teacher. It is extremely important that students are also involved in the assessment process as this will give them a sense of responsibility and engagement which is often lost in daily classroom activities where the teacher (wrongly) takes the centre role. Brief feedback is given when necessary and only to avoid repetition of mistakes or encourage students' work.

4.3. Language Focus and Practice

This phase was divided into three different steps: a first one where students asked their peers questions they had noted down; a second one where the teacher drew the students' attention to significant language items and to some cultural data. Finally students handed their reflective piece of writing which they had been asked to do at home.

Afterwards, the teacher selected specific parts of the projects that needed improvement, either lexical or grammatical, and asked different groups to suggest changes or correct possible errors. Students were asked to give individual oral feedback on the project they most enjoyed and state their reasons. This project ended with the teacher's individual and group feedback on presentations and reflective assignments and with the analysis of the students' opinions on the TBL approach. As a class, students were able to point out the advantages and disadvantages of this activity and by keeping a record of all their written assignments teachers can assess the progresses achieved by learners.

5. FINDINGS

Throughout the whole progress of this creative task I was aware of how motivation was important to my students. The truth is that the response to the basic principles behind TBL was the key to the success of the activities. Getting students motivated and engaged, presenting them with possible real life situations and exposing them to real language made the difference. I could not but remember Scrivener's words: "Projects are one useful way of providing an outgoing thread to classroom work. They typically involve learners in decisions about precisely what is done and how to do it, as well as in collecting information, solving problems and presenting the final outcome as a written or performed presentation." (2005, p.364)

In this study, as previously mentioned, the following qualitative research methods were used: verbal reports, observation, surveys, questionnaires and reflective writing. While conducting observations in class I kept a register of the main problems students were facing but mainly my work demanded a lot of running around and sitting with each group for the necessary amount of time in order to understand what the main difficulties and anxieties were and how to help them. As Lindsay Miller explains in her article "Teachers as Researchers", the teacher must be flexible in the way the data is collected. Sometimes it is better to sit and observe, others you may want to talk with students and write up the interaction later.

Through my observation I found out that students always kept an open-mind about the assignment. They were positively interested and were working with enthusiasm. I can state this because it was never my intention to create a story or design a plot around this project but more than half of the groups suggested that they wanted to imagine a story to go along with the trip. And so they did. Some of them became a music group, others a group of friends going to the London Fashion Week, a group of American posh women who told their friends about their trip to London and the list would go on.

I was also able to verify that the less confident students chose places that were more familiar to them and that had solid background information that they could use. More extroverted and bold students decided to plan a trip to places they had never visited and that would be unfamiliar to their colleagues. Through the surveys and questionnaires I was given the chance of understanding how critical students are of each other's work. They were seriously evaluating their peers as they knew that they themselves would also be assessed by the rest of the class. The interaction and debate after the presentations made me realize to what extent the groups were learning new vocabulary and how culturally aware they were becoming of things such as typical dishes or historical buildings and their relevance to the places. They kept a register of the unknown words and promptly asked each other what they meant – I felt as a real observer as students worked together as one.

Despite all the handouts students had to fill in and the observation I did in class, the pieces of reflective writing were undoubtedly my favourite source of information. After reading the 63 reflections I was able to withdraw the following conclusions:

- 1) 90% of students stated they enjoyed the project very much because it was something new and because they all think they learned a lot from it. They made specific references to the vocabulary input and cultural references;
- 2) They liked the way they were guided through the tasks because as they say: "The teacher was very careful in getting us to understand exactly what she meant us to do, showing us the project goals and the problems we should pay attention to." - while simultaneously they were let to work on their own just with the teacher as backup help;
- 3) 80% of students thought they had not known how to manage time efficiently although most of them admit they think they were given enough time to do it;
- 4) Students said that despite everything that might have gone wrong "we learn from our mistakes". This was mentioned by many students in their reflections.
- 5) The recognition of mistakes was interpreted by students as a sign of wanting to improve and make things better next time;
- 6) The majority of students described the experience as "worthy", "a way to broaden our horizons", "an effective way of expanding our knowledge", "a way of learning better how to work in groups and accept different ideas";
- 7) Both classes prefer to work in groups as opposed to the traditional method used in the English classes at school;

8) Students felt they had learnt from this kind of learning approach and many of them already mentioned a future project when doing their reflective pieces of writing.

It is now time to go back to the starting point, to have a close look at the beginning of the cycle again when seven different questions were raised. TBL was implemented through a creative task following one of Willis's patterns. Having followed the principles previously mentioned behind TBL I was able to enhance my students' learning at the same time as I followed the syllabus. By monitoring classes and students' progress I was able to check each task's effectiveness. Through the reports it became clear that not only were students aware of the new approach used, but they were also engaged and motivated in accomplishing the different tasks.

The data gathered throughout this project made me aware of the pros and cons of the TBL approach and the "unpredictable" materials we teachers have in front of us every day – our learners. TBL allowed me to monitor students' progress in a more effective way at the same time as it gave me more insight on their real language problems. However, to implement an effective TBL cycle takes a lot of time both in and outside the class; one needs to have the necessary tools and students who are willing to embark on this adventure. To work with a large group is always a hard task it requires extensive preparation and planning of resources, activities and availability from everyone involved in the process.

I could not have described my findings in a better way even if these are not my words but Plato's: "Do not train children to learning by force and harshness, but direct them to it by what amuses their minds, so that you may be better able to discover with accuracy the peculiar bent of the genius of each."

6. REFLECTIONS AND IMPLICATIONS IN THE TEACHING PRACTICE

The main purpose of Action Research according to Wallace is to "provide an effective method for improving professional action" (1997, p.18) and this was achieved effectively. The last question raised in the introduction of this research was: "To what extent did I improve my teaching?"

Both my students and myself gained a lot from this project. By the end of the cycle students were more autonomous, they were able to acknowledge their different learning styles and benefit from that, their speaking skills improved as they were now confident speakers without the fear of making mistakes. As for the teacher, I am more aware of my learners as individuals, my monitoring of their progress allowed me to help them more effectively in terms of their writing and speaking skills. TBL allowed me to get more involved with my classes, to get to know my students' interests and to share with them the pleasure we should all have in the discovery of something new. As far as I am concerned, teachers should all try this approach but, being a seven grade teacher as well, I think that this is a more effective approach with higher level students.

Nonetheless, I found some drawbacks which may affect our teaching practice: TBL is extremely time consuming. It requires very careful planning and plenty of time to keep up with students' work. In order to plan an activity that is really appealing to your students you must know your learners well. Furthermore, the teacher must be creative and, at the same time, must be opened to suggestions and to some flexibility along the path chosen to conduct the project. Scrivener says that a teacher who is mainly concerned with following a lesson plan to the letter is unlikely to be responding to what is actually happening in class. (2005:109). Indeed, with TBL sometimes following a lesson plan from beginning to end is pointless as you will be missing on new input suggested by and from students.

To sum up it is worth saying that the approach to TBL is extremely enriching for both teachers and learners but mainly when put into practice regularly, which is a difficult task. Motivation, willingness and the desire to improve are keywords for both teachers and learners and, interestingly enough, they close the cycle of action research and the TBL framework. As Scrivener (2007:380) says "Don't lose touch with the fact that people need language to communicate with other people. Remember this in class and let it sound an occasional warning bell in your head. Don't only hear the mistakes and the verb tenses and the adverbs, try to hear the people using the language. Education is too important to be lost amid a constant focus on smaller problems."

5. REFERENCES

- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford : Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983/2004). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press.
- Macniff, J ., & Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A practical guide*. David Fulton Publishers Ltd.
- Miller, L. (2004). Teachers as Researchers. *Modern English Teacher*, vol.13, no.2, pp.26-30.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J, C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. London : Macmillan ELT.
- Wallace, M. J. (1997). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers: Oxford University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (1982). *Action Research in Higher Education*. London: Kogan.

THE IMPORTANCE OF DEMOCRATIC EDUCATION IN THE GLOBALIZING WORLD

İ.Bakır Arabacı, Önder Şanlı, Çetin Tan, Yusuf Gezer.

ABSTRACT: In the globalizing world, the people, societies who have different features have to be in relation with each other. The way of living friendly and civilized is only possible with interiorizing democracy and its implementation. It can't be denied the importance of the schools that provide programmed lives in raising individuals who are equipped with democratic values. Therefore, it is necessary that the education at schools has democratic features. In order to teach the democracy, it is rather important to live it. One of the most important tasks of schools is to help students realize the values of democracy. In forming an environment for democratic education, the effect of the democratic programme that brings the individual to forefront is rather big. An education system that has not been constructed on democratic values will turn into an ideologic system by going far away from the universal truths. Educational activities that have a significant place in transferring the social values to individuals should try to gain the culture of democracy with these values. The democracy culture at schools, with the preparation of suitable educational programmes, can come true with a democratic educational environment and democratic applications. In establishing the democracy culture and in its development, it is very important that at first, school administrators, then teachers, students, parents and all partners should act in cooperation with each other.

KEYWORDS: Democratic education, democracy, democracy education.

THE IMPORTANCE OF PEACE, HUMAN RIGHTS AND EDUCATION

Sónia Alexandre Galinha, Adérito Gomes Barbosa.

ABSTRACT: This paper proposes to highlight the growing importance of values education, which is to be noted for the building of peace and human rights. We adopt the view that peace is the feeling of well-being confluent and psychological and social factors that peace education is attached to values education. We advocate the importance of perception of inner peace and social peace, as the epicenter of peace and order, such as justice and concord, fundamental to human existence and to new horizons of education.

KEYWORDS: Human Rights, Peace, Values, Educational Training Systems, Culture.

The leadership styles of primary school administrators

Mehmet Korkmaz, Ayse Demirbolat.

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the leadership styles of primary school administrators from different factors according to the views of branch teachers working at primary education. The study is in a research model. The exemplification of the study consisted of 378 branch teachers who are working in primary schools of Ankara in 2007-2008 academics years. In this study "Multifactor Leadership Questionnaire MLQ" developed by Bass & Avolio was used. The Alpha co-efficiency number of 36 entries in the questionnaire is found 0,87. For the data calculation independent t-test was used for binary comparisons, one-way variance analysis (F) was used for the comparisons of groups more than two and for the leadership sub-dimensions. The results of the study showed that as the perceived leadership styles of the primary school administrators differentiates according to the gender of the branch teachers, experience levels, especially school's location they are working at, however there exists no difference in terms of the branches.

KEYWORDS: School Administrator; Leadership; Branch Teachers.

The political potential of social networks and its impacts on the identities of higher education institutions: an exploratory study

Filipa M. Ribeiro

ABSTRACT: As redes sociais enquanto sistemas de relações e ambientes mediáticos cujos padrões afectam comportamentos individuais e grupais são um instrumento de governação ‘organizacional’ pela difusão e replicação de acções e mudanças com impactos potenciais na identidade nas instituições de ensino superior (IES). Nesta comunicação, num primeiro momento, analisam-se e identificam-se as concepções de redes sociais e comunidades virtuais e a sua pertinência como instrumentos políticos nas IES. Num segundo momento, considerando as dimensões de ‘identidade’, ‘comunidade’ e ‘IES’ exploram-se os potenciais impactos das redes sociais na reconfiguração da identidade das IES aos níveis institucional, cognitivo e relacional, visando contribuir para a compreensão dos padrões de relações entre os actores e entre estes e o sistema de ensino superior. Argumenta-se que as mudanças recentes na identidade do ES são influenciadas pelas tensões entre múltiplas redes. Estas funcionam como método, metáfora, antecipação e resposta para processos sociais na esteira de esforços de controlo e de poder como sistemas de significado.

KEYWORDS: redes sociais, ensino superior, identidade, controlo governação.

The Politics of Beauty in Media Arts Education

Of an APA Paper

Donna Kakonge

OISE/University of Toronto

Abstract

The politics of beauty is defined as challenges to the traditional ideals of beauty that affect all of us globally. As an example of this, blonde hair and blue eyes are now globally seen as the perfection of beauty. As well, a young slim body is also seen as an ideal of beauty. This is evident from an examination of the media arts and entertainment industries. The politics of beauty in media arts education is a dissertation proposal for online curriculum development in post-secondary education based on the Foundations of Curriculum online course model at OISE/University of Toronto taught by Dr. Heather Sykes, as well as Donna Kakonge's graduate research on the politics of black hair called *Afro Forever* (1999), also known as *What Happened to the Afro?* (2006), done at Concordia University back in 1999. This proposal outlines the kind of content that would be expected from curriculum examining the politics of beauty in media arts education.

Keywords: Politics of Beauty, Curriculum Development, Donna Kakonge, OISE/University of Toronto, Beauty, Media Arts Education, Beauty and Media Arts Education, Online Education, Dissertation on the Politics of Beauty, Politics of Beauty and Online Education

The Politics of Beauty in Media Arts Education

This is a proposal for the development of online curriculum and teaching for post-secondary studies on the politics of beauty which started with research on the politics of black hair.

Definition of The Politics of Beauty in Education

The politics of beauty includes traditional beauty standards that affect the livelihood, existence and self-esteem of those students who fall outside of the construction in media arts programs. For example, blonde hair and blue eyes being the traditional model of what is beautiful, many people fall out of this paradigm.

Definition of The Politics of Black Hair

The natural, super curly aesthetic of black hair has been a potential source of low self-esteem for many black people, especially women. Due to the fact this aesthetic goes against the grain of what is seen as mainstream beauty (straight, brunette, red and especially blonde hair), an entire industry has been created to alter the natural hair of black people so they can feel better about themselves for a mainstream beauty standard that is influential around the globe.

Research project

The curriculum will outline the following, based on the model set up by Dr. Heather Sykes et al. for the foundations of curriculum course, as well as adaptations from Donna Kakonge's previous graduate research on black hair politics done at Concordia University in Montréal. The idea of doing the politics of black hair for graduate research at Concordia University came from a conversation between my friends while attending a *Headlight Anthology* book launch where I published my first short story "Church Sunday" (Kakonge, 2005).

Reasons and purposes for undertaking this project

Many students undertake arts and entertainment courses at a variety of schools in Toronto, as well as all over the world. Many of these programs do not ever reveal a critical analysis of the politics of beauty that the students will face out in their chosen field. This post-secondary curriculum and teaching development is based on the politics of beauty from a media arts perspective. The target student-clientèle includes undergraduate college and university students. The aim is to help students form a critical analysis of beauty politics in the areas of arts and entertainment education, so they can work to change the existing paradigm of beauty knowledge.

Literature Review of Beauty Knowledge

Since middle class women have been sequestered from the world, isolated from one

another, and their heritage submerged with each generation, they are more dependent than men are on the cultural modes on offer, and more likely to be imprinted on them. Marina Warner's *Monuments and Maidens* explains how it comes about that individual men's names and faces are enshrined in monuments, supported by identical anonymous (and "beautiful") stone women. The situation is true of culture in general. Given few role models in the world, women seek them on the screen and the glossy page (Wolf, 58).

It is the middle class who traditionally attend the post-secondary institutions that will be the focus of my curriculum development. When Wolf wrote *The Beauty Myth*, the Internet was not as popular as it is today, and women were more isolated. However, from a global consideration, there are still many middle class women who are isolated despite technology because the fact they do not know how to use its power.

Many women do seek their role models from the screen and the glossy page. The typical image of beauty that is displayed is white, blonde, blue-eyed, slim beauty. Women of colour are affected by these images when they straighten their hair, and even some colour their hair blonde. It was popular during the 1980s for many people of colour to wear coloured contact lenses, turning their "brown eyes blue" (Gayle, 1977).

People of colour, especially women, who enter media arts education programs at the post-secondary level, are striving to be the kind of role models that Oprah Winfrey and Connie Chung are now. Many of them want to be stars. What often ends up happening is that become stars at a price; plastic surgery, bulimia, anorexia, hair dying and hair straightening. White women are plagued by this pressure to be "beautiful" too. Enter the politics of beauty in media arts education (Giddings, 1996).

Methodology

Using either The School of Communication Arts at Seneca College (where I work), Trebas Institute, Recording Arts Academy, OCAD, York University, Ryerson University, Humber College, Trey Anthony's @One Acting School and/or Walter Alza Acting Studio, I would like to spend time observing and doing interviews to form concrete content towards the curriculum development. The time period for research and observations would be over a year's time-span.

Depending on the venue for implementation of the politics of beauty online curriculum, it may be conducted either through Blackboard or through Open Source technology in its delivery after the completion of the dissertation.

Instructor/Professor and Students Critical Autobiography on Beauty Politics

...THIS PARADOX WOULD REQUIRE TEACHERS TO TRANSFORM THEMSELVES INTO WHAT EDWARD SAID (1996) CALLS 'AMATEUR INTELLECTUALS' WHO ARE SKEPTICAL OF MAINSTREAM POLITICAL AND SOCIAL TRENDS AND WHO RAISE MORAL ISSUES AT THE HEART OF EVEN THE MOST TECHNICAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY (KANU ET AL., 101).

In week one of the courses, the instructor/professor would share his/her own personal experiences with beauty politics, as well as the students sharing their own experience and perceptions of beauty. William Pinar (1975) calls this a critical autobiography. The goal will be to open up discussion and to explore the variety of experiences of the class through currere (the process of understanding oneself through autobiography). The regression, progression, analysis and synthesis that are part of currere of the individual and the collective experiences of the class (Pinar, 3, 1975) will also be part of the critical autobiography. The assignment will be done in week two.

Critical Autobiography Assignment/Online Discourses of Beauty Politics

In week two of the course, the critical autobiography assignment that will be completed is discussed with the entire class. An overview of the discourses of beauty politics on the Internet will also be explored.

An example of one of these critical autobiographies comes from an interview I did with Dei Dei Quaye (Email), who is a Master of Social Work student doing a distance education program at the University of Windsor. She is an African-Canadian of Ghanaian heritage. Our paths crossed through email when I received a group message from Emmanuel Tabi, a PhD student at OISE/University of Toronto saying that he had been discussing black hair with a group of women who were included in the email for quite some time. He linked all of us through the group email. I got the idea to interview as many people as I could for this proposal.

Quaye is also teaching children with autism in Toronto. I asked her a few initial questions to gauge what her reactions would be to a critical autobiography on beauty politics. (DK) is short for Donna Kakonge, and (DQ) is short for Dei Quaye (Email):

DK: How important is a black man's hair to you when choosing him for a relationship (platonic or romantic)?

DQ: When I was younger, it was important! I like a person who takes care of himself, including his hair cut/style...as long as he presents well, it doesn't matter what type of hair style he has.

DK: How would you describe your ideal aesthetic of hair?

DQ: My current personal aesthetic is great! I haven't permed my hair in about five years and my hair is down to the middle of my back. I use a flat iron when I want to, or wear it curly when I want to...I like having options. The only problem I have is the "imperfect" way it can get. Weave, braids, perm, etc always have a "perfect" look to it and I sometimes honestly miss it because I try not to use too many products! But regardless, I'm happy with my hair.....

DK: What are your thoughts on how media and the arts influence what is seen as the ideal beauty/ideal hair?

DQ: The media is negative and people are influenced immensely. People always seem to think my hair is a weave because black people can't have naturally long and healthy hair. I have people wanting to feel my scalp because they think I'm lying. To me the media portrays beauty as either long and flowy or straight and short or big and curly.....doesn't seem to be many choices in between. In my opinion, the most popular ethnic women fit into those three categories and what we see influences what we think and how we feel about ourselves both consciously and subconsciously. So whether people want to admit it - unless we're completely cutting the media out - it affects us.

DK: How important are black hair issues and hair issues in general to you? Do you think about them daily, weekly, monthly, yearly, never?

DQ: Very important. I have to go through a process to manage my hair because it's so long and thick. On a daily basis, my hair needs attention, whether it's combing, washing, drying, straightening, sweating, etc. I find being natural has caused me to think about my hair more because "for me" it requires more effort. When I have a weave, it's a wake up and go thing (well depending on the weave).

DK: If you could have anyone's hairstyle and type of hair - including celebrities and non-celebrities, who would it be? (Please give a brief description of the person if they are not well-known).

DQ: Hmmmmmm....like I said I really like my hair. I only think I wish it was less frizzy and wish my baby hairs didn't exist and that my natural curls were looser and longer, so when my hair is curly it isn't so short, lol. So I guess I wish I had thick, long, loose, curly hair....hmmmm maybe like Ananda Lewis....but not so perfect.....

DK: What are your opinions of the importance of hair politics through a media arts perspective being taught in post-secondary schools? Being taught in public school?

DQ: I think it's a good idea but it's all in the approach and who is teaching it! It's a delicate topic and would need to be approached in a proper way. Information needs to be passed in an effective way. It would be a good idea to talk to all people, not just non-whites. I think white people have their own hair politics and it may need to be looked at as a woman's issue - because we ALL GOT ISSUES..... I also think it would have more effect in non-western countries..... I'm Ghanaian and when I went there and washed it - it was tangled. And was told constantly that I need to perm my hair to make it more nicer.....The western influences and hair industry have affected us all.

Quaye opens up the importance of this research when she says "the western influences and hair industry have affected us all." It is because of this fact that curriculum based on beauty politics is necessary in media arts based programs.

The next interview was with Emmanuel Tabi (Email) who is a music teacher and a PhD student

at OISE/U of T, CTL. His acronym for the sake of the interview is (ET). Mine is (DK):

DK: How important is a black woman's hair to you when choosing her for a relationship (platonic or romantic)?

ET: Hmm...I don't know if hair has anything to do with platonic relationships; however romantic relationships it is important. Hair often times can act as a woman's testimony to her creativity, confidence and expression. When she finds a style or a cut that she loves...when she is confident enough to cut it all off or patient enough to grow it out...it can be a testimony to what she dedicates to.

DK: How important is a black man's hair to you when choosing him for a relationship (platonic or romantic)?

ET: Lol...I date women.

DK: How would you describe your ideal aesthetic of hair?

ET: Natural...something a woman can speak to...but does not have to explain.

DK: What are your thoughts on how media and the arts influence what is seen as the ideal beauty/ideal hair?

ET: I think it is changing. A woman is not her hair as India Arie sings...she can use her hair to express how she is feeling just as she could write a poem...it does not define her but she can use it to explain her.

DK: What are your opinions of the importance of hair politics through a media arts perspective being taught in post-secondary schools? Being taught in public school?

ET: I don't even know that this is a discussion.

I challenge the notion that it is not a discussion. On June 1, 2010, in a conversation with my mother, she told me about how my three-year-old niece Oshun reacted to a top to be worn that my mother bought her that she did not like. Oshun said, "That is not my style, Grandma." My mother proceeded to laugh, however the reality of it is that a sense of style and beauty is even instilled at that young age.

Beauty Politics throughout the Ages and the History of Beauty Politics

Since the 50's, a lot has changed in way of women's rights and their duties in and out of the house. I highly doubt any company could get away with phrases like "The Chef [mixer] does everything but cook – that's what wives are for!" nowadays. Or how about an ad agency pitching a company an idea of a wife bent over her husband's knee as he prepares to spank her. (Adams, Oral, [INTERNET](#))

YES, IT IS TRUE THAT A LOT HAS CHANGED SINCE THE 1950S. MEDIA WAS EXTREMELY SEXIST AT THAT TIME COMPARED TO POST THE TURN OF THE MILLENNIUM, AND DURING THE 1950S, THERE WERE FEW NON-WHITE TEACHERS IN NON-SEGREGATED SCHOOLS. THE DEVELOPMENT OF BEAUTY POLITICS HAS COME A LONG WAY. IN THE ADVERTISEMENTS LISTED ON THE ORAL ADAMS WEBSITE, EVEN IN THOSE SEXIST TIMES IT WAS THOUGH BLACK PEOPLE OR ANY PERSON OF COLOUR DID NOT EXIST UNLESS IT WAS AUNT JEMIMA ON THE BOX OF A PANCAKE MIX (TURNER, 2002). JANE ADDAMS (1908) WAS

DISCUSSING THE EFFECT THESE EXCLUSIONARY PRACTICES CAN HAVE ON THE IMMIGRANT CHILD IN EDUCATION AND THERE ARE CONNECTIONS TO HOW IT AFFECTS THE POLITICS OF BEAUTY TODAY.

ADDAMS DISCUSSES THE IMMIGRANT CHILD BY EXPLORING THE ITALIAN FAMILY AND THE FAMILIES' RELATIONSHIP TO SCHOOL. SHE CALLS FOR AN UNDERSTANDING OF THE EXPERIENCES OF THE HOME COUNTRY OF ITALIAN IMMIGRANTS THAT SHOULD BE INTEGRATED INTO THE SCHOOL SYSTEM SO THAT ITALIAN STUDENTS DO NOT FEEL DISPLACED. THIS GENERATIONAL UNDERSTANDING ALSO LINKS TO PERCEPTIONS OF BEAUTY, AND NOT JUST TO LANGUAGE. AS THESE ITALIAN STUDENTS ADDAMS DISCUSSES ENTER THE SCHOOL SYSTEM AND SEE EDUCATORS WHO ARE NOT DRESSED AS THEM, OR LOOK LIKE THEM – MANY BEGIN TO TRANSFORM THEMSELVES INTO THE LIKENESS OF THE DOMINANT OTHER. THUS THERE IS A VIBRANT AND ROBUST HAIR DYING INDUSTRY, FASHION INDUSTRY DOMINATED BY WESTERN IDEALS. EVEN THE MOST FAMOUS ITALIAN DESIGNERS DO NOT TEND TO DRAW THEIR INSPIRATION FROM THE [ITALIAN VILLAGE](#) (GOOGLE VIDEOS, 2007). THIS SAME UNDERSTANDING RELATES TO THE BLACK EXPERIENCE TOO.

WHEN MANY BLACK EDUCATORS FIND THEMSELVES IN POSITIONS OF POWER AT THE HEAD OF THE CLASS, OFTEN THEIR HAIR IS CHEMICALLY STRAIGHTENED. THIS CHEMICAL STRAIGHTENING IS DEEMED AS "[RESTORING BLACK WOMEN'S AGENCY: HAIR STRAIGHTENING AS RATIONAL CHOICE](#)" (KABA, 1998). KABA IS NOW THE FOUNDING MEMBER OF PROJECT NIA IN CHICAGO THAT IS AN ANTI-VIOLENCE ORGANIZATION FOR WOMEN AND GIRLS. HER MASTER'S RESEARCH ON AFRICAN-AMERICAN HAIR POLITICS WAS BASED ON THE NOTION THAT BLACK WOMEN STRAIGHTEN THEIR HAIR TO GAIN POLITICAL POWER – A PLACE, A FOOTHOLD IN THE HIERARCHICAL PARADIGM OF SOCIETY IN THE STATES. THE SAME IS TRUE HERE IN CANADA. THE SAME IS TRUE THROUGHOUT NORTH AMERICA. OPRAH WINFREY STARTED OUT WITH AN AFRO WHEN SHE WAS FIRST ON TELEVISION – HOWEVER, THAT WAS A SIGN OF THE TIMES SHE BEGAN IN. [WHAT HAPPENED TO THE AFRO?](#) (KAKONGE, 2006) WOULD SHE BE AS SUCCESSFUL TODAY IF SHE EVER STILL WORE AN AFRO? (BLOGCDN.COM, 2009) WOULD MICHELLE OBAMA LOOK "RIGHT" OR "WHITE-ACCEPTABILITY ENOUGH" WITHOUT HER STRAIGHTENED [HAIR](#)? MICHAËLLE JEAN STARTED TO STRAIGHTEN HER HAIR (AUNTIE FASHION.WORDPRESS.COM, 2009) AFTER BECOMING THE GOVERNOR GENERAL OF CANADA, FROM HER LOOSELY CURLED STYLE WHILE HOSTING CBC'S FORMER DOCUMENTARY PROGRAM THE "PASSIONATE EYE." (CBC.CA, 2005). WHAT IS A YOUNG BLACK GIRL OR BLACK BOY IN SCHOOL SUPPOSED TO THINK WHEN THE IMAGES OF THEIR TEACHERS AND PUBLIC FIGURES LOOK FAR FROM THE IMAGES OF THEIR PARENTS, WHO MAY BE WEARING A HIJAB IF MUSLIM, WEARING AN AFRO IF FROM AFRICA, OR WEARING BRAIDS BOTH NATURAL AND ARTIFICIAL IF FROM THE CARIBBEAN? KRIS GUTIERREZ (2009) HAS SOME POSSIBLE SOLUTIONS TO THESE DILEMMAS.

GUTIERREZ IN THE SYRACUSE UNIVERSITY EDUCATION VIDEO PROBLEM SOLVES BY EXPLORING THE EFFECTS OF A SCHOOL SHE HAS SET UP IN CALIFORNIA FOR PEOPLE OF COLOUR. WITH THE FUNDING SHE HAS RECEIVED, SHE STARTED A PROJECT WHERE IMMIGRANT CHILDREN, ESPECIALLY THOSE OF MIGRANT WORKERS, COULD BE EDUCATED IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT AND BE AMONG THEIR CULTURAL PEERS AT THE SAME TIME. THE PROBLEMS OF ISOLATION AND SEPARATENESS THAT ADDAMS (1908) INDICATES FOR THE ITALIAN IMMIGRANT FAMILY ARE MINIMIZED IN THE EDUCATIONAL MODELS THAT GUTIERREZ HAS DESIGNED WITH THE HELP OF HER FUNDING.

THIS IS NOT UNLIKE THE BARBERSHOPS MENTIONED BY KAKONGE IN CBC'S "[ON A PERSONAL NOTE](#)" (1998) EARLIER WHERE POLITICS OF ALL KINDS COULD BE DISCUSSED BECAUSE THERE IS A COLLECTIVITY OF PURPOSE AND MUTUAL GOALS TO SOLVE THE AILS OF THE BLACK COMMUNITY. AS GUTIERREZ (2009) HAS DONE, THE BLACK-FOCUSED SCHOOLS THAT EXIST IN TORONTO ARE A STARTING POINT FOR THE KIND OF DIALOGUE THAT GOES ON IN BLACK BARBERSHOPS. IN THIS WAY THE TRADITIONS OF BLACK PARENTS AND ANCESTORS, WOULD BE RECOGNIZED AND HONOURED, ESPECIALLY FOR THOSE WHO WORE THEIR HAIR NATURAL DURING SLAVERY AND THE CIVIL RIGHTS MOVEMENT.

Changes need to be made in curriculum development (Schwab, 1969). Using medicine, law, psychotherapy and other disciplines as examples, he argues that the multidisciplinary practices these areas use should also be implemented in curriculum. He also discusses that when it

comes to the arts, such as the reading of a novel or discussions about literature, what goes on in an English class is not monitored and no one really knows what is going on.

What needs to be looked at is a curriculum that examines the politics of beauty in the media from an education and artistic standpoint. As Dei Dei Quaye mentions earlier in her example of a critical autobiography, the educator of the course would be important. The atmosphere of conducting such curriculum in the beauty-conscious media arts programs throughout Toronto would have a powerful impact on perhaps preventing addictive behaviour such as smoking as a vehicle for weight control, bulimia, and plastic surgery. As well, such curriculum would build the self-esteem of those people of colour who do not fall within the existing paradigm of “ideal beauty.” (By Youth, For Youth, 2006).

Reconceptualizing Beauty Politics

Curriculum theory is interested in what goes on in the classroom and relates to design (Pinar, 1978). This is steeped in its history, where Pinar indicates that Kliebard (1975), a pioneer in curriculum studies, had nowhere else to go but the classroom to conduct thorough research and to understand the workings of curriculum design.

Pinar (1978) also notes that although curriculum theory is linked with classroom management, curriculum design, as well as evaluation – the boundaries of the field are fuzzy. What are the other frontiers and areas that curriculum studies can explore? In my research, I propose that the education through media forms of beauty politics be part of the curriculum. When I first studied this in a media studies program almost 11 years ago, some people thought this was an absurd idea. Then came movies such as *Barbershop*, plays such as *‘da Kink in My Hair* (Anthony, 2006), documentaries such as *Good Hair* (Rock, 2009), a Canadian book by Dr. Althea Prince called *The Politics of Black Hair* (Prince, 2009), and a vast array of online blogs, video blogs and podcasts concerning beauty, plus from people of colour. This presents an important reconceptualizing view of curriculum studies and pedagogy.

Ideology around Beauty Politics

The word has two dimensions – reflection and action (Friere, 1970). He also notes that because of this fact, when we tell the TRUTH – we transform the world.

Joe Kincheloe (2009) gives the back-story to the life of Paolo Friere. The centre dedicated to Friere and his late wife Nita highlights the fact that Friere is a good man who does good work. The centre situated at McGill University has a “leftist” position politically in the content it includes, such as looking of issues of empowerment in people of colour to white supremacist movements to gender and issues of sexual orientation. Kincheloe asks some important questions...what is the purpose of schools? How are schools helping the lives of those who graduate? What is the role of education in a democratic society? These are extremely vital questions that this centre is working on answering, or even finding new questions. Kincheloe

brings up an important point when he says that the method of education in the school system has not changed much over the last 150 years. The centre is looking for new ways. The research work I will be doing in looking at the politics of beauty from a curriculum, teaching and learning development perspective will help to create new ways towards pedagogy.

Multicultural and Anti-Racist Perspectives on Hair Politics

Dei & Doyle-Wood (2006) also challenge notions of normalcy as inspired by Paolo Friere, their colleague. Dei & Doyle-Wood (2006) ask some vital questions where they make the important point that although they do not have the answers, the vital questions will not be answered sufficiently without looking at race, gender, disability, religion and the issues that affect the lives of those who ride the tram.

The gap between teachers and their students at the preservice level is widening (Asher, 2007). Many of the teachers do not have cross-cultural training. This reminds me of a conversation I had with a fellow student in my arts-based research class at OISE who is the Head of English at a school in Etobicoke. We were briefly discussing how Aboriginal literature is soon going to become part of the curriculum at the high school level. Many of the teachers, she said, were opposed to this because they felt uncomfortable having to veer away from the tenets of Shakespeare and Dickens. Asher goes on to discuss how the gap between the preservice teachers and their students is creating an “us” and “them” dynamic; that I may add could be resulting in some of the violence that is seen at the high school level. Asher also goes on to note that words from bell hooks serve to create an understanding that the gaps must be eliminated in the individual, in communities, as well as the larger system. Asher also notes something important when she says that teachers also need to queer the gaze in order for true multiculturalism to take place. Asher is also in a precarious situation teaching at LSU with its deep roots in slavery being in Louisiana; however she has the advantage of gaining frontline experience at trying to improve the situation with education. As Asher discusses making “queer,” she means to make one unfamiliar, again connecting to Friere’s work (1970) in moving away from concepts of normalcy, as also discussed by Dei & Doyle-Wood (2006).

Asher (2007) uses an example of an undergraduate student named Michelle who “outed” herself as a mixed race Creole native of Louisiana. This caused tension in the classroom. At the time this was written, 2007, you would not think this would be so. Asher makes important notes as well about the media students are exposed to, using as an example the former hit show “Will and Grace.” Although the show was cool in its queerness, it still smacked of racism. This proves to be an important note for my personal study of the politics of beauty. Using the lens of gender needs to be a focus point for curriculum development when discussing the politics of beauty. Asher (2007) ends off well as she calls for a sense of perseverance in the struggle to unpack many of these ideas in our individual and collective work.

I was recently at a Young Women's Mentoring Conference (2010) put together by St. Stephen's House in Toronto that was held May 28, 2010. I had a chance to meet and hear a keynote speech done by Trey Anthony from the *'da Kink in My Hair* (2001) fame. She talked about the difficulty she was having at first getting acting jobs in North America. She was getting sent out on "baby mama" casting and "prostitute" casting calls. "This is how the world sees you," she told the group of mainly young black women. She was even told to get into hairdressing as a way to give up acting. She decided to put her acting career in her own hands when she wrote the now famous play. Although it was a struggle for her to put on the play, the struggles continued as she was criticized for her weight while doing the play, as well as the Global TV (2006) show that went along with it. She would go through three hours in hair and makeup and be "airbrushed to death" for photo shoots. Now she owns the Trey Anthony@One Centre (2009) where she is helping other actors who want to make it in the business with scriptwriting as well. Her journey is an example of the kind of struggles many black women have in the entertainment business. These are the kind of realities that young women of colour, especially those who have a kink in their hair will be facing out of media arts schools.

Postcolonial and Decolonizing Ideas on Beauty Politics

History should not be taught as though it is the past and does not exist and thrive in the present (Willinsky, 2006). He also makes a strong indictment on the school system as he rightly indicates that education has been a tool in developing the mind, body and spirit of postcolonialism. Willinsky goes on to use Canadian poetry as strong examples of indicating the colonial nature of the school system. He also mentions the language battles between the English and the French, which is a discussion that often excludes other languages. He discusses the importance of rap music – this is something that has revolutionized the world, as well as an analysis of the politics of beauty. Willinsky goes on to discuss the importance of how much he learned from his students, noting the anthology they put together which included the work of a Pakistani poet.

Kanu (2003) discusses imagination and normalization. He brings in examples of the first and third worlds and discusses the notion of what is "imagined" to be normal. The same can be said for how people wear their hair, or how they dress. Right now, in Québec, a bill is being passed to ban the niqab (Canwest News Service, 2010). From this statement, people in that province do not seem to be able to understand the niqab is an important custom and tradition in clothing for the Muslim people of a particular faith. There needs to be cultural inquiry in curriculum studies as Kanu notes. I once went to an interview at one of the places where I currently work wearing a traditional African coat made of mud cloth. I was fortunate the assistant dean at the time looked upon me only with surprise, however hired me nonetheless. I received many strange stares and overheard negative comments from other people in the office. These people have since become my friends and colleagues now that they know me.

Why pass such instant judgment on my clothing because it was not perceived as being “conventional” or “normal?” Kanu (2003) shares his own experience of growing up in Sierra Leone during the 1960s and 1970s. He also notes some of the challenges he had doing research on the First Nations people. I, too, will find challenges myself as I aim to broaden my scope of research from my master’s thesis on the politics of black hair to a wider curriculum framework.

The current curriculum I teach in with media arts programs at various schools, often the textbooks used, the readings and the points of reference for great media arts work are from the people who created the colonies. Efforts I make to try to decolonize this thinking is to refer to my own work, since I am African-Canadian, as well as to the work of Mary Ann Shadd Cary (Lakewood Public Library, ?), Ida B. Wells (Wikipedia, 2010), and Bebe Campbell Moore (Wikipedia, 2010) as well as living powerful media arts creators such as Wayson Choy (Wikipedia, 2010), Rita Deverell (University of Western Ontario, 2010), Paul De Silva (Citizenshift.org, 2006) and many, many others. I will also make an effort to refer to the work of my colleagues of colour who come from former colonies so the students can understand that we do not live in a world where all great things were only done by colonists.

Gender, Sexuality and Beauty Politics

Davies (2003) discusses the struggles of writing the harder autobiographical moments by using Virginia Woolf as an example. It is important to share these stories – important that voices be heard, even when they are in pain. My own book *Do Not Know* (Kakonge, 2008) is a creative non-fiction piece of my personal struggles with mental illness – something that has had me caught in the bind of not being deemed “normal” by the psychiatric system. When “outs” themselves as discussed by Asher (2007) in a previous session – there is sometimes a silent response, people not knowing quite what to say. However, everyone has painful things to share in their autobiographical moments, and then the question becomes – how does this affect our teaching, our curriculum development, our research? I found the stories from the children to be fascinating and it made me think about how powerful the stories by children and for children truly are (By Youth, For Youth, 2006). As I read a story such as “Cinderella George,” I am moved by the title alone to think about how these concepts resonate for me. This article also gave me much-needed insight into the term poststructuralist. Something that does not replace the old however provides knowledge that still has the structures stay in place. Davies (2003) goes on to discuss an important point by sharing knowledge that a lot of schooling is based on educating through stereotypes, and that deconstructive reading and writing that runs against the grain of an inconclusive future that shows what is at the same time what is more visible. As Davies (2003) discusses that we are all “the weaver and the web,” it makes me think of my book *Spiderwoman* (2007) which I first began when I was an undergraduate student at Carleton University. I find Davies (2003) work to be powerful. What Davies (2003) discusses is also important in looking at the politics of beauty, as in African culture, if a black person is seen with

uncombed hair; they are looked upon as “crazy.” I agree with Davies (2003) that it is time to imagine, to speak and to write new possibilities.

There is a colonization that goes on in the school system (McCready, 2004). When he notes in his table that extracurricular activities such as the literary magazine at school was predominantly white and the homework club was predominantly people of colour – this looks at an interesting aspect of segregation in the schools, as well as stereotypes and streaming. McCready (2004) goes on to note his interviews with two black gay male youth and how they felt compelled to from their identity around stereotypes. This also becomes true when looking at the politics of beauty. There are many young black men who would rather die in the streets as a glorified “thug” than wear African dashikis, or “preppie” clothes – because that could make them die faster. McCready continues to bring up interesting concepts when he discusses the “de-moralizing of whiteness.” My research of the politics of beauty falls within this paradigm.

Neoliberalism and Globalization of Beauty Politics

There are many teachers in the education system who want to implement multicultural education in a participatory democracy framework, however the standards movement – which I understand as being the status that a teacher has at a school – sometimes can inhibit these practices (Sleeter, 2005). I understand completely what Sleeter is talking about coming from being a part-time teacher at the college and university-levels in Toronto since 2006. I once had the opportunity to become full-time staff at a particular college and when I stated my political views towards multicultural education in a journalism program, my endeavour into securing this job ended after the pre-interview stage. I suppose the wise thing to do would have been to lie and not tell the truth about where I was coming from – waiting to spring my ideas on the college after securing tenure. How many other teachers work in this way? I would estimate that many do.

Sleeter (2005) goes on to pose important questions such as what should the curriculum serve? In my own research to implement beauty politics into the curriculum, the atmosphere surrounding the standards movement may not allow for such success in that area without long and hard struggle. It is quite possible rather, that if I were proposing to implement a course on multicultural entrepreneurial efforts – this is an area that would receive support, as well as funding. Not to say that a course such as this would not be useful, however it links back to Friere’s work (1970) where he discusses the need for truth-telling and reflection. Certain areas of curriculum do not need to exclude the realities of the standards movement and should reflect upon and tell the truth about how it is affecting those it does not serve.

Conclusion

This is only the start of the journey. Many new things will be discovered through actually doing

the year-long field research at two or three selected schools in Toronto, as well as completing the rest of my coursework while doing my PhD at OISE/U of T. To add comment to my currere (Pinar, 3), I look forward to the process of regression, progression, analysis and synthesis of this research on the politics of beauty in media arts education.

INTE 2011

REFERENCES

Adams, Oral. (2010) "25 Horribly Sexist Vintage Ads."

<http://www.icanhasinternets.com/2010/05/25-horribly-sexist-vintage-ads/>

Addams, Jane. (1908). The public school and the immigrant child. Ch 3 in Flinders, David & Thornton, Stephen. (Eds.) The curriculum studies reader, 2nd ed New York: Routledge.

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/84091>

ANTHONY, TREY. (2001) "'DA KINK IN MY HAIR.'" THEATRICAL PLAY. GLOBAL TELEVISION (2006).

ARIE.INDIA. (2006) "I AM NOT MY HAIR," *TESTIMONY VOL.1*. ALBUM.

<HTTP://WWW.LYRICSTOP.COM/I/IAMNOTMYHAIR-INDIA.ARIE.HTML>

Asher, Nina. (2007). Made in the (multicultural) USA: Unpacking the tensions of race, culture, gender and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36(2), 65-73.

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/84259>

AUNTIE FASHION.WORDPRESS.COM. (2009) "HAPPY BIRTHDAY MICHÄELLE JEAN." IMAGE.

<HTTP://AUNTIEFASHION.FILES.WORDPRESS.COM/2009/09/MICHAELLE-JEAN.JPG>

Baker, Bernadette. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/83929>

BlogCDN.com. (2009). Oprah Winfrey wearing an afro. Image.

<http://www.blogcdn.com/www.bvhairtalk.com/media/2009/10/20090916-tows-oprah-hair-chicago-350x263.jpg>

Butt, Richard, David Townsend & Danielle Raymond. (1990). Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 225-268.

<http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/83909>

By Youth, For Youth. (2006) *the little black book for girlz: A Book on Healthy Sexuality*. Annick Press.

Canwest News Service. (2010). "Quebec bill would ban niqab in public service," *Montreal Gazette*.

<http://www.montrealgazette.com/life/Quebec+bill+would+niqabs+public+service/2721171/story.html>

CBC.ca. (2005). "Jean called inspired choice for governor general."

http://www.cbc.ca/gfx/pix/jean_michaelle050803.jpg

Citizenshift.org. (2006). Paul de Silva.

<http://citizenshift.org/interview-paul-de-silva-executive-director-indico-clip-3>

Davies, Bronwyn. (2003). Ch 8 Writing beyond the male-female binary. Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill, NJ: Hampton.

Dei, George J. Sefa & Doyle_Wood, Stanley. (2006). Is We Who Haffi Ride Di Staam: Critical knowledge/Multiple knowings – Possibilities, challenges and resistance in curriculum/cultural contexts. In Yatta Kanu (Ed.), Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations (pp. 151-180). Toronto: University of Toronto Press.

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/60322>

Du Bois, W.E.B. (1903/1990). The Training of the Black man. Ch 6 in The Souls of Black Folk. (pp. 62-76) New York: Vintage.

<http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/84837>

Friere, Paulo. (1970). Pedagogy of the oppressed. Ch 12 in Flinders, David & Thornton, Stephen. (Eds.) The curriculum studies reader, 2nd ed New York: Routledge.

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/84091>

<HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/27659>

GAYLE, CRYSTAL. (1977). "DON'T IT MAKE MY BROWN EYES BLUE." *ALL I WANT TO DO IN LIFE*. ALBUM.

HTTP://EN.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DON%27T_IT_MAKE_MY_BROWN_EYES_BLUE

GIDDINGS, PAULA. (1996). *When and Where I Enter: The Impact of Black Women on Race and Sex in America*. Harper Paperbacks.

Google Videos. (2007). MS senior man looking serious indoors / Custonaci, Sicily.

<http://video.google.com/videoplay?docid=6285795682101963599#>

GRAY, MACY. SINGER/ACTRESS.

Gutierrez, Kris. (2009). Looking for educational equality: Immigrants, migrants and the new Latino diaspora. School of Education Videos, Syracuse University.

<HTTP://SOEWEB.SYR.EDU/VIDEO/INDEX.CFM?VIDEOID=7>

KABA, MARIAME. (1998). "RESTORING BLACK WOMEN'S AGENCY," THESIS FOR STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT NEW YORK.

[HTTP://WWW.DONNAKAKONGE.COM/DONNAMAGAZINE.INFO/INDEX.HTML](http://www.donnakakonge.com/donnamagazine.info/index.html)

KAKONGE, DONNA. (2008) DO NOT KNOW. SELF-PUBLISHED. LULU.COM.

KAKONGE, DONNA. (2008) *SPIDERWOMAN*. 3RD ED. SELF-PUBLISHED. LULU.COM.

Kakonge, Donna. (2006) *What Happened to the Afro?* Self-Published. Lulu.com.

KAKONGE, DONNA. (2005) "END PIECE: AN UPLIFTING EXPERIENCE," *CONCORDIA UNIVERSITY MAGAZINE*.

[HTTP://MAGAZINE.CONCORDIA.CA/2005/SEPTEMBER/ENDPIECE/](http://magazine.concordia.ca/2005/SEPTEMBER/ENDPIECE/)

KAKONGE, DONNA. (1998) "DESIGN DOCUMENT FOR HAIRNET: CURLY Q & A FOR WEB DESIGN. FOR IAIN COOK'S NEW TEK 1 CLASS AT CONCORDIA UNIVERSITY.

KAKONGE, DONNA. (APRIL 2, 1998 TO PRESENT) JOURNALS.

Kanu, Yatta & Glor, Mark. (2006). 'Currere' to the rescue? Teachers as 'amateur intellectuals; in a knowledge society. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 101-122.

<http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/83911>

Kanu, Yatta. (2003). Curriculum as cultural practice: Postcolonial imagination. *Journal Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(1), 67-81.

[HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/83895](http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/83895)

☛ Joe Kincheloe Interviewed. Video on The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy.

<http://www.freireproject.org/content/joe-kincheloe-interviewed>

Lakewood Public Library. (Date unknown). Women in History.com – Mary Ann Shadd Cary.

<http://www.lkwdpl.org/wihohio/cary-mar.htm>

LENSMIRE, TIMOTHY. (2008). HOW I BECAME WHITE WHILE PUNCHING DE TAR BABY. *CURRICULUM INQUIRY*, 38(3), 299-322.

McCready, Lance. (2004). Some challenges facing queer youth in urban high schools: Racial segregation and de-normalizing whiteness. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 1(3), 37-51.

[HTTP://SIMPLELINK.LIBRARY.UTORONTO.CA/URL.CFM/85868](http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/85868)

NEWTON-JOHN, OLIVIA. (1981) "LET'S GET PHYSICAL," *PHYSICAL."* ALBUM.

Pinar, William. (2004) "Autobiography: A revolutionary act. Ch 2" *What is curriculum theory?* (pp. 35-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

Pinar, William. (1975). "The Method of Currere" Conference Paper. Purdue University.

Prince, Althea. (2009) *The Politics of Black Hair*. Insomniac Press.

Rock, Chris. (2009). *Good Hair*. Documentary.

Quaye, Dei Dei. Interview: Saturday, May 29, 2010. Critical Autobiography Example. Email.

Sleeter, Christine. (2005). Multicultural curriculum, democracy and visionary pragmatism. Ch 9 in *Un-standardizing curriculum* (pp. 167-182). New York: Teachers College Press.

Tabi, Emmanuel. Interview. Monday, May 31, 2010. Critical Autobiography Example. Email.

Turner, Patricia A. (2002) *Ceramic Uncles and Celluloid Mammies: Black Images and Their Influences on Culture*. University of Virginia Press.

University of Western Ontario. (2010). Rita Shelton Deverell.

<http://www.fims.uwo.ca/journalism/faculty/canwest/deverell.htm>

Wikipedia. (2010). Bebe Moore Campell.

http://en.wikipedia.org/wiki/Bebe_Moore_Campbell

Wikipedia. (2010) Ida B. Wells-Barnett.

http://en.wikipedia.org/wiki/Ida_B._Wells

Wikipedia. (2010) Jill Scott.

http://en.wikipedia.org/wiki/Jill_Scott

Wikipedia. (2010). Wayson Choy.

http://en.wikipedia.org/wiki/Wayson_Choy

Willinsky, John. (2006). High school postcolonial: As students ran away with theory. In Yatta Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 95-115). Toronto: University of Toronto Press.

<http://simplelink.library.utoronto.ca/url.cfm/60322>

Wolf, Naomi. (1997). *The Beauty Myth*. Random House Vintage Collection.

THE PROBLEMS OF FOREIGN HIGHER EDUCATION YOUTH OF TURKISH ORIGIN

Prof Dr. Mustafa YILMAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı

mustafa.yilman@deu.edu.tr

Nihan COŞKUN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı

nihan_coskun@hotmail.com

ABSTRACT

A study was done on the problems of foreign Turkish cultural background higher education students who are studying in many universities in Turkey in 2008-2009 education year. The purpose of this research is to identify the problems of young university students who come from different socio-cultural environment during their education and solutions. The sample of the research consists of 130 university students who are studying in Ege University and Dokuz Eylul University. The research form has 22 questions which were prepared in accordance with expert opinions. The findings from the research, the most important problem of Turkish origin students is much forbidden (%31.7). It is found that the students' most important problem which waits for solution is financial embarrassment (% 72.3) and association which will solve this problem is Turkish Republic (% 63.8). It was brought in suggestions about the subject on the basis of the research's results.

Key words: culture, education, student, problem, adaptation.

INTRODUCTION

In the most general sense, culture is the way of life. In this context, in spite of similar points, cultural differences reign. As a matter of fact, it is real that people who were born and grow up in a cultural environment, have different life styles. Language comes at the beginning of them. Foods, drinks and clothes follow it. Therefore, even so many similarities, it is seen that people have some difficulties when they come in a different cultural area.

PURPOSE

The research identifies what kind of problems higher education students who come from Turk nations and are studying in Ege University and Dokuz Eylul University in 2008-2009, have in their new environment.

PROBLEM

The basic problem is this research is that the problems of young higher education students who come from different socio-cultural environments, in Turkish culture and university, and possible solutions.

METHODOLOGY

The research was done by the researches and with a survey form which has 22 questions, was prepared in accordance with expert opinions and it was supposed that it would give the probable problems.

The population of the research consists of 1000 Turkish nations students who are studying in Ege University and Dokuz Eylul University (DEU). 130 students (63 girls, 67 boys) were chosen by random method, consisted the sample of the research.

FINDINGS

Table 1
Student Nations

Nation	Number	%
1- Azerbaijani	40	30.7
2- Kazakh	27	20.7
3- Turkmen	20	15.4
4- Uzbek	13	10.0
5- Kirghiz	10	7.7
6- Mongol	7	5.4
7- Tatar	5	3.9
8- Afghan	4	3.1
9- Other	4	3.1
Total	130	100

As it is seen at Table 1, most of Turkish origin students who are studying in Izmir Universities consist of Azerbaijani, Kazakh and Turkmens (% 66.8).

Table 2
Age Distrubiton of Subjects

Age	Number	%
18-23	126	97
24-30	4	3
Total	130	100

As it is seen at Table 2, the subjects are generally between 18 and 23 years old (% 97). Other part of subjects are graduate or postgraduate students.

Table 3
Education Institutes

Education Institute	Number	%
1- Education Faculty	55	42.3
2- Faculty of Economics	33	25.4
3- Faculty of Political Science	14	10.8
4- Vocational School	6	4.6
5- Faculty of Science	6	4.6
6- Faculty of Theology	5	3.9
7- Tömer	4	3.1
8- Tourism-Hotel Business	3	2.3
9- Food Engineering	2	1.5
10- Agricultural Engineering	2	1.5
Total	130	100

Most of students are studying in education (42.3) and economy fields. This situation gives us important clues that social and political behaviours can be had as in Turkey in the relevant countries in the future.

Table 4
The Accomodation Places of Students

Accomodation Place	Number	%
Dormitory	125	96
Home	5	4
Total	130	100

As it is seen at Table 5, %96 of the students stay in dormitories which belong to the government, and other students stay at home (% 4).

Table 5
Accommodation Place Payment By Whom

Accommodation Place Payment by	Number	%
1- Government	118	90.8
2- Government+Family	8	6.2
3- Family	2	1.5
4- Student	2	1.5
Total	130	100

The students' accommodation payments are generally provided by Turkish Republic Government (90.8). Other % 6.2 of % 9.2 government+family; % 3 students' families and the students pay.

Table 6
The Most Disharmony Reason in Accommodation Place and School Environment

Subject	Number	%
1- Human behaviours	16	22.8
2- University environment	11	15.7
3- Strict rules	6	8.6
4-Disinterest	5	7.1
5- Discrimination	5	7.1
6- Life in dormitory	4	5.7
7- Social relations	3	4.3
8- Girl-boy relations	3	4.3
9-Transportation challenges	2	2.9
10- Scarf	2	2.9
11- Other	13	18.6
Total	70	100

% 46.2 of the subjects didn't reply that question. Human behaviours (% 22.8) and university environment (% 15.7) are seen as the students show disharmony at most. It was learnt that the subjects describe the human behaviours as attitude and behaviour which seem wrong to them and they aren't used to doing.

Table 7
The Most Disturbed Situation in Accomodation Place

Situation	Number	%
1- Noise, crowd	16	17.4
2- Human relations	16	17.4
3- Dormitory life	11	11.9
4- Financial problem	11	11.9
5- Pollution, degeneracy	7	7.7
6- Prohibits	5	5.4
7- Traffic, transportation	5	5.4
8- Soccer fanaticism	3	3.3
9- Make politics	2	2.2
10 -Other	16	17.4
Toplam	92	100

As it is seen at Table 7, noise, crowd (% 17.4), human relations (% 17.4), dormitory life (% 11.9) and financial problem (% 11.9) disturb the foreign students at most. But it is seen that the students accord to the dormitory life.

Table 8
The Most Encountered Important Problems in Turkey

Subject	Number	%
1- The majority of prohibitions	19	31.7
2-Discipline in the dormitories	9	15
3- Excessive interest in politics	5	8.4
4- Missing secularism	5	8.4
5- Girls smoking	3	5
6- Soccer fanaticism	2	3.3
7- Lack of education	2	3.3
8- Religious exploitation	2	3.3
9- YÖK desicions	2	3.3
10- Thought crime	2	3.3
11- Other	9	15
Total	60	100

% 46.2 of the students who joined the research didn't reply that question. The majority of prohibitions (% 31.7) and discipline in the dormitories (% 15) are the most important problems that students have. Foreign citizen students think that there are a lot of prohibitions in our country and also they poin to our excessive interest in politics.

Table 9
The Most Important Problems Which Wait for Solution

Problem	Sayı	%
1- Financial Problem	94	72.3
2- Going back to the country	14	10.7
3- Graduating from the university	2	1.5
4- Enter the university	12	9.2
Total	114	87.7
No answer	16	12.3
General total	130	100

Most of the students have financial problem (% 72.3) and they emphasise that firstly it should be solved. Going back to the their countries is at the second tier (% 10.7).

Tablo 10
The Institution Which Solves the Problem

Institution	Number	%
1- Government	83	63.8
2- Family	6	4.6
3- Government+family	6	4.6
4- Turkey+ country concerned	4	3.1
5- Other	5	3.9
Total	104	80
No answer	26	20
General total	130	100

Turkish origin students determine that the most important problems which wait for solution, are financial problem and going back to their countries (% 83).

They also think that Turkish Republic Government (% 63.8) should solve the problems or they believe that the government can solve them.

They hardly stick to their countries governments and families for solution. It is interesting that they wait for everything from Turkish government.

It is more accurate to think of getting more realistic and healthy solutions for the basic problems which students have, with common works, Turkish Republic and universities with students' countries and families.

RESULT

The findings of the research can be summarized as follows:

1. Most of the foreign students of Turkish origin who joined the research consist of Azerbaijani, Kazakh and Turkmens (% 66.8).

2. Most of the students are studying in education, economy and politics fields.
3. Most of the students (% 96) stay in the dormitories which belong to Turkish government and also the students' accommodation payments are generally provided by Turkish Republic government (% 90.8).
4. The most disharmony reason is human behaviours (% 22.8) at most in accommodation place and school environment; the most disturbed subjects are noise, crowd (% 17.4) and human relations (% 17.4).
5. The subject difficult to accept for students who joined the research, in Turkey, is majority of prohibitions (% 31.7).
6. The students emphasise that the financial problem (% 72.3) is the subject as waiting for a solution and Turkish Republic government (% 63.8) is the institution as solving the problem.

RECOMMENDATIONS

The recommendations can be said as follows according to the findings of the research and limited with public university students in Izmir and the students in the sample:

1. The government should take care of the guest students much and a unit should be to solve the problems. That unit must organize in each education institution and it should be a close relation with Turkish origin students.
2. The scholarship of the students must be on optimum level. It should be blocked to join any group because of the financial problem. The students must be claimed to. The units of universities must take responsibility for that.
3. Both official and civil organizations should help the university students to know Turkish society and culture more than more and make an effort to make them join in any activities (scientific meetings, exhibition etc.) and find ways to integrate the students with the society.
4. Turkish students should be closer with the friends from the same race. They shouldn't leave them to loneliness in the schools and classrooms and help them in any situation. Consultant lecturer can make useful works about that subject.

THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RIGHTS AND EDUCATION, THE HUMAN RIGHTS AWARENESS IN TURKEY

Gulden Gok

ABSTRACT: Human rights, regardless of nationality, residence, gender, ethnic origin, color, religion, language, disability, age or status, are the rights of all human existence. Since the first person, respect for human rights has been important in every age but the states which violate the human rights have been at the stage of history for many years. Continuing search for human rights was often due to riots. The first written document with an emphasis on human rights published in the United States' Declaration of Independence in 1776. Then, in 1789 'Declaration of Human Rights' was published. About human rights practices between countries, the publication of these papers did not bring the desired standards. Individual objections and resist in this regard was not effective.

Today, it seems that states's assurance to the human rights is not sufficient. As a result of globalization and advances in communication technologies, people around the world react to a breach in the world's most remote corner. International civil society organizations monitor human rights violations by showing activity, documenting, distribute and constitute a response to the international arena. Human rights are excluded from the territory of the states by several agreements. European Convention on Human Rights System is an example of this. Thus, human rights, has been the problem of the international community of states from being a domestic job. Human rights practices have become an item for limiting the sovereignty of the states. The international community bearing a collective responsibility to protect human rights can make an armed intervention if necessary. NATO in Kosovo in 1999, on this basis, bombed Belgrade to end human rights violations. Nowadays, the international community's got to be a party in Libya to end human rights violations in this country is based on the grounds. Nowadays, the intervention of the international community in Libya is based on the grounds to end human rights violations in this country.

The first step in the protection of human rights in a country is a knowledge-based better understanding of human rights. At first glance, this suggests 'school'. Courses related to human rights in public schools in Turkey with the contribution to the students' daily lives are a matter to be investigated. The purpose of this study is to search answers for "How students perceive the basic concepts of human rights?, How they interpret today's developments in terms of human rights?, To what extent the students are adjusting the concepts of human rights in their lives? "questions and to share needs to be done to educate the students with better understanding about human rights.

KEYWORDS: Human Rights, Education, School Democracy.

THE RESEARCH OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S ORAL AND DENTAL HEALTH IN TERMS OF SOME PARAMETERS

Lecturer Zeynep Seda ÇAVUŞ

Düzce University, Health Vocational School , Education of Childhood

Department, zeynepsedacavus@gmail.com

Ass. Prof. Yasemin AYDOĞAN

Abant İzzet Baysal University, Department of Preschool Teaching, yaseminaydogan@yahoo.com

ABSTRACT

In this research, the impact of family manners on pre-school children's oral and dental health is aimed to be examined. The relational scanning model has been used in the research. It consists of 520 children who go to the schools representing different education territories in Düzce City Center in 2009-2010 academic year and their family. "The Oral and Dental Health Questionnaire Form", which was prepared by the researcher, has been used in order to get the research results. A computer-based statistical packet analysis programme has been used in the analysis of the data and the frequency and percentile range have been used for the variables in the demographic features. Other than this, the chi-square test has been used in order to detect the factors affecting children's oral and dental health. As a result of the research, it has been found out that the parents' educational background affects the manners of oral and dental health. It has been seen that also the parents' jobs affect the family's manners about oral and dental health and working parents pay more attention to oral and dental health. It has been found out that the families lack information about oral and dental health and as a result of this, they show wrong behaviors. As a result of the research, it has been understood that families and pre-school children should be instructed about oral and dental health and some instructional programmes should be prepared.

Keywords: Pre-school education, oral and dental health, nutrition.

1. Introduction

Preschool education is an education process including all experiences of a child beginning from birth till primary school. First six years of life is a process when development of children is fast. This period when the structure of personality starts to be shaped and fundamental habits can easily be gained consists most significant years in a child's life. Fundamental habits gained in these critical years are behaviors adjusting the person to his/her natural and social environment where he/she lives. After these habits are once gained, they exist repeatedly during lifetime. Habits related to social traditions and social lifestyles are gained habits connected to time, directing and repetition. Especially repetition is one of the most important factors in terms of gaining habits. Therefore, it is quite important to try to get good and right habits through true ways at the beginning. Because it is very difficult, sometimes even impossible to correct gained habits. If child's marks gained during preschool period are positive, it will be easy to acquire permanent and real habits later. The foundations of oral and dental health of a child should be laid in pre-birth. So, sufficient, balanced nutrition is very important for both mother and child's general health and oral-dental health starting from pre-pregnancy and even 5th or 6th week of fetal life when dental growth starts. Oral hygiene after birth gains importance especially in 6th month when baby starts biting. Mother or adult person who provides the need of oral hygiene of baby provides the oral hygiene by cleaning baby's surface of teeth after nutrition or suckling in this period. Another period when children's oral hygiene gains importance is the period till 2,5-3 ages that milk teeth are completed. In this period feeding bottle decays are faced very often. Main reason of feeding bottle decays source from mother's ignorance of oral hygiene after every nutrition. Mother education in childhood period is very important in basic education and forming permanent habits of preschool children. In this education period families are role models in terms of forming main behavior ways of children.

Problems of teeth generally start in preschool period. The fact that some nutrition with high carbohydrate consumed in this period decreases Ph in mouth prepares a suitable environment for destruction of teeth. Giving, consuming sugared drinks with meals or giving them by watering, not giving such foods as milk and etc during sleep and brushing teeth before sleeping are main preventions. Protecting preventions about oral health and education programs have a critical significance. It is known that the role of parents, teacher and friends in gaining oral hygiene for children from very early ages is more important than dentists' role.

In oral and dental health goals of World Health Organization in 2000, while it is aimed that there will be no dental decay in 50% of six-year old children, this rate will be increased to 80% in 2020, the fact that there are dental decays in 85% of six-year old children in Turkey and this rate increases as age grows is a very critical subject. Findings belonging to year of 1990 around Turkey show that individuals between the ages of 35-40 with dental decays have increased to 96%.

Sakallioğlu and his friends investigated the effect of mother education on preschool children's dental and gum health in their study and finally reached the finding that as academic level of mothers increases, children's general oral health gets better.

Socio-economic level is as an important factor as education for oral health. Especially insufficiency of socio-economic conditions affects oral health and hygiene in a negative way and causes more decay and periodontal problems.

Quteish Taani investigated the relation between socio-economical conditions and oral health in his study and determined that the number of lost teeth, dental decay and dental filling is higher in children attending public schools than children attending private schools.

Peterson and Mzee investigated the situation of being affected by mother and teachers about oral health and hygiene habits of preschool children. Consequently, it has been determined that mothers and teachers have similar oral hygiene knowledge and daily teeth brushing habits of children have similar features with their mothers.

At the end of studies towards the frequency and dispersion of decay it has been determined that protecting preventions and education programs which will increase the awareness about the subject are very important.

Eronat and Koparal investigated the relationship between nutrition habits of children and dental decays and determined that there is a direct proportion between decay frequency in children and frequency of consuming sugar flavored nutrition, as mothers' academic level increase, there is a decrease in the number of children's decays and mothers have important affects on their children about brushing teeth orderly or never brushing teeth.

When researches are investigated, it is seen that the studies investigating decaying of teeth in early childhood period, nutrition habits, consuming nourishment and the relation between nourishment and decay as a whole are very rare, current studies are made with primary school children rather than preschool children. Therefore, it is aimed in the study to investigate the effect of family attitudes and nutrition habits on preschool children's oral and dental health. In this context findings acquired from the research are thought to encourage both educators and families to protect their and children's oral and dental health with right practices and to be a model for their environment.

2. Material and Method

In this study which was implemented to investigate the effect of family attitudes and nutrition habits on children's oral and dental health, relational scanning has been used.

The research consists of students and their families who go to kindergarten and primary schools connected to Düzce City Administration of National Education in 2009-2010 academic years, and the sample includes 520 children and their families who voluntarily accepted to participate in the research. The questionnaire where incomplete and incorrect markings were made was cancelled in the study. 98% of sample has been reached in the research.

The data of the research has been gathered by using "Oral and Dental Health Questionnaire Form" in direction of literature. Professional views of 10 people have been taken for questionnaire form. In the questionnaire form there are questions towards oral and dental health and nutrition habits of children and families besides demographic information about students and their families. In the practice of questionnaire forms tested with a pre-study including 30 people it is committed to voluntary principle.

The data acquired from this study has been evaluated in a computer-based environment and frequency and percentile range have been used for the variables in the demographic features and chi-square test has been used to determine the factors affecting oral and dental health.

3. Findings and Discussion

53.3% of preschool students who participated in the research are girls, 52.3% of mothers are between the ages of 31-40, 65.6% of fathers are between the ages of 31-40, 43.8% of mothers are graduated from elementary schools and 42.7% of fathers are graduated from elementary schools. When we look at the occupation of mothers of preschool students participating in the research, we realize that 54.4% of them are housewives and 37.9% of fathers are workers. The frequency of brushing teeth of students according to education status of parents is provided in Table 1.

Table 1. The frequency of brushing teeth according to education status of parents

FREQUENCY OF BRUSHING TEETH								
Education Status		Sometimes		Once-two times		Three times or more		Total
		N	%	N	%	N	%	N
Mother	Primary School Graduate	47	29.9	99	63.1	11	7.0	157
	High School Graduate	35	15.4	177	77.6	16	7.0	228
	University Graduate	11	10.5	82	78.1	12	11.4	105
	Masters Graduate	--	--	27	90.0	3	10.0	30
$X^2=28.51$ $sd=6$ $p.00$								
Father	Primary School Graduate	29	33.3	52	59.8	6	6.9	87
	High School Graduate	87	39.2	126	56.8	9	4.1	222
	University Graduate	25	15.2	129	78.2	11	6.7	165
	Masters Graduate	--	--	39	84.8	7	15.2	46
$X^2=51.423$ $sd=6$ $p.00$								

According to Table 1 children whose parents are graduated of masters brush their teeth once-two times in a day, which is more often than other groups. According to results of chi-square analyses the difference between mothers' status of brushing teeth and education status has been found to be meaningful [$X^2_{(6)}=28.512$, $p<.05$]. It has been observed that as parents' education status increases, the frequency of brushing teeth increases as well. In Unluer's study in which he investigated oral hygiene habits according to education status it has been determined that education status of persons between the ages of 34-45 increases, the frequency of brushing teeth increases. Findings of study have similar qualifications with this study. However, in the same study a statistically meaningful relationship has not been found although the education status of women between the ages of 65-74 increases the frequency of brushing teeth increases as well.

Table 2. Ways of nutrition for children in babyhood according to mothers' education

Ways of Nutrition Habits in Babyhood								
Education Status		Sugaring pacifier of feeding bottle		Sugared milk during sleep		None		Total
		N	%	N	%	N	%	N
Mother	Primary School Graduate	58	36.9	20	12.7	79	50.3	157
	High School Graduate	62	27.2	39	17.1	127	55.7	228
	University Graduate	16	15.2	15	14.3	74	70.5	105
	Masters Graduate	10	33.3	3	10.0	17	56.7	30
$X^2=17.305$ $sd=6$ $p.008$								

When Table 2 is investigated, the difference observed between mothers' education status and ways of attitude towards their babies is meaningful [$X^2_{(6)}=7.838$, $p<.05$]. As academic level increases, true way of behavior increases as well. This situation is perceived as the opposite for mothers who have masters degree. Because these mothers have to take care of their babies together with academic studies and they want to have their children sleep immediately and keep studying. As mothers' academic level increases, true way of behavior increases as well. Academic level did not effect way of behavior only in mothers who have masters degree. When the use of feeding bottle habits is evaluated, Demir and his friends (2008) determined in the study where they aimed to investigate various risky factors that may cause decays in early childhood period that 26.5% of children use feeding bottle for water, 36.6% of them use it for taking extra food like milk or baby food and 36.9% of them do not use feeding bottle. It has been observed that the use of pacifier with sugar is quite low. Although decays do not begin to exist as the average age of children participating in the research is very low, families have been instructed about potential risks. As academic level increases in the same study, the answer "teeth should be brushed as they start to appear" has increased as well.

Table 3. Methods of informing children about oral and dental health according mother's ages and occupation

Mothers' First Way of Informing Their Children									
AGE	Myself as a model		Getting benefit of magazine, book etc.		Showing people around as models		Help of Dentist		Total N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
30 years old and younger	148	67.3	9	4.1	41	18.6	22	10	220
31-40 ages	183	67.3	16	5.9	31	11.4	42	15.6	272
41 years old and older	18	64.3	4	14.3	2	7.1	4	14.3	28
X ² =13.070 sd= 6 p .042									
OCCUPATION									
Worker	32	9.2	8	27.6	18	24.3	6	8.8	64
Civil Servant	83	23.8	5	17.2	9	12.2	25	26.8	122
Self-employed	31	8.9	1	3.4	11	14.9	8	11.8	51
Housewife	203	58.2	15	51.7	36	48.6	29	42.6	283
X ² =34.115 sd= 9 p .000									

When Table 3 has been investigated, it has been determined that 67.3% of 30 years old and younger mothers and mothers between the ages of 31-40 give first information about oral and dental health as a model themselves to their children, 64.3% of mothers who are 41 years old and older use this method too. 15.6% of mothers who conduct to dentists are composed of mothers between the ages of 31-40. According to chi-square analyses results, the difference between mothers' ages and ways of informing is meaningful [$X^2_{(6)}=13.070$, $p<.05$]. Again in the same table when we investigate the first informing ways of mothers, we see that 27.6% of worker mothers get benefit from magazines, books, etc, 26.8% of mothers who are civil servants conduct to dentists, 14.9% of self-employed mothers showing people around as models and 58.2% of housewife mothers become models themselves. According to the results of chi-square analyses, the difference between ways of first informing children about oral and dental health and mothers' occupation is meaningful [$X^2_{(9)}=34.115$, $p<.05$]. As most of mothers state that they give first information about oral and dental health by showing themselves as a model, mothers' having true knowledge and attitude about oral and dental health is very significant.

Table 4. Children's starting to care about oral and dental health according to educational background of families

The Starting Date of Oral and Dental Care of Child										
Educational Background		After first tooth		After 1 year old		After 2 years old		After 3 years old		Total N
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Mother	Primary School Graduate	15	9,5	13	8,3	22	14,0	107	68,2	157
	High School Graduate	18	7,9	36	15,8	43	18,9	131	57,5	228
	University Graduate	6	5,7	22	21,0	35	33,3	42	40,0	105
	Masters Graduate	7	23,3	0	0	4	13,3	19	63,3	30
	TOTAL	46	8,8	71	13,7	104	20,0	299	57,5	520
$X^2=42,709$ $sd=9$ $p.000$										
Father	Primary School Graduate	6	6,9	7	8,0	4	4,6	70	80,5	87
	High School Graduate	18	8,1	27	12,2	45	20,3	132	59,5	222
	University Graduate	15	9,1	34	20,6	50	30,3	66	40,0	165
	Masters Graduate	7	15,2	3	6,5	5	10,9	31	67,4	46
	TOTAL	46	8,8	71	13,7	104	20,0	299	57,5	520
$X^2=51,250$ $sd=9$ $p.000$										

When Table 4 is investigated, the start age of caring oral and dental health of children is stated according to parents' educational background. 68.2% of mothers who graduated from primary school, 57.5% of mothers who graduated from high school, 5.7% of mothers who graduated from university, 63.3% of mothers who have masters degree stated that their children started oral and dental care after 3 years old. 23.3% of mothers who have masters degree stated that they started oral and dental care of their children after first tooth appeared. According to the result of chi-square analyses result, the difference between start age for dental care and mothers' educational background is meaningful [$X^2_{(9)} = 42.709$, $p < .05$].

80.5% of fathers who graduated from primary school, 59.5% of fathers who graduated from high school, 40% of fathers who graduated from university, 67.4% of fathers who have masters degree stated that they started caring about their children's oral and dental care after children become 3 years old. 15.2% of fathers who started oral and dental care of their children after first tooth appeared are composed of fathers who have master's degree. According to the results of chi-square analyses, the difference between start age of dental care and education status of fathers is meaningful [$X^2_{(9)} = 51.250$, $p < .05$].

Most of families stated that they start dental care of their children after 3 years old. However, it is important to start taking care of teeth after first tooth appeared. Babies get bacteria causing dental decay after birth. The fact that people who have master's degree start taking care of their children's teeth after first tooth appeared displays the importance of educational background.

4. Result and Suggestions

In the study where the effects of parental attitudes and nutrition habits on preschool children's oral and dental health, it has been found that educational background of parents effect behaviors and attitudes of oral and dental health. It has been found parents' occupation effect behaviors of families about oral and dental health and working parents care more about oral and dental health. Children participating in the research were informed about oral and dental health by their families. Families lack information about oral and dental health and accordingly they display wrong attitudes. So it is possible to make some suggestions for researchers and teachers.

Familial responsibilities and their being models are very important for preschool children's oral and dental health and nutrition habits. It is significant to provide families with educational support which they need and to make this support become a practice which will enhance life quality of families.

To handle a similar study with a larger sample and an interdisciplinary approach will provide to take the subject more elaborately and will set light to preparing practical qualified education programs for families. So, it will be possible to develop Family Education Projects towards oral-dental health and nutrition and to form common standards about the subject in Turkey.

REFERENCES

- AKINCI, Z. (2008), "Karma Dişlenme Dönemindeki Öğrencilerin Ağız-Diş Sağlığı Durumunun ve Bu Konudaki Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AYDIN, A. (2007), "Üç- beş yaş grubu çocuklarda erken çocukluk çağı diş çürükleri ve beslenme ile ilişkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- BOZKURT, F.Y., Kıran, M. (2005). Yetiştirme Yurdunda Kalan 12-16 Yaş Grubu Bireylerde Ağız Sağlığı Bulguları, *Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 8 (1): 31-37.
- ÇUBUKÇU Elbek, Ç. (dr.) (2007), "Prenatal dönemde ve bebeklikte ağız ve diş sağlığı", *Güncel Pediatri*, 5, 77-81.
- DEMİR, T., Tekçiçek, M., Altay, A. ve Alpar, R. (2008), "Erken çocukluk döneminde çürüğe neden olan risk faktörlerinin değerlendirilmesi", *SÜ Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 17, 198-202.
- ERONOAT, N. ve Bruerd, B. (1992), A comparative study of some influencing factors of rampant or nursing caries in preschool children. *J Clin Pediatr Dent.*, 16, 275-279.
- ERONOAT, N. Koparal, E. (1997). Dental Caries Prevalance, Dietary Habits, Tooth- Brushing and Mother's Education in 500 Urban Turkish Children, *Journal of Marmara University Dental Faculty*, 2(4): 599-604.
- GAZEZOĞLU, Ö. (2007), "Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GILLCRIST, J. A., Brumley, D. E., Blackford, J.U. (2001). Community Socioeconomic Status and Children's Dental Health, *Journal of the American Dental Association*, 132 (2): 216-222.
- GÖKÇAY, G. ve Garibağaoğlu, M. (2002), "Çocukluk ve ergenlik döneminde beslenme", İstanbul: İstanbul Medikal Yayıncılık.

- KOBAK, C. (2009), “Okulöncesi dönemde (3-6) yaş ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- MACPHERSON, L.M.D. ve Diğ. (2010) Childsmile: The National Child Oral Health Improvement Programme in Scotland. Part 1: Establishment and Development. *British Dental Journal*, 209 (2):73-78.
- OKTAY, A. (1985),”Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem”, İstanbul, Epsilon Yayınları, 1985, s.176.
- OKTAY, A., Unutkan, Ö. (2005), “Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular”, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- PETERSEN, P.E., Mzee, M.O. (1998). Oral Health Profile of School Children, Mothers and School Teachers in Zanzibar. *Community Dental Health*, (15):256-62.
- QUTEISH Taani, D. (2004). Oral health in Jordan. *International Dental Journal*, 54: 395-400.
- SAKALLIOĞLU, E.E., Keleş, G., Özkan, B., Kırtıloğlu, T., Açıkgöz, G. (2003). Anne Eğitiminin Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Diş ve Dişeti Sağlığı Üzerine Etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 4 (2): 62-65.
- TEKİR, Ö. ve Çalışkan, T. (2007). “Okul Öncesi Dönemdeki İki Farklı Grup İçin Ağız Diş Sağlığı Uygulamalarında Ebeveyn Tutumunun Karşılaştırılması”, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 2 (4), 111- 122.
- TULUNOĞLU, Ö., Bodur, H., Ulusu, T., Ciğer, R., Odabaş, M. (2003). Okul Öncesi (3-6 yaş) ve Okul Çağınaki (7-8 yaş) Çocuklarda Diş Yüzeylerindeki Çürük Dağılımının ve Prevalansının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 20 (3):11-16.
- ÜNLÜER, Ş. (2007), “Türkiye’de 35-44 ve 65-74 indeks yaş gruplarında ağız sağlığı durumu- 2004”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

THE ROLE OF ADMINISTRATORS IN THE PROCESS OF TEAM WORK AND LEADERSHIP

Çetin Tan, Yusuf Gezer, Önder Şanlı, İmam Bakır Arabacı, Tuba Yavaş.

ABSTRACT: That the change in organizations is inevitable has caused the administrators prefer to make use of teams in order to succeed the change. In the process of team work, the role of leadership has got a different importance. In this context, the team work and process of leadership have been handled together.

The aim of this study is to research the changing role of the administrator in the process of team work and leadership. This study is based on the literature search. Nowadays, in the process of teamwork, the role of leadership of the administrators, and in the process of this leadership, their separate roles have come up. The administrators can succeed as long as they show their effective leadership in the team.

KEYWORDS: Team Work, Leadership, Administrators.

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS: THE CASE OF THE ENGLISH LANGUAGE

Maria de Lurdes Correia Martins
Polytechnic Institute of Viseu Viseu
(lurdesmartins@estv.ipv.pt)

ABSTRACT: The first decade of 21st century has witnessed a set of changes in European higher education. Since its official launch in June 1999 with the Bologna Declaration, European higher education institutions have walked a long, complex and ongoing path with the purpose of creating a European Higher Education Area (EHEA) harmonized and attractive to European and intercontinental scale. The implementation of an EHEA is intrinsically related to the development of a multilingual and multicultural competence on the part of Europeans and will only become a reality if more opportunities for foreign language learning in higher education are created, either in formal or non formal and informal settings. In this paper we will present a theoretical reflection on the role of foreign languages in achieving the main goals of the Bologna Process. To facilitate this spiral analysis, this paper will focus, initially, in three specific areas: languages and mobility; languages and employability and, finally, languages and lifelong learning. Moreover, we will reflect on the particular case of English, which has gained ground and is currently the most taught language from primary education to higher education. Besides there is a current trend towards strengthening its dominant position using it as language of instruction.

KEYWORDS: Bologna Process, English language, foreign languages, higher education

INTRODUCTION

The cornerstone for the construction of an EHEA was launched in 1998, during the commemoration of the 800th anniversary of the University of Paris, with the Sorbonne Declaration, signed by the ministers of higher education from four countries, namely France, Germany, United Kingdom and Italy. The purpose of this statement was to create a common framework of reference, already pursuing the ideal of the EHEA, emphasizing aspects such as mobility and the development of competences in a labor market that is rapidly changing. It is therefore a process with political and economic motivations, triggered by a confluence of factors such as the emergence of a knowledge society, increased mobility both within Europe and between continents, the need for greater competitiveness of European economies and Higher Education Institutions (HEI), including the spread of rankings of higher education institutions, which Coleman calls the "marketization of higher education", saying that "Universities are no longer brands but Institutions" (Coleman, 2006, p.3), and the fact that higher education is a sector that has experienced considerable growth, an aspect that meets the guidelines issued by the Lisbon Strategy, which recognizes and emphasizes the importance of higher education in the advancement of knowledge.

A DECADE OF BOLOGNA

The Bologna Process has been characterized by a set of guidelines and its implementation, over the years, allowed the construction of an EHEA. One of the first conclusions relates to the fact that the introduction of unifying elements in European higher education has not been similar in all member countries of the EHEA as a result of the multiplicity of cultural and institutional contexts. While in 2010 about 95% of the institutions had adapted to the system of cycles, this was often accomplished through a compression of contents and not through an effective curricular reorganization, as mentioned in the report Trends 2010: "in some cases, however, the change has not led to meaningful curriculum renewal, but rather to leave compressed Bachelor degrees that leave little flexibility for students" (Schmidt & Sursock, 2010 p.6). However, some progresses in the training process are recognized, namely the focus on the development of competences by the learner, while recognizing the need for a concerted work between political bodies and institutions of higher education in order to monitor and evaluate the implementation of guidelines arising from the Bologna Process.

With regard to internationalization - the driving force behind the creation of an EHEA - it is said that more and more higher education institutions are seeking to develop policies to promote internationalization of education and research through partnerships with their counterparts, preferably at

European level. With regard to mobility, there was a stabilization in mobility programs of short duration, but there is an expected increase in long term mobility. Among the obstacles noted for mobility language barriers, lack of funding, problems at the level of harmonization in the European school calendar are highlighted. Thus, the promotion of mobility, one of the objectives of the Bologna Declaration, will continue to be a challenge for institutions of higher education in the next decade. As a corollary to a decade of change in higher education, already known as the Decade of Bologna, it must be noted that this process should be viewed as a medium whose main purpose is to build a Europe of knowledge, and for its implementation is vital to:

equip learners – young and old – to play their part in society and prepare them to be European and global citizens through the acquisition of high-level skills. This requires situating the Bologna Process in the wider discussion of the kind of citizens Europe needs for the 21st Century and translating the resulting ideas into strategies that fit each institution's profile and mission (Sursock & Smidt, 2010 p.94).

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES

The development of an EHEA is closely linked to teaching and learning foreign languages, whose relevance in building a more competitive Europe is underlined by Vogel, who states that "a consensus exists among politicians, industries, universities and students, that the global economy depends on the internationally minded, interculturally trained, multilingual graduate "(Vogel, 2001 p.381). It is, therefore, important to examine the role of foreign languages in achieving the goals of the Bologna Process. To facilitate this spiral analysis, this work will focus on three specific areas: languages and mobility; languages and employability and, finally, languages and lifelong learning.

THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AND MOBILITY

One of the main principles of the Bologna Process was the increase of mobility of students, teachers, researchers and other staff. This is considered of primary importance in the strategy of building a European knowledge economy, so it is highlighted in the European Council conclusions on the strategic framework for European cooperation in education and training for the decade 2010-2020 as one of the main goals "making lifelong learning and mobility a reality" (EF, 2010 p.3). The challenge of academic mobility is undoubtedly a linguistic challenge. It is essential to develop communication skills in foreign languages to allow effective communication and integration in the host country. Among the multiple communicative situations arising from mobility, there is the participation in mobility programs in which, apart from participation in the academic world itself, socialization skills are also vital. Another context to consider is the access to specialized materials in foreign languages and the ability to work with them. The increase in training through e-learning, the design of shared training programs on an international scale, make it of utmost importance for the academic community the need to develop foreign language skills to enable them to actively participate in lectures, seminars, conferences and projects. Thus, the construction of the EHEA contributed to the emergence of a multilingual and multicultural academic environment that requires both communication skills, adaptation and linguistic and cultural mediation. This need is highlighted by the report Focus on Higher Education in Europe 2010:

The impact of the Bologna Process, Eurydice, which states that higher education institutions should develop a set of measures to achieve an effective mobility policy and internationalization by adopting measures such as "support for language learning (both incoming and outgoing students); Encouraging language learning among staff in higher education, provision of programmes in other languages (particularly English)(Eurydice, 2010 p.41).

FOREIGN LANGUAGES AND EMPLOYABILITY

The structural changes that characterize the Bologna Process are not an end in themselves. They pursue the aim of contributing to the development of a knowledge economy in a global scenario. In the European labour market, characterized by mobility, multilingualism and multiculturalism, to develop foreign language skills is becoming increasingly important with regard to employability. The Lisbon Strategy (2000), which emphasizes the importance of knowledge - the ability to purchase, application and transfer - to the prosperity and economic dynamism, highlights the critical role of developing a multilingual communicative competence and its role in structuring the knowledge economy. Connell

(2002) alludes to the concept of a "linguistically able workforce". The author considers it crucial to participate actively in the international economy. Against a background of accelerated globalization where the concept of lifelong employment has been replaced by lifelong learning, the purpose of learning foreign languages should not be seen as the acquisition of a particular product for immediate consumption, but, according to Tudor, as "the development of a potential, involving the ability and also the willingness to adapt to the demands of new communicative situations, including the learning of a new language, as and when circumstances may require" (Tudor, 2005 p.7).

It is, therefore, crucial that people cease to regard foreign language teaching in a reactive way ; instead it proactively "to an educational process in its own right geared to helping students prepare for potential future use language and language learning" (Tudor, 2005 p. 7).

FOREIGN LANGUAGES AND LIFELONG LEARNING

Lifelong learning is one of the major building blocks in the implementation of the Bologna Process and its dominance has been reinforced in the guidelines for 2010-2020, as it is seen as a fundamental premise to make the European economy the most competitive and dynamic in a global scale. Before we refer to the role of foreign languages, it is important to define this basic concept. According to the statement Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, from the European Commission, lifelong learning is seen as "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within the personal, civic, social and employment-related perspective" (Commission of the European Communities, 2001 p. 34).

Language learning throughout life has been a frequent topic of discussion among European organizations, in the last decade, and for the first time, they reached an agreement on the need for foreign language learning in mainstream education, with the formula "mother tongue plus two foreign languages. " The ability to communicate in foreign languages is considered by the European Commission as "a desirable life-skill for all European citizens" (European Commission, 2005 p. 3). Also the recommendation of the basic skills for lifelong learning refers to communication in foreign languages as one of eight key competences "necessary for personal fulfillment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society" (European Parliament and Council of the European Union, 2006 p.13).

FROM DISCOURSE TO PRACTICE

The Bologna Process has brought both opportunities and challenges to the teaching and learning of foreign languages in higher education. The implementation of an EHEA is intrinsically related to the development of a multilingual and multicultural competence on the part of Europeans and thus will only be a reality if more opportunities for foreign language learning in higher education are created, both in formal and informal settings. If, on the one hand, this discourse is agreed by the various European bodies, on the other hand, policies and practices with regard to the implementation of foreign language learning in higher education institutions are quite different. Some studies have been carried out by the European Language Council, including the European Network for Promotion of Language Learning among all Undergraduates (ENLU) and the Network for the Exchange of Information about Good Practices that serve to Motivate Language Learners (MOLAN) with the aim of knowing how European higher education institutions face the challenge of foreign language learning. As far as the ENLU project is concerned, during the two years of the study, the main objective was "to create a trans-European network of Higher Education Institutions and the Stakeholder Organisations with a view to Enhancing the breakthrough in the area of languages for all" (ENLU website). One of the conclusions of the ENLU project was precisely the need to enhance the exchange of information and collaborative work between institutions of higher education with regard to a policy of foreign languages. Bearing these conclusions in mind, the European Commission launches the NOLAN project, managed by the European Language Council, which aims to establish itself as a network for sharing best practices in teaching foreign languages in higher education. At an intermediate stage of the project, Tudor (2008) reports five success factors for increasing motivation for learning foreign languages, namely the integration of teaching and learning of languages in the curriculum and accreditation of foreign language training; the relevance of program content, through an orientation to the course area; educational initiatives such as the use of virtual learning environments; exposure to the language beyond the classroom, including the participation in mobility programs or institutional collaboration; top-down initiatives through the implementation of an institutional nature, for example, the presence of an official policy in the field of languages or the focus on academic mobility.

ENGLISH VERSUS OTHER LANGUAGES

The rhetoric surrounding the promotion of a multilingual Europe is not widespread in practice. English language learning is increasing and is, according to data from Eurydice (2005), the most taught language from primary school to higher education, and there is also a tendency to reinforce its dominant position to the point that more and more higher education institutions across Europe are using English as the language of instruction. Some authors have leaned on the analysis of this phenomenon of expansion of English in education systems, particularly Coleman (2006), Crystal (2003, 2004), Graddol (1997), Montgomery (2004), Phillipson (2008, 2009), among others, who have emerged with different opinions and dissimilar perspectives. Phillipson rates this phenomenon as a subjugation of the European Union to the interests of American politics, as he states: "anything other than U.S. subordination to U.S. Global Ambitions" (Phillipson, 2009 p. 2). Mufwene (2001, 2008) holds a more neutral and moderate view of the phenomenon, describing it as "language evolution". Other authors consider the expansion of English as a "positive development" (Kachru, 1992) or "happenstance rather than planning" (Brumfit, 2004), or "the cumulative effect of myriad decisions by editors, teachers, students, parents, writers, publishers, translators, officials, scholarly associations, schools, and so on, with an equally wide array of motives" (Brumfit, 2004, p. 165).

A 2004 study, conducted by the European Language Council, notes that the phenomenon of "Englishization" (Coleman, 2006) occurs mainly in countries whose official language is not in great demand internationally and that the promotion of mobility has accelerated this process of expansion of the English language, rather than promoting multilingual or multicultural skills. In this sense, Mackiewicz considers literacy in English as "a core quality criterion in internationalisation of HE – ability to adequately present / discuss scientific and scholarly issues orally and in writing" (Mackiewicz, 2009 p. 19).

Regardless of perspective and opinion on this phenomenon, all the authors mentioned above acknowledge that Europe is moving towards a bilingual and bicultural identity: "ultimately the world has become diglossic, with one language for local communication, cultural and expression of identity, and another – English – for wider and more formal communication, especially in writing" (Coleman, 2006 p. 11). The author also believes that English will become, inevitably, the language of higher education, and he refers some possible problems that may emerge, namely that any speech in a given language is more than a mere exchange of words, being steeped in cultural precepts, and the adoption of English involves shifting the focus from a national perspective to the international context. However, although in most of the areas of knowledge, in the level of principle, we consider the global context, its application is intrinsic to every culture and varies from country to country. Smith also (2004) warns to a set of problems related to instruction in English, namely the lack of language skills either by students and by teachers, a threat to cultural identity, lack of motivation to teach and learn foreign language; a possible increase in school failure, lack of critical thinking and cultural inappropriateness of students from other countries and fairness in the evaluation of native and non native students in English. Phillipson goes further and considers English as "cuckoo language," as "Cuckoo eggs substitute their own for those in place, and induce other species to take on the feeding and learning processes" (Phillipson, 2008 p. 3), highlighting his vision of linguistic imperialism.

CONCLUSION

The ubiquitous character of the English language and its use as language of instruction in higher education need not be incompatible with the promotion of a multilingual and multicultural Europe. This fact is recognized by the High Level Group on Multilingualism, which notes that "it may well be possible to recognise the role of a quasi lingua franca for European integration, while at the same time stressing the importance of multilingual competence" (Commission of the European Communities, 2007 p. 7). The key to solve this conflict seems to lie on the way each institution conceives and implements a policy on languages, which implies the recognition that languages have different functions and roles to play and understand exactly the best strategy to promote learning of different languages in a specific reality. This is corroborated by the High Level Group on Multilingualism, reiterating that:

Languages are a means of communication, but they are also an important aspect of personal, social and cultural identity – and different people and groups attach greater importance to one specific function than to others. However, although these different functions are interrelated, it is important not get them mixed up when dealing with concrete policy issues (Commission of the European Communities, 2007 p. 8).

BILBIOGRAPHY

Bergen Communiqué (2005) The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [03/09/10]

Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin. [03/09/10]

Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [03/09/10]

Brumfit, C. J. (2004). Language and higher education: Two current challenges. *Arts and Humanities in Higher Education* 3.2, 163–173. (doi:10.1177/1474022204042685)

Budapest-Vienna_Declaration (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf [03/09/10]

Chambers, A. 2004. Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities?”. Paper presented at the conference “Language and the future of Europe: Ideologies. Policies and Practices.” University of Southampton, 8-10 July, 2004.
http://www.lang.soton.ac.uk/lipp/restricted/LIPP_Chambers.pdf [03/09/10].

Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), pp. 1–14. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S026144480600320X> [03/09/10].

Commission of the European Communities (2007). High Level Group on Multilingualism: Final Report Luxembourg: Office for Official Publication of the European Community.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf [03/09/10].

Connell, T. (2002). Languages and Employability: A Question of Careers.
www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf [03/09/10]

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Oxford: Oxford University Press

Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eurydice (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf [03/09/10]

Eurostat & Eurostudent (2009). The Bologna Process in Higher Education in Europe Key indicators on the social dimension and mobility
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurostat_Eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf [03/09/10]

Jornal Oficial da União Europeia (2009). Informações oriundas das instituições e dos órgãos da União Europeia: Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). C/119 <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF> [03/09/10]

Kachru, B. (1992). Models for non-native Englishes. In Kachru (ed.) *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). Urbana, IL: University of Illinois Press., 48–74.

London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May20

07.pdf [03/09/10]

Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf [03/09/10]

Mackiewicz (2009). Institutional language strategy: balancing act between the internationalisation of higher education and EU policies and labour market expectations. Paper presented at the 23rd ACA European Seminar: Better taught in English? Institutional language strategies in European higher education. <http://www.celelc.org/> [03/09/10]

Marsh, D., Laitinen, J. (2005). Medium of instruction in European Higher Education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning Amongst Undergraduates (ENLU) Taskgroup 4

Montgomery, S. (2004). Of towers, walls, and fields: Perspectives on language in science. *Science* 303.5662, 1333–1335 DOI: 10.1126/science.1095204

Mufwene, S. (2008). *Language Evolution: Contact, Competition and Change*. Wiltshire: Cromwell Press.

Mufwene, S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

Phillipson, R. (2009). Some partner languages are more equal than others. Paper presented at the Bamako International Forum on Multilingualism.

http://www.acalan.org/eng/confeven/forum/Bamako_paper_Phillipson.pdf [03/09/10]

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*. 27/2, pp. 250-284.

Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf [03/09/10]

Smith, K. (2004). Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed? In Wilkinson (ed.), (2004). *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht: Universitaire Pers. pp. 78–93.

Sorbonne Joint Declaration (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf [03/09/10]

Sursock, A., Smidt H., (2010). Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Brussels: EUA Publications.

Thematic Network Project in the Area of Languages III. Final Report.

http://www.elccel.org/docs/tnp3_final_document_0.pdf [03/09/10].

Tudor, I. (2005). Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends.

<http://web.fu-berlin.de/enlu/> [03/09/10].

THE ROLE OF THE PARENTS IN PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Cem Birol, Zehra Altinay Gazi, Fahriye Altinay Aksal, Yagmur Çerkez.

ABSTRACT: This project aimed to create awareness on personality development of preschool children by focusing on the role of parents. In this respect, project employed qualitative research that was conducted to three primary schools in the local areas of North Cyprus. As project conducted to three primary schools of North Cyprus, the research relied on case study. Within the research project process, seminars were done to increase the awareness on the role of parents in the personality development of preschool children. Self reports were conducted to evaluate the effectiveness of the seminars. This research project provides opportunities to the contemporary education standards that gave insights on the role of parents for the health and development of children. In this project, collaboration and communication were enhanced among parents through seminars. Further to this, awareness on the leisure education and time management were developed through seminars in order to reveal healthy life standards. In further studies, the project can be widespreaded to the all primary schools of North Cyprus by increasing the numbers of the seminars.

KEYWORDS: parenthood, personality development, qualitative research, preschool education.

THE ROLE OF VISUALIZATION IN COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION WITH RESPECT TO STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES

Mithat TAKUNYACI¹

ABSTRACT: Teaching Calculus at university level is not easy as this course is addressed not only to undergraduates from the department of mathematics / mathematics education, but also to students in other study programs. It is not enough just to present some rules for counting and assume that the students automatically will count and solve problem. The purpose of this study is to compare the effect of computer assisted with computer visualization with traditional teaching on students' achievements in the Calculus course. The sample of the study was composed 96 students (Control Group=48, Experimental Group=48) second year undergraduates from the department of elementary mathematics education in Faculty of Education at Sakarya University in 2009-2010 academic year. The finding volumes of certain three-dimensional solids were taught with "Graphic Calculus and Mathematica" software in the experimental group while control group was taught with traditional approach for three weeks. The mean scores of groups are compared with t-test. The results show that students in experimental group taught with computer assisted approach were more successful than control group taught with traditional methods. With the direction of the results, it was recommended that the teachers should be qualified with the hardware and software about the materials in order to bring the software like "Graphic Calculus and Mathematica", into the classroom situation.

Key words: Computer Assisted Instruction, Mathematics Teaching, Visualization, Calculate Definite Integral, Finding Volumes of Certain Three-Dimensional Solids, Attitude toward Calculus.

1. INTRODUCTION

1.1. Using Technologies on Teaching Mathematics

Many students enrolling university need more studies in mathematics to successfully meet their educational and career goals. Many universities offer developmental mathematics courses and other services to prepare these students for university-level math courses. Traditional teaching strategies have produced low passing rates in developmental mathematics courses. Universities are trying alternative instructional approaches to improve the teaching of developmental mathematics with the goal of increasing the number of students who have the skills and knowledge required for college-level math courses and for the twenty-first century workforce. Computers and the internet make possible new methods to do instruction so that students will have choices of when, where, and how they learn math.

While many developments have been made in terms of instructional aids over the last century such as improved visual aids, white boards and overhead projectors, perhaps the greatest improvements over the last twenty-five years have been made in the area of instructional technology. Beginning with the advent and gradual acceptance of the calculator in the 1970's, followed by the graphing calculator in the mid-1980's, the mathematics classroom has seen an evolution of gigantic proportions in this area. Recognizing the significance of technology in mathematics instruction, the National Council of Teachers of Mathematics has outlined its stance in this area declaring technology as one of the six principles for school mathematics stating that "Technology is essential in teaching and learning mathematics; it influences the mathematics that is taught and enhances students' learning" (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

Many studies have shown that the use of technology can help improve students' understanding of mathematical ideas (Kersaint, Horton, Stohl, & Garofalo, 2003; Steckroth, 2007). Several reasons exist why these aids are so beneficial for this explosion in technological aids in mathematics instruction. Perhaps the biggest reason is that it provides students with the ability to study multiple representations of mathematics in an effective, efficient manner. Moreover, since a growing body of research points to the importance of multiple representations which students understand concepts, the rush is on to develop aids that work to help students toward this end.

The specific technologies available today enable us to deliver to our students a more robust way of revealing this tapestry of function and, hence, improving our students' understanding of the concept. Graphing capabilities of both graphing calculators and computer algebra systems enable quick

¹ Research Assistant, Department of Elementary Mathematics Education, Faculty of Education, Sakarya University, mtakunyaci@sakarya.edu.tr

formulation of graphs for students to use in visualizing the mathematical concepts and ideas being presented. Time restriction of these devices is the limitation because of the fact that it sometimes prevents us to use them effectively, however.

Much of the value of technology lies in its ability to easily and quickly produce multiple representations of problem situations to allow students to explore and make conjectures (NCTM, 2000). When graphs of functions, for example, are produced by hand, students can only create a few such illustrations. However, with graphing calculators or computers with software such as Green Globes and Graphing Equations, students can produce an entire family of function graphs in the time required to create one graph by hand. Having access to all of these representations literally in the palm of their hands makes students be freedom to look for patterns, make and test hypotheses, and take ownership of creating mathematical relationships.

“Technology supports effective mathematics teaching” is a part of the Technology Principle that deals with the teacher's evolving role in today's technology-equipped classroom. The NCTM believes that teachers should take the advantage of technology and use it appropriately as a tool to improve instruction.

“The effective use of technology in the mathematics classroom depends on the teacher.

Technology is not a panacea. As with any teaching tool, it can be used well or poorly. Teachers should use technology to enhance their students' learning opportunities by selecting or creating mathematical tasks that take advantage of what technology can do efficiently and well-graphing, visualizing, and computing. For example, teachers can use simulations to give students experience with problem situations that are difficult to create without technology, or they can use data and resources from the Internet and the World Wide Web to design student tasks. Spreadsheets, dynamic geometry software, and computer microworlds are also useful tools for posing worthwhile problems” (NCTM, 2000).

The majority of studies on technology in teaching indicate that the use of technology for mathematics instruction can have a positive effect on student understanding. The Computer-Intensive Algebra program (O' Callaghan, 1998) made extensive use of its visualization capability and focus on applications to generate gains in student conceptual understanding. Other studies of using graphing calculator showed positive effects related to its implementation with different types of mathematics topics. Given this evidence of positive effects of technology use with a variety of mathematics topics, another question for consideration is whether the same positive effect has been observed in studies in which the focus has been on topics of trigonometry.

1.2. Visualization

Visualization is a skill that is situated within the mathematics and geometry curriculum. Numerous studies suggest that visualization may be improved by means of focused practice and instruction. Improving visualization not only increases geometry performance, but also impacts mathematics achievement (Battista, Wheatley, & Talsma, 1982) and related areas such as science, art, and engineering (Humphreys, Lubinsld, & Yao, 1993).

Visualization is related to the concept of multiple representations but focuses primarily upon non-numerical and non-algebraic representations. Arcavi gives the following definition of visualization:

“Visualization is the ability, the process and the product of creation, interpretation, use of and reflection upon pictures, images, diagrams, in our minds, on paper or with technological tools, with the purpose of depicting and communicating information, thinking about and developing previously unknown ideas and advancing understandings” (Arcavi, 2003).

The purpose of including visualization with technology in instruction is to provide pictorial representations that facilitate communication about important mathematical concepts to help students develop deeper understanding. Arcavi, points out that “visualization is no longer related to the illustrative purposes only, but is also being recognized as a key component of reasoning (deeply engaging with the conceptual and not the merely perceptual), problem solving, and even proving.” (Arcavi, 2003)

This recognition of the role and importance of visualization in mathematics instruction goes beyond the more limited view of visualization as a “process of using geometric illustrations of mathematical concepts” (Habre, 2001). Recognizing a decline in the geometric element of mathematics instruction over the past centuries, Habre (2001), suggests that computers now allow teachers to better balance the symbolic, numeric, and graphical representations that are important to the learning of mathematics.

In particular, the computer provides opportunities for dynamic visualization. Students can explore basic mathematical concepts from new geometrical and graphical perspectives. Several research studies have

concluded that the visualization features of computers can be used successfully to encourage multiple linked representations of mathematical concepts (Schwarz, Dreyfus and Bruckheimer, 1990).

Research Questions

The use of computer technology to support traditional instruction, to make instruction online and to develop mathematics students is a recent development. Although considerable research indicates that computer-assisted instruction can have a positive impact on learning for students of all ages and in a variety of content areas, the research is limited and inconclusive for students in developmental mathematics. Some researchers think that computer-assisted instruction has great potential for improving developmental education. Others contend, however, that developmental students need personal interaction with an instructor and other students. Specifically, this study investigates the answer of the following questions:

- (1) Does computer-assisted instruction and computer visualization enhance the finding volumes of certain three-dimensional solids or is traditional instruction more effective for these students in Calculus course?
- (2) Is there any significant difference in students' attitudes toward mathematics before and after developmental mathematics courses?

2. METHODOLOGY

2.1. Experimental design

In this research, the model which has the control group having the pretest - the post test had used. In this model, there are two groups formed by random assignment. One of these groups is named as experiment group and the other is named as control group. While the students in experiment group were taught with the computer assisted education method, the students in control group were taught with the traditional education method. The research had continued together with pretest, final test periods during 3 weeks.

2.2. Participants

This study had applied to 96 junior students selected from department of elementary mathematics education in education faculty of Sakarya University in 2nd semester of the education period of 2009-2010. Fourtyeigth (48) students were in each of experiment group and in control group. The groups were equal due to the properties of students.

After every two student in experiment group had been located at the computers in the computer laboratory, information about the programs which used in lessons and performing the lessons was given by the lecturer. In this study, simulations of three-dimensional solids had been used which prepared by using Graphic Calculus and Mathematica software.

2.3. Materials

2.3.1. Pre-exam and post-exam

This experiment involved conducting exam to find out the changes in students' mathematical knowledge on finding volumes of certain three-dimensional solids with the 10 problems. The exams were applied to the students which were in experimental and control group before and after the experiment.

2.3.2. Graphic Calculus and Mathematica

2.3.2.1. *Mathematica*

Mathematica is an important and useful tool for teaching mathematics. Mathematica, was designed as a system for doing mathematics by computer. It includes arbitrary precision and exact numerical computation, symbolic computation, graphics, sound, hyperlinked documentation, and interprocess communication-all integrated together in one easy-to-use package. More so than any other discipline, mathematics teaching has embraced the use of computer algebra system.

2.3.2.2. *Graphic Calculus*

Graphic Calculus software was designed by David Tall to enable the student to interact with examples of the ideas. Software (the solution sketcher) allows the student to point the mouse at a place in the plane and the software to draw a short line segment of the given gradient. By inactively sticking such segments

end to end, an approximate solution can be constructed physically and visually. The locally straight approach has been filled out in my papers to cover a wide range of ideas including visual representations of differentials, partial derivatives, tangent planes, parametric curves, composite functions, implicit functions, area and integral, numerical methods of solving equations etc.

2.3.3. Scale of Attitudes Toward Calculus

In order to determine students' attitudes toward to calculus course, Calculus Attitudes Scale (CAS) developed by Ayub, Lian & Mukti (2005) was used. The instrument consists of 15 Likert-style items. The participants would need to state their preferences from five choices (5 points=strongly agree, 4 points=agree, 3 points=not sure, 2 points=disagree, 1 point=strongly disagree and vice versa for negative items). All except for three items were in the positive form. The negative items were reversed scored before further analysis was carried out.

2.4. Procedures

The experiment spanned 3 weeks, with pre-exam and post-exam. One week before the formal experiment began, we gave the pretest and scale of attitudes toward calculus to the students in the experimental and control groups (60 min) to examine their mathematical knowledge on finding volumes of certain three-dimensional solids. After the experiment, the students in the experimental and control groups were given the 60-min post-exam.

In experimental group, every two students in experimental group shared one computer. They discussed the text which they read from the monitor. Solutions to the problems were clarified between the two of them. That is to say that the treatment involved collaborative work between two students. This combination of collaborative work and the CAI (Computer Assisted Instruction) are what distinguish the treatment group. When the two collaborating students did not understand the text of the Mathematica / Graphic Calculus or the solution to a given problem, they called the teacher for clarification. As well as these group consultations, there were three lecture hours throughout whole experiment. The traditional method consisted of lectures given by the teacher, recitation, and class activities involving the topics discussed during the class. The topics were the same as those given to the experimental group. At the end of each lesson, there were activities and practice problems that the students worked on. Some of these problems were done in class and the others were given as homework to be submitted the following day.

3. RESULTS

3.1. Analysis of Results

The first sub problem of the study was expressed as "Is there a meaningful difference between pre-exam achievement scores of experimental group and pre-exam achievement scores of control group?". Findings obtained from this sub problem are presented in Table 1.

Table 1. Comparison of experimental and control groups according to pre-exam results

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Experiment	48	33.44	7.40	94	.256	.523
Control	48	32.17	6.83			

In Table 1, it is seen that there is no meaningful difference between pre-exam results of experiment group and pre-exam results of control group ($p > .05$).

The second sub problem of the study was expressed as "Is there a meaningful difference between post-exam achievement scores of experimental group and post-exam achievement scores of control group?". Findings obtained from this sub problem are presented in Table 2.

Table 2. Comparison of experimental and control groups according to post-exam results

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Experiment	48	78.64	5.43	94	-3,07	.023
Control	48	66.45	7.44			

In Table 2, it is seen that there is a meaningful difference between post-exam results of experimental group and post-exam results of control group ($p < .05$).

The third sub problem of the study was expressed as "Is there a meaningful difference between pre-exam and post-exam achievement scores of experiment group?". Findings obtained from this sub problem are presented in Table 3.

Table 3. Comparison of pre-exam and post-exam results of experiment group

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Pre-exam	48	33.44	12.08	94	-2,56	.038
Post-exam	48	78.64	13.34			

In Table 3, it is seen that there is a meaningful difference between pre-exam and post-exam achievement scores of experimental group ($p < .05$). According to this result, it can be said that CAI instruction in Calculus course influences the success of students positively.

The fourth sub problem of the study was expressed as “Is there a meaningful difference between pre-exam and post-exam achievement scores of control group?”. Findings obtained from this sub problem are presented in Table 4.

Table 4. Comparison of pre-exam and post-exam results of control group

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Pre-exam	48	32.17	9.72	94	-3,12	.041
Post-exam	48	66.45	8.48			

In Table 4, it is seen that there is a meaningful difference between pre-exam and post-exam achievement scores of control group ($p < .05$). According to this result, it can be said that traditional instruction in Calculus course influences the success of students positively.

When compared to pretest scores, posttest scores of the both groups were high. Indeed, experimental groups' post-exam scores were higher than control groups' post-exam scores. Therefore, this difference was exposed statistically significant.

3.2. The Findings on Students' Attitudes Toward Calculus

The other concern of the present study is the attitudes toward mathematics. A paired-samples t-test was conducted to evaluate the impact of the instruction based on CAI on students' achievement scores on the students' attitudes toward mathematics. It was found that there was a statistically significant mean difference between prior and post attitudes toward mathematics scores. Findings obtained from this sub problem are presented in Table 5.

Table 5. Comparison of prior attitudes toward mathematics scores of experiment and control groups

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Experiment	48	45.32	7.86	94	.234	.089
Control	48	44.75	6.95			

As seen in Table 5 it was found that there was no statistically significant mean difference between prior attitudes toward mathematics scores of experiment and control groups ($p > .05$).

Table 6. Comparison of prior and post attitudes toward mathematics scores of experiment group

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Prior-attitudes scores	48	45.32	8.01	94	-4.32	.001
Post- attitudes scores	48	72.23	7.65			

As seen in Table 6, the statistical analysis showed that there was a statistically significant mean difference between prior and post attitudes toward mathematics scores of experimental group ($p < .05$).

Table 7. Comparison of prior and post attitudes toward mathematics scores of control group

Group	N	\bar{X}	Sd	Df	t	p
Prior-attitudes scores	48	44.75	5.78	94	-2.15	.032
Post- attitudes scores	48	55.65	6.76			

As seen in Table 7 it was found that there was a statistically significant mean difference between prior and post attitudes toward mathematics scores of control group ($p < .05$).

Table 8. Comparison of post attitudes toward mathematics scores of experiment and control groups

Group	N	\bar{x}	Sd	Df	t	p
Experiment	48	72.23	10.28	94	-5.65	.002
Control	48	55.65	9.75			

As seen in Table 8, the statistical analysis showed that there was a statistically significant mean difference between post attitudes toward mathematics scores of experiment and control groups ($p < .05$).

In terms of comparison of prior and post attitudes toward mathematics scores of experimental and control groups, results revealed that students' post attitudes were high when compared to their prior attitudes toward mathematics scores in both groups. Yet, experimental groups' post attitudes toward mathematics scores were higher than control groups' post attitudes toward mathematics scores. So this difference was exposed statistically significant.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Students have different strengths and weakness in learning styles, and equity requires that students have the chance of building on their visual strengths and doing valuable contributions to mathematics. An alternative way of teaching calculus called visualization with CAI is studied in our study. In these field lots of approaches was discussed. Many teachers think that it is not necessary to use technology in mathematics especially in calculus course. Because it takes much time in mathematics course and mathematics should be only done by pencil and paper studies. Conversely, present studies about using technologies on mathematics course shows that visualization is very important technique in teaching mathematics especially in calculus. Thus, the technology as a demonstrative tool could be very helpful in this field. Learning abstract concepts in from middle school to university class needs visualization of figures in 3-D space. The relationship between lines, planes, and figures cannot be easily described simply by using the verbal explanation approach. To visualize geometric and abstract objects for students, computer drawings (Mathematica, Matlab, etc.) were designed and implemented and the test results show that the computer-based visual aids are very effective.

In our study, it was found that there was a statistically significant change in mathematics achievement of students participated in the instruction based on CAI and traditional. To be more specifically, the achievement scores of the students in experimental group are higher than that of the students in control group with respect to post-exam. Furthermore, students' attitudes toward calculus in experimental group were higher than students in control group. This difference is statistically significant. Thus, it reveals that the role of visualization in teaching calculus is very important and helpful for students' mathematical achievements and attitudes toward calculus.

REFERENCES

- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52: 215-241.
- Ayub Mohd, A.F.I., Lian, W.S. & Mukti, N.(2005). Students' Attitudes Toward Calculus: A Preliminary Study Among Diploma Students At Universiti Putra Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 42(E) Jun. 2005: 49-60. Universiti Teknologi, Malaysia.
- Battista, M.T., Wheatley, G.W., & Talsma, G. (1982). The importance of spatial visualization and cognitive development for geometry learning in preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 13, 332-340.
- Habre, S. (2001). Visualization enhanced by technology in the learning of multivariable calculus. *International Journal of Computer Algebra in Mathematics Education*, 8(2), 115-130.
- Humphreys, L. G., Lubinsld, D. & Yao, G. (1993). Utility of predicting group membership and the role of spatial visualization in becoming an engineer, physical scientist, or artist. *Journal of Applied Psychology*, 78, 250-261.
- Kersaint, G., Horton, B., Stohl, H., & Garofalo, J. (2003). Technology beliefs and practices of mathematics education faculty. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(4), 549-578.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- O' Callaghan, B. (1998). Computer-intensive algebra and students' conceptual knowledge of functions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 21-40.
- Schwarz, B., Dreyfus, T. & Bruckheimer, M., (1990). A Model of the Function Concept in a Three-fold Representation. *Computers and Education*, 14(3), 249-262.

THE TRAINING PROGRAMME OF THE VOCATIONAL PRESENTATION FOR PRESCHOOL CHILDREN BETWEEN 36-72 MONTHS

Arzu Ozyurek, Nihat Albayrak, Sevgi Coskun.

ABSTRACT: In the scope of ‘The Programme of Strengthening Preschool Education’ and by the support of European Union, The Project named ‘European Union is Beside Turkish Children’ has been started. The Project is running in Safranbolu which has been admitted to the list of World Heritage City by Unesco. The disadvantaged children between 36 and 72 months and who hasn’t found the opportunity of benefiting from preschool education participated to the preschool education. The aim of the Project is to contribute the children who aren’t attending preschool education, especially the ones who are socially and economically disadvantaged, to the preschool education; to support the children and their families by an education programme which supplies the cooperation of school, family, institution and social contribution. In the education of children; besides the existing preschool education, the activities of presentation of occupations and cooperation with these occupations were taken into consideration. In this study, the introduction of the Project and the education programme which has been carried out on this Project is aimed.

KEYWORDS:

- 1.Preschool Education
- 2.Disadvantaged Children
- 3.Vocational Presentation

The use of tablets as mobile aids in e-learning

Pavlin Dulev

Sofia University "St. Kliment Ohridski" Faculty of Mathematics and Informatics,

5 James Bouchier blvd., 1164, Sofia, Bulgaria

e-mail: pavlin_dulev@yahoo.com

Abstract

One of the current trends in e-learning is the integration and use of mobile devices, which allows for mobile education anytime and anywhere. Some of the challenges facing this trend have to do with the correct design of the courses, as well as their lecture modules, the preparation of self-study educational materials and the grading of the students.

The purpose of this article is to present the technological characteristics of the tablet as an aid in mobile education and the capabilities it offers with regards to the integration of different e-learning platforms.

The article includes an analysis of some of the major characteristics of a tablet. We will also present a comparative analysis of some good practices and solutions when implementing tablets in an e-learning role.

Key words: mobile education, tablet, technologies, e-learning platforms

Introduction

For the last couple of decades the professional training of students in Bulgaria has been dominated by the traditional method of organizing the education process, which consists of old-fashioned methods of teaching and studying. Unfortunately this method doesn't allow for any of the following: personalization of the education method, flexibility in the choice of methods and forms of education based on the dominant style of studying, the ability to regulate one's own studying progress and last but not least, making education more accessible to people with disabilities.

Modern mobile technologies are continuing to increase their market share which causes more and more people to encounter challenges when trying to implement these technologies in the education process. Their scientifically backed implementation, however, could potentially solve some of these challenges without replacing the traditional model completely.

1. Technological characteristics of the tablet

The tablet is a mobile device with hardware capabilities close to those of a laptop, with its own operating system and with unique capabilities and functions, such as improved Internet connectivity through different mobile technologies (3G, 802.16e, 802.11a/b/g/n).

Tablets can be characterized by:

- Operating system - Windows 7, Android or iOS;
- Screen size – 5 to 10 inches, the display can be capacitive or resistive;
- Functions and use – Functions can many and various, usually different functions mean different technological capabilities: camera, HDMI, USB port(s), RAM size, internal storage size, GPS, Bluetooth, WiFi, WiMAX, 3G; the technologies which are most relevant to e-learning are WiFI, 3G and WiMAX. These are all wireless technologies, which allow access to the Internet, but which differ in their bandwidth and throughput.

Wireless networking:

(Wi-Fi) – this is technology based on the IEEE 802.11 standard, which further splits into several other standards - “a”, “b”, “g” and “n”. Each of those has a specific bandwidth, spectral efficiency (which depends on the impulse modulation) and antenna technology (MIMO or SIMO). These characteristics can be illustrated using the following formula :

$$R = E_s * B_w * N_s, \quad (1)$$

where R is data rate [Mbps]; E_s – spectral efficiency [bps/Hz]; B_w – frequency bandwidth [MHz]; N_s – number of spatial streams.

Using formula 1 we can determine, for example, the data rate of 802.11 a/g using the following values: $E_s = 2.7$ bps/Hz, $B_w = 20$ Mhz and $N_s = 1$, with the result being 54Mbps; the data rate for 802.11n using MIMO and the values: $E_s = 3.75$ bps/Hz, $B_w = 40$ Mhz, $N_s = 2$, turns out to be 300Mbps. [1]

3G (3rd Generation) – the third generation of mobile networks are characterized by a couple of technologies: UMTS (universal mobile telecommunications system) with HSDPA (High Speed Downlink Packet Access). This generation of GSM technologies offers a top data rate of up to 10 Mbps. The data rates offered on the Bulgarian market are around 2 Mbps.

WiMAX (802.16e) – a relatively new technology allowing downlink data rates up to 64 Mbps and uplink data rates up to 18 Mbps at a 10 MHz B_w . The data rates reached in Bulgaria are 16 Mbps – downlink and 4 Mbps – uplink. These rates were achieved at ideal conditions, close to and with direct visibility of the base station.

The next characteristic in terms of importance is the size of the screen and touch screen type. The size of the screen depends on the specific preferences of the students and the way the education process is organized. The screen can be either resistive or capacitive. Resistive screens respond to pressure whereas capacitive screens respond to touch.

The resistive screen consists of a glass LCD display, which has been overlaid with flexible sheets. The sheets are coated with a resistive layer and they are separated by a dielectric. The edges of the sheets are attached to electrodes (4 or 8, 5 or 6 and 7). The coordinates of the point of touch are easily calculated by applying current to the upper and lower membrane and measuring the voltage at the point. This is why this type of touch screen can be used with any stylus-type object – a plastic stylus, a nail, a pencil, a match stick and so on. Figure 1 shows the principle of operation of a 5 electrode resistive touch screen.

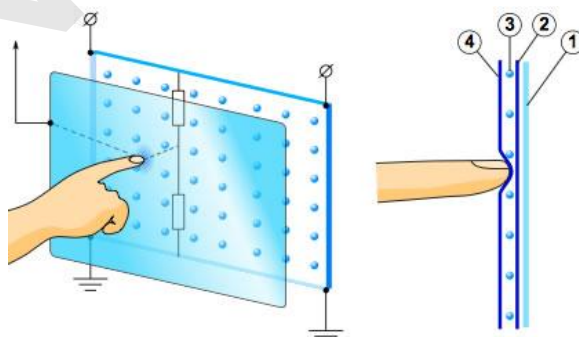


Figure 1

The capacitive screen consists of a glass panel which has been coated with a layer of transparent conductive material. The edges of the layer are connected to electrodes which distribute a low voltage field

over the conductive layer. Since the human body is also a conductor, touching the screen results in a change in capacitance. The exact location of this change (the point of contact) is determined by a simple controller which processes the data coming from the edge electrodes. The screen has no flexible membranes which gives it high durability and allows for a dimmable backlight. Unfortunately these displays do not work with an ordinary stylus or a fingernail since they are not made of conductive materials. Only a finger or a special capacitive stylus can be used with these screens. Capacitive displays also do not like negative temperatures – in the best case scenario, this will result in decreased accuracy in determining the point of contact, and in the worst – the screen will not respond at all. [2]

Figure 2 shows the principle of operation of a capacitive touch screen.

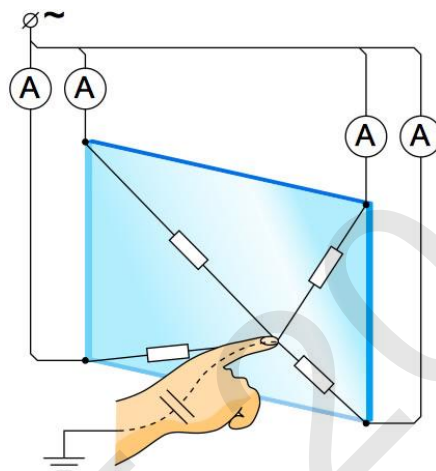


Figure 2

Examples of tablets with different technical characteristics

We will present two primary types of tables and list the characteristics that make them suitable for mobile education.

- ARCHOS home tablet 7 – Android OS, 8 GB of internal Flash storage, micro SDHC card slot (up to 32 GB), 600 Mhz ARM9 Rockchip RK2808 processor, capacitive touch screen (800x480 resolution), 7" TFT LCD, 16 million colors. The supported video codecs are:
 - H.264 at 720p – 30 fps/2.5 Mbps
 - MPEG-4 – 30fps/2.5Mbps
 - Realvideo at 720p – 30fps/2.5Mbps

Using these codecs, the device can playback files with the extension: .avi, .mp4, .mkv, .mov и .flv .

Supported audio codecs: mp3, wma, wav, ape, ogg, glac, aac.

Communication protocols: 802.11 b/g, 802.16e (using a wireless modem).

Battery life is 7 hours of video or 42 hours of audio playback which makes this tablet energy efficient. Figure 3 shows the Archos home tablet 7. [3]

This tablet can be used with the visual/verbal, visual/non-verbal and auditory/verbal styles of studying.



Figure 3

- ARCHOS 9 PC tablet – Windows7 OS, Intel Atom processor, 1GB of DDR2 RAM, HDD – 60GB, resistive touch screen, 1024x600 resolution, 8.9” screen size. The tablet has a 1.3 MP camera and a leg-stand. It supports all known audio and video codecs, making it very versatile and applicable in different methods of education. The tablet can also be used for teleconferencing purposes. It supports 802.11 b/g and 802.16e (using a USB external WiMAX modem). [3]

This tablet can be used with the visual/verbal, visual/non-verbal, auditory/verbal and tactile/kinesthetic studying styles.

Figure 4 shows the ARCHOS 9 PC tablet:



Figure 4

Best practices when implementing a tablet in e-learning

The tablets tested had a screen size between 7 and 10 inches, and used either the Android 2.2 or Windows 7 operating systems. Using the in-built Wi-Fi, we browsed both the Moodle and the Blackboard e-learning web pages. We also tested a Master's level course designed for both e-learning systems. The course was Wireless Technologies, part of the RSMT program at the Sofia University Faculty of Mathematics and Informatics. The lectures are clearly displayed, easily read and there is not visible display lag. The students can test their knowledge after every module with a quiz. The tablet screen navigation is more accessible than a PC's, which makes the tablet easy to use even in crowded places.

We also ran a test in Moodle, in order to check how it would look on the tablet's screen and also to gauge the students' reactions to being tested using a tablet. The results were encouraging as the students reacted very positively and even continued to look at some test results on the tablet, further proving its efficacy.

We continued the experiment by accessing additional course resources. In this case we opened and viewed files with the .doc and .pdf extensions, since they are some of the most popular document formats. We encountered no problems with opening and viewing the files, which was no surprise as both operating systems (Windows 7 and Android) support these document formats. The only remark was aimed

at the smaller, 7" screen tablet – the document program toolbar had to be turned off when viewing, in order to increase the viewing area and make the text easier to read.

The next step was to view video lectures in the .flv and .mov format, where the tablets with lower hardware capabilities exhibited a tendency for choppy picture and sound. On the other hand, .flv file playback was a lot smoother. A workaround for this choppiness would be to allow students to save the lectures either on the tablet's internal storage or the MMC card.

The next step of the experiment would be to build a streaming server which would stream the lectures with different quality. Before streaming, the server would test the connection with the tablet, find its resolution and based on those two facts, determine the quality of the stream. The results from this part of the experiment are currently being processed.

Conclusion

Integrating the tablet in the education process requires several things that we need to keep in mind. One is the hardware capabilities of the tablet, another is the format of the lecture materials - our results show that HTML is the recommended format. Students should be able to download video lectures. When designing tests, it is recommended not to open additional windows during the test since that could be distracting. The material should be clear and concise, and if the question or answer is longer, it should be spread over several lines. This means that students do not have to navigate the screen unnecessarily, which makes the learning process easier.

The results of the experiment show that the tablet has great potential in its use as an aid in mobile learning. Its advantages might be few but very significant, and they are: mobility, accessibility and functional versatility.

This paper is funded by project Development of the research potential of University of Sofia in the field of e-learning project number № BG051PO001-3.3.04/52 Operational programme "Human Resource Development", 2009-2011

References

1. Won-Joon Choi, Q. Sun, Gilbert, J.: MIMO Technology for Advanced Wireless Local Area Networks, Design Automation Conference (2005)
2. Pcworld: [http://pcworld.bg/14798_senzorni_displei_kapacitivni_sreshtu_rezistivni\](http://pcworld.bg/14798_senzorni_displei_kapacitivni_sreshtu_rezistivni/)
3. Archos Bulgaria: <http://archos.bg>

Tipificação de papéis de género: crenças infantis

Filomena Velho, Rosa Tracana.

ABSTRACT: Sumariamente, pretendemos conhecer o processo evolutivo e as características específicas das crenças infantis (dos 3 aos 10 anos) acerca de papéis de género, relativas aos diferentes estádios da sua elaboração, bem como os factores que lhes estão associados.

No âmbito das crenças de papel de género considerámos as seguintes variáveis: tipificação de papéis sexuais; preferência de brinquedos tipificados; preferência de amigos e argumentos de escolha; escolha de género e argumentos de resposta.

Apresentamos um estudo empírico onde analisamos a sua associação com aspectos sócio demográficos (idade, sexo, nível sócio económico, estrutura familiar) e de desenvolvimento (nível de desenvolvimento cognitivo piagetiano).

A nossa investigação é um estudo correlacional quase experimental, com metodologia qualitativa e quantitativa, tendo sido a entrevista o principal método de colheita de dados para o conhecimento das crenças referidas. A nossa amostra é incidental, constituída por um grupo amostral de 566 crianças de 3 a 9 anos. No tratamento estatístico dos dados, realizámos análise de frequências, de percentagens, testes de Qui Quadrado e análise de clusters.

Em primeiro lugar comprovámos a existência de processos evolutivos ou de diferenciação nas crenças infantis analisadas, associados a vários factores.

Em segundo lugar comprovámos que, além da idade, o nível sócio económico e o nível de desenvolvimento cognitivo (entendido em termos piagetianos), estão associados, significativamente, às características específicas relativas ao grau de elaboração das crenças infantis.

Em terceiro lugar, a estrutura familiar, quanto à sua convencionalidade está associada, particularmente às crenças de tipificação de papéis sexuais e aos argumentos de tipificação dos mesmos, sendo as crenças das crianças pertencentes a estruturas familiares convencionais, mais tipificadas no sentido tradicional e as das famílias não convencionais mais flexíveis e menos tipificadas.

Em quarto lugar verificámos a existência de padrões evolutivos significativamente semelhantes nas crenças das crianças pertencentes aos dois sexos, embora com tendência para que as crenças das raparigas sejam mais evoluídas que as dos rapazes.

Em último lugar gostaríamos de sublinhar a importância das características da personalidade infantil (por exemplo, curiosidade e extroversão) na construção (enquanto apreensão e elaboração) do conhecimento, factor chave e explicativo das diferenças manifestadas, em crianças do mesmo grupo de idades. Sublinhamos, finalmente, a matriz de factores biológicos, sociais, cognitivos, motivacionais e educacionais em que se alicerça a construção do seu conhecimento.

KEYWORDS: Identidade de género, Conhecimento infantil, Factores associados.

TOPLUMSAL MEDYA EĞİTİMİ

Bilgehan Gültekin

ABSTRACT: Toplumun medya konusunda eğitimi , medyanın bu kadar belirleyici olduğu iletişim çağında bir gereklilik halini almıştır. Sosyal medya imkanlarının hızla artması ve neredeyse ülkelerde milyonluk protesto gösterilerini bile örgütlemesi , toplumu , her gün binlerce mesajına maruz bırakan medya konusunda bilinçli olmaya itmektedir. Ayrıca, pek çok sosyal sorumluluk kampanyası da ancak medyanın kamuoyu oluşturma gücü ile gerçekleşmektedir.

Gerçekleşen dijital devrim ve vatandaş gazeteciliği gibi medyaya ait yeni kavramlar, okullarda, sivil toplum kuruluşlarında ve bizzat medya kuruluşlarının öncülüğünde; haber yorumlamadan, medya sahipliği ve medya sistemi içinde olması gereken etik kurallara kadar uzanan bir çerçevede, sağlıklı bir medya eğitimini zorunlu kılmaktadır.

“Toplumsal Medya Eğitimi” konulu bildiride, medya eğitiminin ana çerçevesi çizilerek, medyanın artan gücünün aynı zamanda olumsuz yansıması olan dezenformasyon ve bilgi kirliliğini de engellemeye dönük, toplumun medyayı daha iyi anlamlandırdığı bir eğitim modeli yapılandırılacaktır.

KEYWORDS: Medya Eğitimi, Medya ve kavramlar, Medya ve etik kurallar, Dezenformasyon.

TURİST REHBERLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SANAT TARİHİ ALGISI: SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Duygu İlkhan Söylemez

ABSTRACT: Günümüzde, bilim ve teknolojiye uyum sağlayan, gündemi takip eden, arkeoloji ve sanat tarihine hakim nitelikli turist rehberleri turizm sektörünün ihtiyaçlarının başında gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokullarındaki turist rehberliği öğrencileri için sanat tarihinin gerekliliği ve yeterliliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada önce sanat tarihinin eğitimdeki yeri ve önemine dair açıklamalar yapıp, sanat tarihi dersleri ile ilgili öğrencilerle mülakat tekniğiyle görüşme yapılmıştır. Turist rehberliği öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak öğrencilerin sanat tarihi alanındaki düzeyleri belirlenmiş, sanat tarihine bakış açıları ve beklentileri belirlenerek, neler yapıldığı ve yapılması gerektiğine yönelik öneriler sunulmuştur. Bu öneriler doğrultusunda meslek yaşamlarına ne ölçüde katkı sağlayabileceği belirtilmiştir.

KEYWORDS: meslek yüksekokulu, sanat tarihi, turist rehberliği.

TURKEY'S PROBLEMS IN TOURISM EDUCATION AT HIGHER EDUCATION AND SOLUTION OFFERS

Ayşen Civelek

Lecturer, Selcuk University, Social Sciences Vocational School of Higher Education, Turkey

e-mail: acivelek@selcuk.edu.tr

ABSTRACT

Turkey is among the leading countries in the world in terms of historical richness and natural beauty. Climatic diversity, flora and landforms increase Turkey's tourism potential. Tourism is not only an important source of foreign earning but also a crucial factor of reducing unemployment by creating wide employment opportunities in Turkey. It has shown a fast improvement thanks to governmental credits and promotions especially since 1980s. This rapid development lead the associate and bachelor's degree programs to be opened at higher education level with an unplanned manner which brought education and educator problems together.

Tourism is dependant on labor-intensive production and qualified manpower. For this reason, all institutions serving in tourism education must aim to improve students' knowledge and skills. As being a vocational education, tourism needs applied education together with specialized educators.

In this study, the conditions of higher education schools have been analyzed, general problems defined within existing educational system and solution offers made in response to all these matters.

Key Words: Tourism, Turkish tourism, tourism education, education, vocational education.

INTRODUCTION

Tourism has become an activity which deserves the interest of all countries due to the rapid development and as it became widespread. Rich countries evaluate the tourism industry as a source of wealth and they courage the tourism as well as developing countries value the tourism industry as the supporter of their development efforts. Therefore large investments are made in this sector and in related sectors and national resources are allocated in this way. Serious problems are faced when these great investments are not supported with adequate and qualified human resources. Tourism education is becoming an extremely important phenomenon in this regard. However, even in western countries the field of tourism education has been neglected for a long time. One of the main reasons for this is tourism is not evaluated as a separate field of industry but seen as a branch of business. As a result for many years management faculty graduate degree people have been employed in the tourism sector. Then, institutions and organizations offering university-level education have become widespread and researches on the most appropriate tourism education are still in consideration in these countries.

1. IMPORTANCE OF TOURISM EDUCATION

Tourism education is to establish the tourism awareness, develop the awareness of protecting tourism resources, enlighten youngsters to treat among tourists without looking to their economic power, ethnic group, nationality, religion, language, social class, moral norms and their political ideology, to establish a treatment standart based on hospitality and respect by getting all eyes on profits which tourism provides in long terms. (Olali, 1982:264) Tourism education is the effort on people to raise quality manpower and managers which tourism sector needs and improve community aware about

tourizm. (Hazar, 2002:13). Tourizm education is far different rather than other business education systems. Human being is the key fact at tourism education. Tourism is a service endustry. Tourism have it's own service standarts and those standarts mostly represents international features. That is why manpower and humanbeing education plays a vital role at tourism. Besides a good education and basic knowledges, general knowledge, technological knowledges and **behavioural science** completes a human's perfect education. Discipline and to indulge are the main principles of tourism education. (Hacioğlu, 1993:94). One of the major fact which shows the importance of tourism education is the challange between international plane and between companies rising every day. Tourism is open to competition and keys of this competition are quality and service. Competition is rising permanantly so having quality manpower is the key fact to exist in this community. (Yalçın, 2003: 91).Turkey have a rich potential of tourism. Legacy of this rich culture and the scenic beatuies aids tourism of Turkey to develop. Turkey plays an important role at European tourism sector. Countries which desire to take more share in international tourism sector interfere according to price and non-price competition, quality service of modern tourism requirements to be made and the necessity of quality and proper relations between tourist and servants of sector and these facts relies to quality of technical and Professional education's level of manpower. Rivalry competition between tourism enterprises develop the tourism education and makes it more important. Consequently, the importance of serving quality service becomes vital. High quality service possibly obtain by benefiting optimal social and economical statues of manpower therefore education level of manpower must be sufficient and desired level. (Hacioğlu v.d , 2008:41). Tourism education is necessary not only for personal but to raise academics at the same time (İçöz, 1994:87).

2. STRUCTURE OF TOURISM EDUCATION AT TURKEY

Tourism education in Turkey started at 1953 by the tourism business courses and some of the tourism organizations which arranged interpretership, guidance courses and reached to a certain level in 4 years. Establishing Tourism and Tourism Ministry at year 1963 and by the second development plan of five year period raising tourism personal becomes more important. Unfortunately, sufficient and radical tourism-education policy couldnt applies because of insufficient funds and varied reasons. (Timur, 1994:46). In our country tourism education leads in two ways: formal and common. Formal education gives business tourism education in secondry education level. In other hand common education gives tourism education in short period in course method. Tourism education in secondry education system occurs at Anadolu Otelcilik ve Turizm Business High Schools, Anadolu Ticaret Business High Schools ve Anadolu Business Schools. (Ünlüönen, 2004:111).Tourism in higher education occurs at associate degree, license and postgraduate degree. World Tourism Organization's general principles harmonize with Turkey's current education system. Turkey's education system goes opposite with some of the major countries in Europe(Italy, France, England, Germany) according to schoold types and number of the facilities. (Demirkol ve Pelit, 2002: 130).

2.1. BUSINESS TOURISM EDUCATION IN HIGHER EDUCATION LEVEL

Tourism industry started to play an important role at Turkey's development because touristic invesments raised in direct proportion of rising tourism development of Turkey. Tourism sector requires strong investments. Unless you have a good management policy you can not have the maximum performance from the tourism enterprises. Rasyonel management is possible only with personal who had a good education. Quality service only possible with quality personal and so quality personel only possible with a good education. Vocational education; specialized or semi-professional workforce, requiring expertise and specialized nature of the work to prepare a set of tasks. Tourism in vocational education or non-members with expertise in the field of tourism, the tourism sector, prepares to meet the expectations of the industry equipped with the knowledge and skills to provide the tourism sector. In addition, tourism vocational training, theoretical and practical education in various disciplines ranges from fundamental principles of professional ethics and the profession, and given the required training for a particular job. Higher education is the top stage at education system. Prepares highest level students to occupations needed to develop country. (Üzümcü ve Bayraktar, 2004:80). Tourism education at the level of higher education in itself is divided into three sections:

- Vocational Tourism Education Level in Associate Degree
- Tourism Education Level of Bachelor
- MA-PhD-Level Tourism Education

2.2.1. Vocational Tourism Education Level in Associate Degree

Universities within their vocational high schools opened recently leans toward tourism and tourism programs created for this purpose envisaged. Upon graduation from high school education, these institutions for a period of two years, the sector aims to down the need for middle stage managers. In addition, one of the goals of these organizations is to train regional manpower. Associate degree level, tourism education in higher education, the mid-1970s, established at the universities of the Bosphorus and the Aegean started to intermediate people associate high schools opened in order to bring education. In addition, part of the 1974-1975 academic years, tourism has become operational within two years. In addition, established under the Ministry of Education in vocational high schools opened in various tourism programs and associate degree-level tourism education has continued to work. As stated above, the vocational high schools from within the tourism-related programs have been significant increases in the number since 1981-1982. Law No. 2547 within the framework of higher education until the 2002-2003 academic year, within the higher education institutions in Turkey, "the tourism and hospitality", "tourism management", "hotel manager", "tourism and hospitality management", "guidance of tourism", "tourism management", "kitchen management", "food, beverage management", "travel management", "tour operator", "travel and tour operations", and so on. Associate degree programs in tourism carried out in names (Hacıoğlu, 2008:45). Vocational Schools train middle managers in the tourism sector holds an important place in higher education institutions in the world meanwhile these functions not known exact and proper in Turkey and moreover students who graduate does not have an proper statue exist so the expected achievements and performances could not be reached. (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 30).

2.2.2. Tourism Education Level of Bachelor

Executive-level staff of grow, according to the understanding of contemporary tourism meets every need of customers, what must happen in order to provide multi-service training is given. The purpose of high schools offering education at the undergraduate level tourism training and educating candidates who are capable of managing, researching and having certain abilities which are necessary for tourism sector. (Aymankuy and Aymankuy, 2002: 31). The second phase of the 4-year high school-level vocational education in tourism and hospitality tourism management operates in high schools and faculties of education within the tourism departments. One of the main goals of the university-level vocational tourism education is to train qualified candidates who suitable for tourism sector. The fulfillment of management functions in enterprises, the level of executive education, knowledge and skills closely related. University-level education programs apply training programs for middle and senior managers' candidates. Compressing the training and seminar business applications supported by this program. Bachelor's degree in Higher Education by Law No. 2547, at least in higher education, includes eight-semester program. Turkey tourism education at the undergraduate level compared with secondary education schools and quotas is higher in number. Whereas, in Europe this cycle works just opposite. In this context, tourism programs in middle and higher-level quotas should be re-evaluated (Hacıoğlu et al, 2008:44-45).

2.2.3. MA-PhD-Level Tourism Education

It is the tourism education which tourism educators or volunteers who want to make a career in tourism sector have to take. It includes two steps. First step is MA and second is PhD. 1 year of theoretical classes afterwards a year of thesis works completes the education in 2 years whereas it's accepted as 4 year education. MA and PhD educations contribute students to develop and guide them to become managers, educators, advisors and become a high level researcher in tourism sector. PhD degree helps people to analyze, researching for academic achievements with tourism discipline, problem solving, improving communication and teaching skills and fills with highest level of academic knowledge. (Demirkol ve Pelit, 2002: 131).

3 .EXPECTETIONS OF TOURISM SECTOR FROM HIGHER EDUCATION

The most important issue faced at tourism sector is lack of educated staff. Beyond lack of educated staff issue current staff worker's lacks education as well. Staff faces with huge problems as well because of lack of education. Lack of language, technical and behavior knowledge of staff in tourism sector

occurs unwanted situations often. Sector awaits qualified high level managers; capable of speaking various languages and kitchen personal before all else. (Muratoğlu, 1991:184) Between tourism sector and organizations which gives tourism education there is still no cooperation and no organic bond. Cooperation without frivolous or vexatious action just includes good intention and personal efforts prevents the functions which are meant to aim common target and take advantage of resources in a rational way. (Timur, 1994:50).

3.1. MISSING FEATURES SEEN AT TOURISM SECTOR EMPLOYEES

The major problem among managers is lack of language. In terms of skill deficiencies in human relations, becoming weak, bad planning, and administrative skills are listed as a weakness for managers. For others lack of language, knowledge deficiency, professional knowledge and practical knowledge are major problems. Communication problems towards customer, lack of quickness and communication between their superiors. Educated staff has to face problems such as practicality, foreign language, experience, not taking responsibility, having weak bonds to their jobs and lack of ambition. (Himmetoğlu, 1994:98).

3.2. REQUIRED FEATURES FOR STUDENT SELECTION

Sector request academic institutions to apply following properties for choosing students;

- Physical Suitability
- Properly Speaking
- Love of Profession
- Success at communication

Suggestions of Sector may gather under these topics:

- Education should be based on practical and showing more importance to foreign languages
- Internship's extension, control of internship should be properly checked, locations of internship should be picked carefully, internship – education connection should be made properly.
- Election and picking students must be proper, students must develop themselves and follow further innovations (Himmetoğlu, 1994:99).

4. REQUIRED CRITERIAS FOR TOURISM EDUCATORS OF HIGHER EDUCATION LEVEL

The role of tourism management high schools which gives university level education besides training qualified staff personal needed for tourism sector is to find solutions to problems still exist in tourism sector by researching. Permanency of success depends only with educated personal and qualified staff. Tourism must become an education type in every stage and level and students have to practice during school period. This kind of work possible only with qualified educators (Boyacı, 1993:120).

4.1. REQUIRED CRITERIAS FOR EDUCATORS

Required criterias for educators depends on the title and degree they earned and researches show that most wanted criteria is PhD. Besides, teaching experience at university, records of published records, experience in tourism and hotel sector, service records to university or tourism education program, PhD degree among tourism and hotel sector, presentation records are major facts. These criteria's in order of importance related with the quality of staff. Unfortunately recommendations and force, history of hotel management consultancy services, responsibility for profit-loss percentage, enterprise which gives PhD and personal features and previous workplace are not important nowadays (Pirnar, 1994:22). Educators need sector experience, knowing foreign language, general culture, spirit for creativity, work discipline,

human and profession love besides theoretical knowledge of business. Tourism sector needs full-time educators but especially for specific practical courses part-time educators or educators paid per hour needed. Unfortunately, some of the schools are very limited of these opportunities because of their locations. Foreign experts should be used (Gürdal, 1994:171).

5. ISSUES AT TOURISM EDUCATION

Turkey, couldn't comprehend the vital importance of education and failed to take the right step of making investments remain inadequate. General problems in tourism education directly affect the problems for internship. Determining the problems is vital to explore and solve them. In general, the problems can be grouped under the following headings;

5.1. PROBLEM OF EMPLOYMENT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TRAINING OF TRAINERS

The amount of tourism institutions raise rapidly in Turkey as a result needed educators couldn't predicted at the beginning. All around Turkey supplying educators through whole highschools, Social Sciences Institution which provides graduate education is lacking. Social Sciences Institution couldn't provide proper graduate and PhD education programs as a result availability of academic specialization disappeared and vanished. Tourism educators at universities in Turkey must obtain certain teaching characteristic features besides features to handle sector's difficulties, progress conditions, style of living, working conditions, features of service sector. Educators must fulfilled with both theoretical and practical knowledge.

5.2. FOREIGN LANGUAGE PROBLEM

Foreign language is existing reason and vital fact for tourism. Special precautions should be given for foreign language because of tourism's structural feature. Foreign language education is inadequate. Students came up from and graduate from high schools without sufficient foreign language and does not have minimum foreign language requirements at all. Hopefully, some schools started to perform foreign language prep courses and even perform some courses only as foreign language. Every school should perform a prep course even more perform some courses in foreign language. There should be a preliminary foreign language and a certain point for tourism students.

5.3. INTERSHIP AND THESIS APPLICATION PROBLEM

The training programs of Turkish tourism higher schools at associate or bachelor's degree must include internship and thesis along with corporate training. Tourism education must be made at touristic points or big cities with high tourism potential.

As some of the existing higher schools are already established in regions with low tourism potential, students cannot find opportunity to experience applications within sector and internships.

Students are hardly adopting themselves or losing their efficiency by graduating without an internship program. (Gürdal, 1994:176).

Educational institutions and students are perceiving internship as a part of education, practical application of theoretic education, obtaining vocational information and skills, job training, experience in sector while many enterprises perceiving students as temporary and low-cost manpower. (Buluç, 1992:365).

6. SOLUTION SUGGESTIONS ON PROBLEMS OF COLLEGIATE SCHOOLS WITH TOURISM EDUCATION

- Educators have to gather up from time to time and reconsider about education system, same subjects shouldn't be processed under different headings.

- Checking university personnel's economic and social conditions meanwhile secure their rights necessary.
- Providing international professional travel for educators them to improve themselves.
- Schools have to turn Hotel system for practical courses especially where touristic businesses are not sufficient
- 4 years of Tourism Management and Hotel Collegiate Schools must take in to modernization with credits will be taken from World Bank.
- Cooperation between higher education institutions and travel businesses is necessary. Also, these institutions should settle to places where touristic activity is higher.
- Tourism Management and Hotel Collegiate Schools should establish their own practical units for these reason educators should apply these courses practically.
- All Collegiate Schools should gather in a certain period and prepare common programs & schedules.
- Foreign Languages and most importantly English should be given to Prep year course for a year, courses from upper classes should be given in foreign language as much as possible.
- Necessary financial support should be given for educators to control internships better.
- Students should be taken with interview or else with a foreign language exam to higher tourism educations.
- Vocational tourism education should be distinguished with an international quality; a cooperation should be established with European countries.

RESULT

Tourism education in Turkey including higher schools in big cities is over against many problems such as technical impossibilities, many students and less trainers. For this reason it is hard to mention about a quality education at a considerable number of higher schools. However, tourism is growing and developing in the country despite the short term demurs over internal and external tourism. In this context, tourism investments are increasing and the need of qualified personnel is arising. One of the main factors that Turkey will compete at international level is personnel quality. For this reason the quality in tourism education must be improved as a must. Tourism is a vocational education which requires theory and practice together. Success in tourism education is only possible with theorists making applications by feeling and make students feel.

The council of higher education must provide a training program based on practice at related faculty and higher schools and bring obligations to open training hotels. Theoretical lessons must be back up with intensive practical lessons. Students should be given opportunity to choose elective courses according to their preferences and skills. The changes in sector should be observed and lessons should be accordingly updated.

Our country has many economic and social problems. Education problem is a inseparable part of these problems. Turning tourism into a state policy, growing at international level, raising qualified personnel in required quantity and quality, increasing service quality is only possible with improving existing training programs and taking school numbers under discipline.

REFERENCES

- AYMANKUY, Y. ve AYMANKUY, S. (2002). "Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarının Bulundukları Yerlerin Analizi ve Turizm Eğitimi İçin Öneri Bir Model", Turizm Eğitimi Konferans – Workshop, Ankara: T.C. Turizm Bakanlığı Yayını.,
- BOYACI, C. (1993). "Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunları", Turizm Eğitimi Konferans – Workshop, Ankara: T.C. Turizm Bakanlığı Yayını.,
- BULUÇ, G.(1992). "Turizm ve Otel İşletmeciliğinde Stajın Önemi", Turizm-Eğitimi Konferans – Workshop, Ankara: T.C. Turizm Bakanlığı Yayını.,
- DEMİRKOL, Ş. ve PELİT, E. (2002). "Türkiye'deki Turizm Eğitim Sistemi ve Avrupa Birliği Sürecinde Olası Gelişmeler", Ankara: *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:2.

- GÜRDAL, M. (1994). “Türkiye’de Turizm Eğitiminin Bugünkü Yapısı, Mevcut Sorunlar”, Hafta Sonu Semineri I., Erciyes Üniversitesi Nevşehir: Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Yayını.
- HACIOĞLU, N. (1993). “Yükseköğretimde Mesleki Turizm Eğitimi Geliştirme Perspektifleri”, Turizm Eğitimi Konferans – Workshop, Ankara : T.C. Turizm Bakanlığı Yayını,.
- HACIOĞLU, N., KAŞLI, M., ŞAHİN, S., TETİK, N. (2008). *Türkiye’de turizm eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- HACIOĞLU, N. (1989). *Türkiye’de turizm eğitimi*. Balıkesir.
- HAZAR, A. (2002). “Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri ile Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Öğretmen İhtiyaçları Açısından Geliştirilmesi”, Turizm Eğitimi Konferans – Workshop, Ankara: T.C. Turizm Bakanlığı Yayını,.
- HİMMETOĞLU, B. (1994). Turizm ve Otelcilik Okullarından Sektörün Beklentileri”, Hafta Sonu Semineri I., Erciyes Üniversitesi Nevşehir: Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Yayını.
- İÇÖZ, O. (1994). “Türkiye’de Turizm Eğitimi Veren Yüksekokulların Temel Sorunları ve Öğrencilerin Okul Sonrası Mesleki Yaşama Uyumu Konusunda Bir Değerlendirme”, Hafta Sonu Semineri I., 23-25 Eylül, Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd.Şti.
- MURATOĞLU, G. (1991). “Turizm Sektöründe Yönetici Düzeyinde Eleman İhtiyacı ve Eğitim”, Turizm Yıllığı, Ankara: Türkiye Kalkınma Bankası Yayını.
- OLALI, H. (1982). *Turizm politikası ve planlaması*, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- TİMUR, A. (1994). “Turizm Eğitiminde Darboğazlar”, Hafta Sonu Semineri I., Erciyes Üniversitesi Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Yayını.
- ÜNLÜÖNEN, K. (2004) “Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Karşılaştırılması- 1998-1999 ve 2003-2004 Öğretim Yılları”, *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1.
- ÜZÜMCÜ, T. , BAYRAKTAR, S. (2004). “Türkiye’de Turizm Otel İşletmeciliği Alanında Eğitim Veren Yüksekokullardaki Eğitimcilerin Turizm Mesleki Eğitiminin Etiksel Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması”.< <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/02-05.pdf>> (16.12.2007).

Turkish EFL Preservice Teachers' Characterization of Language Teachers

Pinar Ersin, Gokce Kurt.

ABSTRACT: One of the key questions educational researchers investigate involves better understanding of what it means to be a teacher. Researchers in general education have identified several universal teacher characteristics that transcend various disciplines. While educational researchers agree that these characteristics are relatively consistent across different subject matters, there is little agreement regarding discipline-specific teacher characteristics (Bell, 2005). The present study aims to investigate Turkish EFL pre-service teachers' perceptions of the distinctive characteristics of language teachers. The participants were 85 freshmen level and 98 senior level Turkish pre-service teachers (PTs) of English enrolled in a state university in Istanbul, Turkey. Data were collected by means of a questionnaire adapted by Lee (2010).

KEYWORDS: language teacher education, teacher characteristics, pre-service EFL teachers.

TURKISH EFL PRE-SERVICE TEACHERS' CHARACTERIZATION OF LANGUAGE TEACHERS

Pinar Ersin, Marmara University (persin@marmara.edu.tr)
Gokce Kurt, Marmara University (gokcekurt@hotmail.com)

ABSTRACT

One of the key questions educational researchers investigate involves better understanding of what it means to be a teacher. Researchers in general education have identified several universal teacher characteristics that transcend various disciplines. While educational researchers agree that these characteristics are relatively consistent across different subject matters, there is little agreement regarding discipline-specific teacher characteristics (Bell, 2005). The present study aims to investigate Turkish EFL (English as a Foreign Language) pre-service teachers' perceptions of the distinctive characteristics of language teachers. The participants were 85 freshman level and 98 senior level Turkish pre-service teachers (PTs) of English enrolled in a state university in Istanbul, Turkey. Data were collected by means of a questionnaire adapted from Lee (2010).

INTRODUCTION

The meaning of being a teacher has concerned many educational researchers who focused on the characteristics of teachers across different disciplines (Brophy & Good, 1986; Murray, 1991). However, there is still little agreement on the characteristics of specific subject matter teachers, i.e., language teachers (Bell, 2005). Borg (2006) points out that language teacher education programs are assumed to have an understanding of what it means to be a language teacher; yet, the distinctive characteristics of a language teacher are not easy to define without considering the social and cultural context of teaching and learning. There have been a limited number of studies focusing on how pre- and in-service language teachers characterize teachers (Bell, 2005; Borg, 2006; Mullock, 2003).

THEORETICAL FRAMEWORK

When research on characterization of teachers in general education is reviewed, it is seen that most of the studies focus on identifying the features of effective teachers and on comparing characteristics of different subject matter teachers. Findings of the studies on the characterization of effective teachers revealed that effective teachers were perceived as having good and strong rapport with students and successful instructional organization and as being task oriented, enthusiastic, and clear in explaining the subject matter (Murray, 1991; Perry, 1985; Perry & Penner, 1990). Studies comparing teachers of different disciplines found some differences. For example, in their study with teachers of humanities and natural sciences, Murray and Renaud (1995) found that humanities teachers were characterized as having more positive attitudes, more enthusiasm, and stronger organization skills than teachers of natural sciences implying that teachers of different disciplines are perceived differently.

A number of studies were also conducted in order to characterize effective language teachers (Bell, 2005; Brosh, 1996; Lee, 2010; Mullock, 2003; Park & Lee, 2006). For example, Bell (2005) listed characteristics of effective foreign language teachers as perceived by in-service foreign language teachers (i.e., French, German and Spanish) in the United States. Being enthusiastic for the target language and culture, having competence in the target language, having extensive knowledge about language, and finally using group work to encourage greater degree of learner involvement were found to be the features of effective language teachers. In another study, Mullock (2003) identified the characteristics of a good English language teacher as perceived by pre-service teachers from various countries. The findings were as follows: a good English language teacher knows and understands students' needs and strengths and/or weaknesses, knows the subject matter, and is skilled in teaching techniques and methods. Brosh (1996) investigated the desirable characteristics of English as a foreign language (EFL) teachers as perceived by both high school in-service teachers and students in Israel. The results revealed that being knowledgeable and competent in the target language and being clear in explaining the instructions are perceived to be the most important characteristics of language teachers. Similarly, Park and Lee (2006) focused on the identification of the characteristics of effective EFL teachers by both high school in-service teachers and students in South Korea. The perceived desirable characteristics were language teachers' being proficient in language, appealing to learners' interest areas, and raising learners' confidence and motivation. In addition to the abovementioned studies which aimed at understanding the effective and desirable characteristics of language teachers, Borg (2006) attempted to classify the distinctive and unique

characteristics of foreign language teachers in general. He identified 11 characteristics that are unique to and distinctive of foreign language teachers as perceived by non-native EFL pre- and in-service EFL teachers from different European countries. Those characteristics were found to be the nature of the subject, the content of teaching, methodology, teacher-learner interactions, non-native issues, teachers' characteristics, training, status, errors, student body, and commercialization (p. 24). Finally, Lee (2010) investigated Japanese EFL learners' perceptions of some of the unique characteristics of EFL teachers that distinguish them from teachers of other subjects. He found out that they perceive EFL teachers to be unique in four main categories: the complex nature of the subject matter, the content of teaching, teaching approach, and teacher personality.

Based on the review of the literature above, it can be concluded that the characterization of effective teachers of different disciplines vary depending on the context and the participants, i.e., in-service teachers, PTs or students. Therefore, considering the need to investigate the characterization of foreign language teachers in different settings and by different people, the aim of this small-scale study is to identify domain-specific characteristics of foreign language teachers, in contrast to different subject matter teachers, in an EFL setting, Turkey, which has not been explored in terms of the relevant issue before. Specifically, the present study aims to report and compare the distinctive and unique characteristics of EFL teachers and language teaching as perceived by Turkish freshman and senior pre-service EFL teachers.

METHODOLOGY

Participants and Setting

Eighty-five freshman and 98 senior Turkish PTs of English, enrolled at the English Language Teaching department of a state university in Turkey participated in the study. The university where the present study was conducted is both an English and Turkish medium university. In the four-year English Language Teaching program the basic skills courses, e.g., Reading, Writing, Grammar and Speaking, are offered in the freshman year. Method courses such as Approaches and Methods, Second Language Acquisition, are offered in the subsequent years. The participating PTs were all native speakers of Turkish.

Data Collection and Analysis

Data were collected in the spring term of the 2009-2010 academic year by means of a questionnaire adapted from Lee (2010). The questionnaire consisted of two parts with a total number of 30 items (on a 5-point Likert scale) and aimed to provide a characterization of EFL teachers and teaching. The first part of the questionnaire consisting of 22 closed-response items examines the distinctive characteristics of EFL teachers in comparison with the teachers of other subjects. The second part of the questionnaire with 8 closed-ended items focused on the characteristics of English language teaching.

The questionnaire was piloted with 34 PTs in the same department and the Cronbach alpha reliability coefficient for the present study was .81. Descriptive analysis of the data was conducted using SPSS 13.0 and mean scores and their standard deviations were calculated for each item in order to identify characteristics specific to the domain of EFL teachers and teaching as perceived by EFL PTs.

FINDINGS

The mean scores and standard deviations of the responses of PTs of English to the first part of the scale were computed in order to identify how they characterize English language teachers and to see whether there are differences in their perceptions. Table 1 presents the mean scores, standard deviations, and ranks of the perceptions of both freshman and senior Turkish pre-service EFL teachers.

Analysis of the data revealed that perceptions of freshman PTs of English focused on affective factors in their characterization. The item "English language teachers are more motivating" had the highest mean score ($M = 4.33$) followed by "English language teachers encourage learners to express their needs and preferences for learning more" ($M = 4.26$) and "English language teachers have more positive attitudes" ($M = 4.25$). The characterization of senior PTs, on the other hand, showed that the items focusing on teachers' methodology received the highest mean scores. They agreed that, compared to other subject matter teachers, "English language teachers are more creative" ($M = 4.20$) "English language teachers use more progressive teaching methodology" ($M = 4.08$) and "English language teachers use more authentic activities" ($M = 4.05$). While the items with the highest ranks showed differences between the groups, the items with the lowest mean scores were the same for both freshman and senior PTs of English. They all stated their disagreement on the items stating that "English language teachers have lower status" ($M = 1.99$ for freshman PTs and $M = 1.94$ for senior PTs), "English language teachers use

English which creates a greater distance between teachers and students" ($M=2.49$ for freshman PTs and $M= 2.47$ for senior PTs) and "English language teachers use less traditional lecture-style approach" ($M= 3.27$ for freshman PTs and $M= 3.52$ for senior PTs).

When the remaining items comparing English language teachers to the teachers of other subject matters were analyzed, it was seen that both freshman and senior PTs agreed with all the positive statements such as "English language teachers spend more time preparing for lessons," "English language teachers have a better sense of humor," and "English language teachers teach learners to use learning strategies and skills more" (see Table 1 for the mean scores and standard deviations of each item).

In the second part of the scale, PTs were asked to rate their opinions on "teaching English" in order to understand their perceptions of the distinctive characteristics of English language teaching (see Table 2). The item "Teaching English involves developing learners' communication skills" received the highest mean score from both the freshman and senior PTs ($M= 4.24$ and $M= 4.47$, respectively). The item receiving the second highest mean score for both groups of PTs was "Teaching English involves more than teaching listening, speaking, reading, and writing" ($M= 4.12$ for freshman, $M= 4.38$ for senior PTs). "Teaching English involves teaching the culture of English-speaking countries" was the third item receiving the highest mean score ($M= 3.79$ for freshman PTs and $M= 4.05$ for senior PTs). When the items receiving the lowest mean scores were analyzed, it was seen that freshman PTs were indecisive for the items stating that "Teaching English means correcting every mistake learners make" ($M= 3.39$), "Teaching English is more difficult than teaching other subjects" ($M= 3.42$) and "Teaching English is difficult because mastering English takes a long time" ($M= 3.47$). Similarly, senior PTs were indecisive for the following two statements: "Teaching English is more difficult than teaching other subjects" ($M= 3.34$) and "Teaching English is difficult because non-native English teachers' abilities are compared to that of native speakers" ($M= 3.32$). They, on the other hand, did not agree that "Teaching English means correcting every mistake learners make" ($M= 2.20$).

Table 1

Means (M), standard deviations (SD), and ranks of the distinctive characteristics of EFL teachers

Item No.	Items	Freshman (N= 85)			Senior (N= 98)		
		Mean	SD	Rank	Mean	SD	Rank
<i>English language teachers</i>							
(1)	use more progressive teaching methodology.	4.09	.98	9	4.08	.89	2
(2)	tolerate more of learners' mistakes.	4	1.06	12	3.69	.83	15
(3)	encourage more speaking in class.	4.18	1.06	6	4.03	1.13	5
(4)	use more authentic activities.	3.99	.92	13	4.05	1.08	3
(5)	are more creative.	4.24	.93	4	4.20	.95	1
(6)	are more flexible.	4.06	1.06	11	3.93	.82	9
(7)	show more enthusiasm.	4.23	1.01	5	4.08	.76	2
(8)	are better trained.	4.24	.99	4	3.90	.92	10
(9)	have lower status.	1.99	1.17	18	1.94	.94	19
(10)	have a closer relationship with students.	4.08	.95	10	3.94	.82	8
(11)	spend more time preparing for lessons.	3.79	1.07	14	3.99	.95	6
(12)	help learners gain skills which have more practical relevance to real life.	4.17	1	7	3.97	.86	7
(13)	have a more difficult job because they have to explain things to learners in English.	3.73	1.27	15	3.53	1.14	16
(14)	use English which creates a greater distance between teachers and students.	2.49	1.28	17	2.47	.99	18
(15)	encourage more student involvement.	4.15	.79	8	4.04	.75	4
(16)	have a better sense of humor.	4.06	.90	11	3.73	.97	13
(17)	are more motivating.	4.33	.85	1	3.84	.83	11
(18)	have more positive attitudes.	4.25	.94	3	3.93	.79	9
(19)	use less traditional lecture-style approach.	3.27	.91	16	3.52	.96	17
(20)	teach learners to use learning strategies and skills more.	4.15	.80	8	3.81	.96	12
(21)	encourage learners to express their needs and preferences for learning more.	4.26	.88	2	3.94	.85	8
(22)	know and understand students' strengths and weaknesses more.	4.08	1.01	10	3.70	.91	14

Note. N: # of students

* 5 (strongly agree), 4 (agree), 3 (can't decide), 2 (disagree), 1 (strongly disagree)

Table 2

Means (M), standard deviations (SD), and ranks of the distinctive characteristics of English language teaching

Item	Freshman (N= 85)			Senior (N= 98)		
	Mean	SD	Rank	Mean	SD	Rank
<i>Teaching English...</i>						
(1) involves more than teaching listening, speaking, reading, and writing.	4.12	.99	2	4.38	.81	2
(2) involves teaching the cultures of English-speaking countries.	3.79	1.21	3	4.05	.87	3
(3) involves developing learners' communication skills.	4.24	.87	1	4.47	.67	1
(4) means correcting every mistake learners make.	3.39	1.05	8	2.20	1.18	8
(5) is more difficult than teaching other subjects.	3.42	1.22	7	3.34	1.11	6
(6) is difficult because mastering English takes a long time.	3.47	1.22	6	3.56	1.09	4
(7) is difficult because teachers and learners work in a non-native language.	3.53	1.12	5	3.51	1.01	5
(8) is difficult because non-native English teachers' abilities are compared to that of native speakers.	3.55	.99	4	3.32	.99	7

Note. N: # of students

* 5 (strongly agree), 4 (agree), 3 (can't decide), 2 (disagree), 1 (strongly disagree)

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The present study has shown that PTs perceive language teachers as having distinctive characteristics compared to the teachers of other disciplines. While freshman PTs regarded affective characteristics (i.e., having more positive attitudes and being motivating) as distinguishing features of EFL teachers, senior PTs focused on teachers' methodology (i.e., using more progressive teaching methodology and being more creative as being unique to language teachers), both supporting Borg's (2006) identification of language teachers and Lee's (2010) findings. The reasons behind the differing perceptions of freshman and senior PTs might be attributed to the methodology courses (i.e., Approaches and Methods in Language Teaching, Special Teaching Techniques) offered in the four-year teacher education program. Senior PTs, who have already taken the courses, might have considered the role and the importance of methodological knowledge as a crucial characteristic of language teachers. Some similarities were also observed in the responses of freshman and senior PTs. They both agreed that language teachers use learning strategies and skills more than teachers in other domains. In relation to the items stating that language teachers have a lower status than other subject matter teachers, their English use creates a distance between themselves and students and they use less traditional lecture-style approach, all PTs expressed their disagreement.

In terms of distinctive characteristics of language teaching, both freshman and senior PTs agreed that teaching English involves developing communication skills of learners and teaching more than four basic skills in line with the findings of Borg (2006) and Lee (2010). In addition, they perceived that teaching English means teaching the target culture supporting the findings of Bell (2003). These findings imply that PTs' perceive language as a tool for communication and culture as an inseparable part of it. In terms of error correction, PTs reported different viewpoints. Freshman PTs were indecisive whether teaching English means correcting every mistake or not. In contrast, senior PTs did not agree with this item similar to Lee (2010). The reason for this difference might be the training on the types, amount and time of error correction received by senior PTs in their teacher education program. Freshman PTs' beliefs on error correction might have been shaped by their previous schooling experience.

Before concluding, some limitations of the study need to be addressed. First, the data for the study included only freshman and senior PTs. Further research can investigate the perceptions of PTs at other levels in the same institution. In addition, data can be gathered from the instructors working at the same institution and/or

from in-service teachers to compare the similarities and differences among the different groups. Furthermore, the quantitative nature of this study has limitations. Further research can use additional qualitative methods to get an in-depth understanding of the reasons behind PTs' perceptions.

Despite these limitations, the present study offers some implications. As the study suggests, EFL teachers and teaching are perceived as distinctive and unique, but factors related to context and participants may influence the perceptions about what it means to be a language teacher and what is involved in language teaching. Language education programs must include the differing contextual factors and voices of all stakeholders to be able to train PTs on the complex structure of being a language teacher. By this way, language teacher education can have a better understanding of how language teachers are characterized. Moreover, these programs can provide a more detailed description of the uniqueness of language teachers and teaching and this may be more meaningful and relevant to PTs and their prospective students within a specific social and educational context.

REFERENCES

- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-138.
- Lee, J. J. (2010). The uniqueness of EFL teachers: Perceptions of Japanese learners. *TESOL Journal*, 1(1), 23-48.
- Mullock, B. (2003). What makes a good teacher? The perception of postgraduate TESOL students. *Prospect*, 18(3), 3-24.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classrooms. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol 7.
- Murray, H. G., & Renaud, R. D. (1995). Disciplinary differences in classroom teaching behaviors. In N. Hativa & M. Marinovich (Eds.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice* (pp. 31-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Park, G.-P., & Lee, H.-W. (2006, September 14-16). *Characteristics of effective English teachers perceived by high school teachers and students in Korea*. Paper presented at the 19th EA Education Conference, Perth, Australia. Retrieved from http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Lee.pdf
- Perry, R. P. (1985). Instructor expressiveness: Implications for improving teaching. In J. G. Donald & A. M. Sullivan (Eds.), *Using research to improve teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, R. P., & Penner, K. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82, 262-271.

TÜRK YÜKSEK ÖĞRETİMİNDE GELENEKSEL VE DEMOKRATİK ÜNİVERSİTE YÖNETİMLERİ KARŞILAŞTIRMASI

COMPARISION OF TRADITIONAL AND DEMOCRATIC UNIVERSITY GOVERNMENTS IN TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM

Prof. Dr. Yavuz ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi
Pazarlama Bölümü
yodabasi@anadolu.edu.tr

ÖZET

Türkiye’de 1982 yılında Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) kurulmasıyla merkezi ve üniversite özerklilerinden ödün verilen bir yapılanma içine giren yükseköğretim sistemi, sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Eleştiriler, yasayla getirilen bu ‘merkeziyetçi-bürokratik’ yapılanmanın değişmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Uluslararası gelişmeler ve rekabetçi ortam gibi çok sayıda faktör, yüksek öğrenim sistemini yeni arayışlar içinde bırakmaktadır.

Bu çalışma, Türk yükseköğretim yönetim sistemindeki dönüşüm yönünde iki yöntem olan geleneksel üniversite ile demokratik üniversitenin tanımlarını ve ayırt edici özelliklerini kavramsal olarak incelemektedir. İlk bölümde dört alandan oluşan yönetim biçimleri bir şekil içinde kuramsal bir çerçevede incelenmektedir. Analiz sonucunda iki önemli uygulama modeli olarak ‘meslektaş,-bürokratik’ nitelikte geleneksel üniversite ile ‘meslektaş-mütevelli heyet’ nitelikli demokratik üniversite modeli açıklanmıştır. İkinci ve üçüncü bölümde kavramsal olarak bu iki modelin özellikleri, üstün ve zayıf tarafları ele alınıp incelenmiştir.

Türkiye’ye üniversite modeli olarak demokratik özellikler üzerinde inşa edilebilecek ve uygulamalı araştırmalarla geliştirilebilecek bir ‘meslektaş-mütevelli heyet’ karma model önerilmiştir.

ABSTRACT

There has been an on-going argument on higher education system since The Council of Higher Education (YOK) was established in 1982; and, YOK restructured the system as more centralized and made the universities compromise from their autonomies. Critics concentrate on changing that “central-bureaucratic” system formed by the legislation. Factors like international developments and competitive environment force the higher education system to seek for change.

This study theoretically examined the definitions, properties and distinctive features of two methods, traditional university and democratic university, transforming the government of Turkish higher education system. The first section consists of four areas in a matrix that forms of government are examined in a theoretical context. As a result of the analysis, traditional university qua 'collegial-bureaucratic' and qualified democratic university qua 'collegial-board of trustees' are described as two important models of application. Features, strengths and weaknesses of these two models are conceptually examined in the second and third sections.

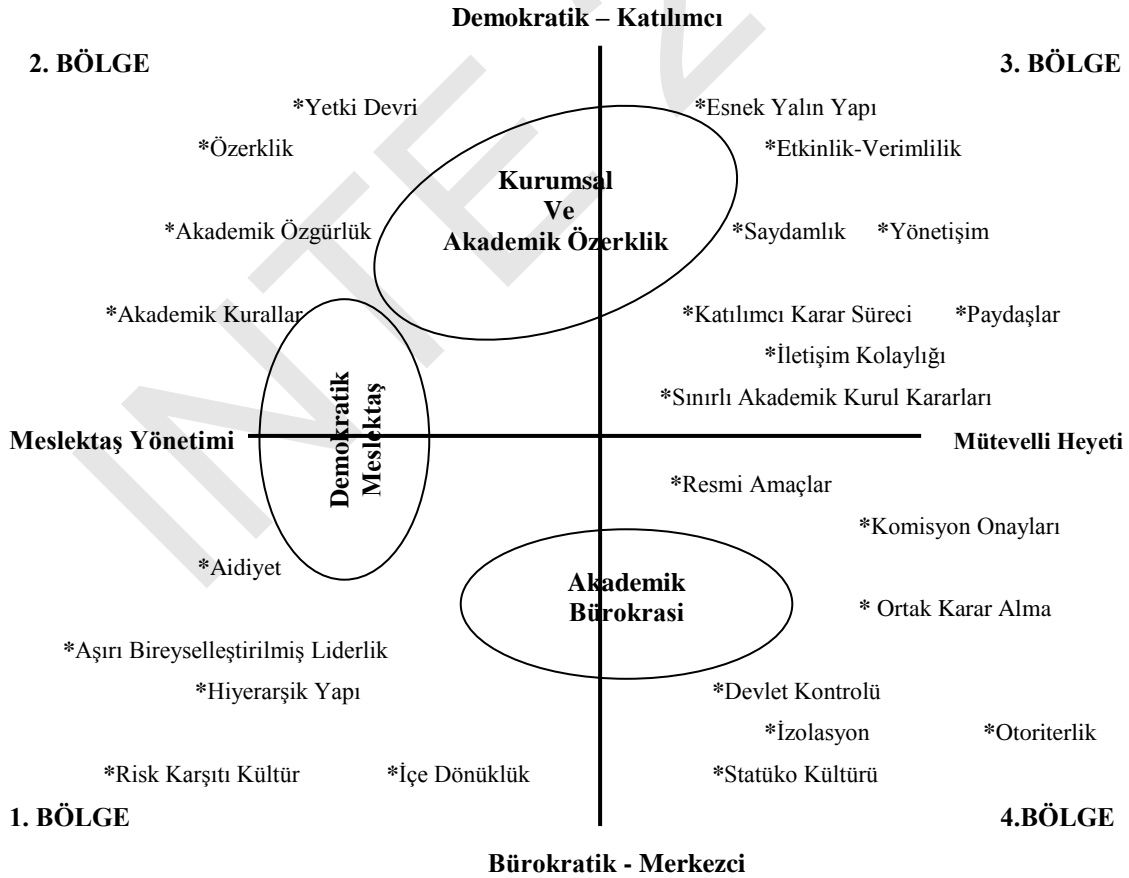
A mixed model qua 'collegial-board of trustees', which can be formed by democratic features and developed by applied researches, is proposed as a model for Turkey.

GİRİŞ

Yüksek Öğretim Kanunu'nun 1981 yılında yürürlüğe girerek yüksek öğretim sisteminde yeniden yapılanma konusunda temel bir değişimi getirmesinden; 1982 yılında da Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK), planlama, eşgüdüm ve gözetme görevlerini üstlenecek biçimde kurulmasından bu yana tartışmalar süregelmektedir. Bu adımlar, merkezi, tek tip ve üniversite özerklilerinden ödün verilmesini getiren bir yüksek öğretim sisteminin yaratılmasında önemli adımlardır (Tansel ve Güngör, 2003). Eleştiriler, yasayla getirilen 'merkeziyetçi-bürokratik' yapılanmanın değişmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. İç ve dış dinamiklerin değişmesini zorunlu kıldığı yüksek öğretim sistemi konusunda birçok görüş öne sürülmüştür. Kadrosuzluk, araştırma fonlarının yetersizliği, kalabalık öğrenci sayısı, ortaöğretimden gelenlerin yetişmemişliği gibi çok sayıda iç faktör ve uluslararası alanlardaki rekabetçi değişimlerin baskısı altında yükseköğretim sistemi arayışlar içindedir. Yeni oluşumları gerektiren değişim baskıları, günümüzde ekonomiye ve sosyal kalkınmaya yararlı olabilecek bilgi üretimini ve bunu kullanabilecek olan sanayi ile işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Üniversiteler, yüksek kalitede insan gücünü eğitime görevlerinin yanı sıra, bilgi üreten ve yaygın kurumlar olma yönünde büyük bir değişim yaşamaktadır. Ülkenin rekabetçi gelişme stratejilerinin yaratılması ve gerçekleştirilmesinde önemli oyuncular olmaya başlamışlardır. Bu gelişmeler, merkezileşmenin olduğu ve gücün yöneticilerin elinde olduğu tek tip ve tek adama dayalı yönetim sisteminden, katılımcı demokrasiye dayalı kurullar ve paydaşların kararlara katılımını sağlayabilen yönetim sistemine geçilmesini zorunlu kılmaktadır.

ÜNİVERSİTE YÖNETİM BİÇİMLERİ VE DÖNÜŞÜMLERİ

Üniversite yönetimleri konusunda birçok uygulama türüne rastlanabilmekte ve farklı yaklaşımlar öne sürülebilmektedir. Bu konuda alan yazında öne çıkan yaklaşımlar göz önünde tutularak dört alandan oluşan bir şekilde olası yönetim modelleri incelenebilir. Oluşturulan şekilde; bir tarafında meslektaş yönetimi diğer tarafında ise mütevelli heyetin bulunduğu eksen ile bürokratik-merkezci bir yönetim ve demokratik-katılımcı yönetim biçimlerini oluşturan eksenler ve oluşan alanların özellikleri gösterilmiştir.



Şekil 1. Üniversite Yönetim Boyutları

Kaynak: Odabaşı, 2008'den uyarlanmıştır.

Şeklin sol tarafında gösterilmeye çalışılan unsurlardan biri olarak rektör ve akademisyen yönetimini açıklamaya çalışan ‘*Meslektaş Yönetim*’ biçimi ve kültürü; akademik özgürlük, özerklik ve aidiyet gibi olumlu niteliklere sahiptir. Akademisyenlerin güçlü ve her şeyden sorumlu olduğu, yönetim ve karar alma sorumlulukların kendilerinin bir ‘iç işi’ olduğu anlayışının baskın olduğu meslektaş yönetim biçiminde ortak karar alma ve ortak sorumlulukların varlığı temeldir. Akademisyenler arasında eşitlik ve topluluk duygusu desteklenir, teşvik edilir ve geliştirilir. Böyle bir yönetim biçiminde, kurumsal ve bireysel gereksinimlerin örtüştüğü söylenebilir. Ortak çalışmalar ve birliktelikler akademik kültürün oluşmasında ve yaşamasında rol oynarlar ve bu ‘*meslektaşlık*’, ortak paydaların ve kurumsal kimliğin paylaşılması ile gelişir; ortak değerlerin, uygulamaların, geleneklerin, beklentilerin bulunduğu ve kurumla kimlikli bağ kurmayı kolaylaştıran bir ortam yaratır.

Öte yandan, bu yapı içerisinde çok sayıda komisyonun varlığı ve ortak bir fikre, sonuca ulaşmanın çok uzun zaman alabilmesi ile sıkça dar boğazlara girilmesi olumsuz yönler olarak belirtilebilir. Mevcut durumun devamını isteyen, kurulmuş olan dengeleri gözetken bir içe dönüklük, risk almayan bir anlayış ve uygulama gibi olumsuzluklara rastlamak olanaklıdır. Ayrıca, meslektaş yönetim biçiminde, yönetimde yer alma olanağı bulunanların profesyonelliğe fazlaca özendiklerine ve bu durumun meslektaşlar arasında gerginlik yaratmasına da sıkça rastlanabilmektedir. Bu açıdan, bütünüyle meslektaş yönetimi, büyüyen örgütler haline gelen üniversiteler için geçerli bir sistem olma özelliğini kaybetmektedir.

Meslektaş yönetim biçimine eklenen “*Akademik Oligarşi*” ya da ‘*Akademik Bürokrasi*’ olarak adlandırabileceğimiz birinci ve dördüncü ortak alanlar akademik hiyerarşi ile bürokratik hiyerarşinin bütünleştiği alandır. Bireyin fazla öneminin olmadığı, rasyonalitenin tartışmasız kabul edildiği ve bunun sonucu olarak ulaşılmaya çalışılan resmi biçimde oluşturulmuş amaçlardan söz edilebilir. Mütevelli heyetin varlığı ile bu bölgede oluşacak yapı, merkezîyetçilik, hiyerarşik kontrol, koordinasyon ve iletişim, amaçlara ulaşma gibi alanlarda oldukça otoriter bir yapının kullanılmasına işaret eder. Bu bölgeye yönelim, ‘*Kardinaler Kurulu*’ gibi bir oluşuma zemin hazırlayabilecektir. ‘Bürokratik işler, akademisyenleri ve onların zamanlarını olumsuz biçimde etkilemektedir. Ancak, bürokratik bir yönetim tarzı olsa bile artık gözetleyen, gereksiz yerlerde denetimler yapan, komutlar veren yapılardan, yönlendiren ve teşvik eden yapılara doğru dönüş hızlanmaktadır. Bunu uzmanlarca hazırlanan özel çalışmalarda da, TÜSİAD’ın, 2003 yılında yayımladığı raporda da görmek mümkündür. Bu raporda, “Üniversiteleri var olan tek tip üniversite anlayışından uzaklaştırmak, kaçınılmaz bir zorunluluktur.” denilmektedir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, TÜSİAD, 2003). Üniversite yönetimini bekleyen tehlikelerden biri de, katı bir ‘*bürokratik yönetim*’ modeliyle yönetilen üniversitenin, üniversite niteliğini kaybetmesidir. Böyle bir yönetim biçiminin ve buna bağlı olarak merkezden gelen tek yönlü iletişimin, yenilikçiliği ve yaratıcılığı olumsuz etkilediği bir gerçektir.

Akademisyenlerin dışındaki personelin sayısı akademisyenlerle kıyaslandığında oldukça kabarılaşmıştır ve “*bürokratik şişkinlik*” diğer kamu kuruluşlarında olduğu gibi yüksektir ve yükseköğretim kurumlarının da bir parçası olmuştur (Dündar ve Lewis, 1999). Bu bölge devletçi, bürokratik bir denetim mekanizması olarak çalışan, homojen, otoriter, tek tip, statükocu bir anlayışı temsil eder. Bu nedenle buraya yönelim, seçenekler arasında siyasete en çok alan açan bir oluşum olarak en istenmeyecek olanı olarak görülmelidir.

Meslektaş yönetim biçimini oluşturan bölgeyi gösteren yapı, demokratik-katılımcı özelliği kazandıracak olan bölgeye doğru yönelebilirse, hem kendi içinde hem de merkezi yapıya karşı akademik, mali ve idari özerkliğe kavuşabilir. ‘*Demokratik-Meslektaş*’ olarak adlandırılacak olan bu yönetim biçiminde en önemli belirleyici faktör, uygun yasaların yanında üniversitelerde demokratik bir kültürün ve demokrat bireylerin var olup olmadığıdır.

Şeklin sağ bölgesinde yer alan *Yönetim Kurulu/Mütevelli Heyeti* biçiminde bir yapıya sahip olan yönetsel model, akademik kurulların ve dolayısıyla akademisyenlerin her konudaki karar yetkilerinin sınırlı kalabildiği yapıyı gösterir. Mütevelli heyeti biçimindeki bir örgütlenme türü bu anlayışın temsil edildiği bir uygulamadır. Böyle bir yapıya sahip olan ve ‘iş yönetimi’ olarak da bilinen bu yönetim modelinde, akademik kurulların karar yetkileri oldukça sınırlı kalabilmektedir (YÖK, 2007).

Günümüzde piyasanın esaretinde ve pazarın girdabında sürüklendiği yönündeki eleştirilerinin yapılmasına neden olan bu yapılanma modelinde, eğitimi piyasa mantığına özendirilmenin yanında, “Piyasa doğrudan doğruya eğitim sistemine sokulur.” anlayışı sorgulanmaktadır. Öte yandan, yönetimdeki anlayış ve uygulama farklılıkları sonucu, akademisyenler daha çok eğitim, öğretim ve

araştırma ile uğraşarak daha verimli hale gelebilmektedir. Sorumlu özerklik anlayışı içerisinde tüm akademik kurullar meslektaş ağırlıklı kurullar olarak oluşturulur. Bu model, girişimci üniversitelerin önemli bir özelliği olan ‘üniversite-devlet-sanayi’ ve ‘akademisyen-öğrenci-çalışan’ işbirliğindeki anlayışının getireceği yeni yapılanmalarda ve benzeri koşullarda, yönetimde kurullar aracılığıyla dışarıdan üyelerin bulunmasına ve bunların karar süreçlerine katılmasına olanak sağlayabilmektedir. Özellikle mütevelli heyetlerinin ve diğer kurulların nasıl oluşturulacağı, nasıl başarılı olabileceği ve bunun nasıl ölçülebileceği önemli bir konudur. Kurul üyelerinin seçiminde farklı alanlardan katılımın sağlanması arzu edilen bir amaç iken, üniversitelere hiçbir katkıda bulunamayacak ve alanın, konunun tamamen dışında kişilerden, siyasetten arındırılmasına özen gösterilmelidir. İkinci bölge ile üçüncü bölgenin kaynaştığı, Meslektaş Yönetim ile Mütevelli Heyet alanlarının ‘Kurumsal ve Akademik Özerklik’ alanı özelliklerindeki birlikteliğini gösteren yapı ise özgürleştirici bir modeli öngörür. Devletin bağlayıcı düzenlemeler getirmesinin bir sonucu olarak ‘tek tip elbise’ tarzındaki yaşama korsesi, münferit olarak zaten kısmi özerkliğe sahip üniversitelerin belirli bir profil inşa etmesine ve çeşitliliğin geliştirilmesine olanak vermemektedir. Yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişebilmesinin ön koşulu olarak önem taşıyan özerklik; farklılaşmaya, çeşitliliğe ve esnekliğe olanak tanımada ve kaynakların kullanımında etkinliğin geliştirilmesinde gereklidir. Akademik özgürlüklerle de doğrudan bağlantılı olan özerklik, yalnızca hesap verilebilirlikle değil, aynı zamanda yerindelik (subsidiary) ile de bağlantılıdır ve böylece sorumluluklar delege edilebilmeli, bunun hangi düzeyde üstlenileceğinin tanımı yapılmalı ve hesap verilebilir olmalıdır (TÜSİAD, 2008). Bu alan; tam bir meslektaş yönetim modelinden kısmen uzaklaşmanın yanında, bürokratik yapıdan da kısmen arınmış ve demokratik-katılımcı olmaya yönelik, mütevelli heyet anlayışındaki bir iş yönetim modelinin önemli özelliklerini taşıyan bir yapıdır. Her üniversite türü, hatta bölümü önerilen meslektaş-mütevelli yönetim modelinde kendi yerini belirleyebilecek ve göre uygun yönetim ve örgüt yapısını oluşturabilecektir (Doğramacı, 2007).

GELENEKSEL VE DEMOKRATİK ÜNİVERSİTELERİN ÖZELLİKLERİ

Geleneksel üniversite ile ülkemizin devlet üniversitesi geleneğine sahip olmasının bir sonucu olarak meslektaş yönetimi ile bürokratik-merkezci yapıdan oluşan yönetim anlayışı ve uygulaması anlatılmak istenmektedir. Devlet üniversitesi geleneğindeki ülkemiz üniversitelerinde, Weber’in önerdiği bürokrasinin teknik yeterlilik, akılcı karar alma, liyakat, şeffaf ve adil karar uygulamaları gibi hususları örgütün merkezine koymak yerine, ayrıntılı ve katı kurallar ile bürokratik denetim mekanizmaları yoluyla çalışanların yanlış yapmalarını, israf ve suiistimalleri önlemek amacı ön plana çıkmaktadır. Bu tür yönetimin en büyük zayıflıkların biri de, içe dönüklük ve dışa kapalı olan sistemdir. Dışarıda neler olduğundan çok, içeride neler olduğu ile ilgilenme temel odak noktasıdır. *Sırça Köşk*, *Fildişi Kuleler* sıfatları bu nedenle kullanılmakta ve akademisyenler hayattan kopuklukla itham edilmektedir. Buna bağlı olarak da sistem, aileler, araştırmacılar ve öğrenciler gibi paydaşların ihtiyaçlarına cevap veremeyen katı akademik bürokratik yapılar, bürokratik kuralcılığın, mevzuatların katı yorumlarının olduğu devletçi, bürokratik bir denetim mekanizması olarak çalışır.

Geleneksel bürokratik yapıda akademik gelecek, kariyerler, ‘*korkuya dayalı örgütlenme*’ ile gerçekleşmektedir. Üniversite, geleneklerine, kurumsal ve yasal faktörlere göre yapılanmış ve yönetim çoğunlukla sayısal büyüklüğe ve çoğunluğa sahip, akademik örgütlenmesini diğerlerine göre önceden gerçekleştirmiş olan birimlerin elindedir. Homojen, tek tip, standart bir anlayışı temsil eden bu yönetim anlayışının, benzeşmeyi, aynışmayı amaçlayan bir eğitimi gerçekleştirmeye çalışacağı çok açıktır. ‘*Akademik Bürokrasi*’ olarak adlandırılabilir olan bu elitist, hiyerarşik ve bürokratik yapıyı sürdürme tutumu ancak akademisyenlerin ve öğrencilerin mobilitesinin artmasıyla değişebilmektedir. Bunları da kapsayacak biçimde *akademik kuruluşların geleneksel bürokratik yapılarının öne çıkan belirli özellikleri* şunlardır (Wouwen, 2000): Bilginin yaratılması ve aktarımı hâkimdir; profesyonellerin baskınlığı vardır; tarihsel yapılara göre örgütlenmiştir; önemli ölçüde devlet tarafından finanse edilir; para ya da kâra odaklanmamıştır; stratejik kararlar hükümetlerce alınır.

Bunların yanında, geleneksel bürokratik yapı ve meslektaş yönetim biçiminde, yönetimde yer alma olanağı bulunanların profesyonelliğe fazlaca özendiklerine ve bu durumun meslektaşlar arasında gerginlik yaratmasına da sıkça rastlanabilmektedir. Ancak, elleri kolları bürokrasi ve merkezi yönetim ile bağlı üniversitelerin ‘*profesyonel yöneticilerin amatör yönetim*’ yerleri olarak düşünülmesi de kabul görecektir bir yaklaşım olamaz. Yaşanan gelişmeler sonucu amatör yöneticiliklerden profesyonel yöneticilere doğru bir dönüşüm gerçekleştiği söylenebilir. Hatta bu konuda, tamamen ya da aşırı derecede bir profesyonelleşme tehlikesinden de söz edilebilir. On-on beş yıl yöneticilik yapan, mesleklerinin artık yöneticilik olduğuna inanan akademik unvanlı, meslektaşlarına ve çevrelerine profesyonellik taslayan

yöneticiler hiç de az değildir. Rüyaları, idealleri ve amaçları bu olan akademisyenlerin varlığı geleneksel üniversitelerde akademik bürokrasinin en önemli özelliklerinden olmuştur.

<i>Model</i>	<i>Örgüt Yapısı</i>	<i>Yönetim Gücü</i>	<i>Örgütsel Kültür/ İletişim</i>	<i>Karar Alma</i>
Demokratik Üniversite	<ul style="list-style-type: none"> -Merkezi Olmayan, yatay -Hiyerarşik olmayan -Esnek -Öğrenci merkezli -Öz Denetim ve Hesap Verebilirlik -Bütünleşik Ağ 	<ul style="list-style-type: none"> -Meslektaş-Mütevelli heyet -Yaygınlaşmış, paylaşılmış -Paydaşların katılımı -Akademik Rekabet ve Yaratıcılık -Liyakat Odaklı 	<ul style="list-style-type: none"> -Unvandan arındırılmış -Enformel – Ağ -Amaçsal ve çoğulcu -Azaltılmış evrak -Öğrenmeyi öğrenmek -Farklılaşma 	<ul style="list-style-type: none"> -Proaktif -Atılımcı -Hızlı karar süreci -Kurullar, ortak -Risk alan
Geleneksel Üniversite (Akademik-Bürokratik)	<ul style="list-style-type: none"> -Dikey, Hiyerarşik -Merkezi -Meslektaş Merkezli -Merkezi Bürokratik Yapı ve Denetim -Tekil -Hantal yapılar 	<ul style="list-style-type: none"> -Otoriter -Kaynak odaklı -Meslektaşlık, -Genel Kurallar -Akademik Bürokrasi -Görev amaçlarına bağlılık -Yoğunlaşmış 	<ul style="list-style-type: none"> -Unvan odaklı -Formel-Yazılı -Dayanışma ruhu gelişmiş -Eğitim odaklılık -Benzer bilgilere, bulgulara zaman ayırma -Bilgi aktaran -Tek tiplleşme 	<ul style="list-style-type: none"> -Savunmacı -Reaktif(tepkisel) -Statükocu / korumacı -Kararların uzun zamanda uygulaması -Yönetici ve mevzuat ağırlıklı -Riskten sakınan

Şekil 2. İki Modelin Temel Karakteristikleri

Geleneksel yönetim biçimi, uygulamada sadece akademisyenlerin katılımıyla sınırlı kalmakta, başta öğrenciler olmak üzere paydaşların katılımı hemen hemen yok sayılmaktadır. Bu yöntem yavaş, statükoyu koruyan, toplum ihtiyaçlarını dikkate almayan, geçmişe endeksli, sonuçtan çok süreci önemseyen bir karakter sergilemekte ve rekabetçi ortama uyum sağlayamamaktadır. Meslektaş dayanışması ve geniş katılımlı kurullara dayalı bu geleneksel yönetim tarzının yerini, icracı otoritenin güçlendirildiği, kurum dışı birey ve temsilcilerinin yönetimde söz sahibi olduğu yapılar almaktadır (İstanbul Politikalar Merkezi, IPM, 2009).

Hiç şüphesiz ki, bu tür demokratik üniversitelere doğru dönüşüm ve değişim bazı zorluklarla, dirençlerle ve engellerle karşılaşacaktır. Örgütsel, yönetsel ve kişisel düzeylerde ortaya çıkabilecek bu sorunların üstesinden gelebilmek için, öğrenciler, akademisyenler, çalışanlar, aileler, hükümet, iş dünyası ve benzerlerinden oluşan paydaşların tüm iletişim ve karar alma süreçlerine temsilcilerini seçerek katılımıyla örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek bir yöntem olarak önerilebilir. Bu yapılanmaya bağlı olarak oluşturulacak yönetim ve yönetim biçimi; meslektaş yönetim biçimi ile desteklenen bir mütevelli heyetinin olduğu, demokratik ve katılımcı karar alma süreçlerini de içeren çok boyutlu bir yönetim sistemidir. İdari ve mali sorumluluklar daha çok profesyonellerden oluşan kurullara, kurumsal özerkliği sürdürecektir akademik uğraşların tümü ise üniversite öğretim üyelerine bırakılabilmelidir. Yeni kaynak yaratma süreçleri, akreditasyon, performans göstergeleri, ölçülebilirlik ve hesap verebilirlik, kalite, yenilikçilik, yaratıcılık ve devlet-sanayi işbirliği, yeni oluşacak olan demokratik üniversite kültürünün unsurlarından birkaçı olarak gösterilebilir.

Demokratik üniversitenin görevi geniş bir kesime tüm kapasitesini yayabilmektedir. Demokratik üniversite yönetimi, benzer hiyerarşik yapıların (bölümlerin ve enstitülerin) aynı yöneticilerle yıllar süren yönetiminin yaratılması yerine, sadece uygulama ile eğitim alanlarında değil, aynı zamanda araştırma projeleri ekiplerinin kurulmasına da olanak sağlayacak ve belirli görevleri yerine getirecek proje birimleri yaratmakta da liyakat esasına göre hareket edebilecektir. Üniversitelerin demokratikleşmesi, üniversitelerin daha demokratik ilkelere göre iç karar almalarında öğrenci gibi daha fazla iç temsilcilerin bulundurulmasını sağlayan yeniden yapılanmalardır (Luescher-Mamashela, 2010). Üniversite yöneticilerini, liderlik biçimleri ve işletmeler için geliştirilmiş yönetim yaklaşımlarıyla birlikte profesyonel yöneticiler olarak kabul görme eğilimi artmaktadır. Esnek örgütsel yapı (ekip çalışmasını yöneten yöneticilerle), üniversitede bulunanların mobilitesini ve gerçekleşen faaliyetlerinin etkinliğini arttırır. Paydaşların çıkarlarını savunacak liyakat sahibi temsilcilerin seçilmesi, bunların kararlarda yeterli

bir güce sahip olması ve karar verme gücünün yaygınlaştırılmasının yanında, yükseköğretimin yaygınlaştırılması da demokratik üniversiteden beklenen görevlerdir.

İKİ YÖNETİM MODELİNİN ÜSTÜN VE ZAYIF YÖNLERİ

Üniversiteyi yönetmede -meslektaş odaklı geleneksel yapıda- “Akademisyen yeterlidir, yetkindir ve ilgilidir.” anlayışı hâkimdir ve geleneklere yaslanıp, yapılanların hep doğru olduğu kanısıyla fazlasıyla rahat olma gibi bir tutum kurumlara zarar verici olabilmektedir. Meslektaşlar arasında, akademik hayatta en üst noktalara gelmiş olanlar yönetim kademelerine getirilerek ortak saygı, dayanışma ruhu ve etkileşimin yaratılması arzulan bir durumdur. Demokratik üniversite, üniversitenin kurumsal özerkliği ve bireysel akademik özgürlükleri ön planda tutarak kamu kontrolü arasında bir denge kurulmasını sağlamaya çalışır. Demokratik üniversitelerde oluşturulan kurullar; katılım, temsil ve politika üretme konularında demokratik değerlere göre hareket edebilmektedir. Demokratik üniversite daha çok kurum içi temsil sistemi olarak algılanırken, dış temsil ise sivil topluma yönelik temsil gücü olarak kabul edilebilir. Karar vermede merkezileşmekten uzaklaşma, örgüt yapılarındaki sınırların gevşemesi ile kurum dışı katılımların boyutunu genişletmektedir. Demokratik üniversite, bireysel gelişmelere ve değerlerin gelişimine gelişme olanağı sağladığı gibi örgütsel olarak politika ve uygulamalara destek olunması ve iletişimin daha açık ve iyi yapılabilmesi, karar almayı ve uygulamaları da olumlu etkileyebilmektedir. Tüm bu olumlu etkilerin sonucunda, yenilikçilik ve onun daha iyi kullanımı sonucu performansların iyileşmesi söz konusudur (Boer ve Stensaker, 2007).

Kararlar kısa zamanda alınsa bile, çoğu zaman kararların olduğu gibi ve hızlı biçimde uygulanması alt kademelere doğru inildikçe sorun yaratabilmektedir. Demokratik yapıya yakın durmaya çalışan kısmen değişmiş geleneksel bürokratik üniversitelerde, sınırlı da olsa öğrenci, çalışanlar ve akademisyenlerin oluşturduğu paydaşlık yapısı olabilir. Karar süreci ise, mesleki katkı yapısındadır. Karşılaştırma sonucu belirgin olarak ortaya çıkan konular şöyle özetlenebilir:

- a. Rektörün ve dekanların akademisyenler tarafından seçilmesi geleneksel üniversitelerde daha çok geçerli iken, demokratik üniversite “iş yönetimi” türü olarak bilinen “yönetimsel” yapıya daha yakındır. Mütevelli heyetinin olduğu yapıda rektörü bu kurul seçerken, üniversitenin başta akademisyenlerden oluşan diğer kurullarının görüşleri, önerileri ve danışmanlıkları değerlendirmeye alınır.
- b. Geleneksel üniversitelerde insan kaynakları daha çok içten türeme (*in breeding*) biçiminde oluşurken, demokratik üniversitelerde her konuda ve alanda mobilite yüksektir. Geleneksel üniversitede bürokratik yapıya kilitlenmişlik ve belirsizlik ile riskin olduğu güçlü rekabet koşullarında aksak görev gören bir yapı söz konusudur. Demokratik/katılımcı üniversite, kabuğunun içine girmiş durumda olan geleneksel üniversiteye göre sosyal ve ekonomik çevreyle yakın ilişki kurmaya ve işbirliğine yatkındır. Böylece çevreye katkıda bulunabildiği gibi, değişimi sağlama işlevini de yerine getirir (Pawlowski, 2009).
- c. Geleneksel üniversite, eğitimin yaygınlaşmasına ve üretilen bilginin yönetilmesine yatkın değildir. Benzeşmeyi, aynılaşmayı amaçlayan eğitim yerine farklılaşmayı çeşitliliği ve rekabeti temel alan demokratik üniversite daha etkilidir.
- d. Geleneksel üniversitelerdeki merkezin yaptığı, esnekliği olmayan standart kurallar ve süreçlerin, formel hesap verilebilirliğin ön planda olmasına karşın, demokratik üniversitelerde etkinlik, verimlilik ve hesap verilebilirlik ölçümleri daha öne çıkmış ve önem kazanmıştır.
- e. Geleneksel üniversitelerde daha çoklu, kurullarla örgütlenme biçimi ve yönetimi ile düzenli bir iş akımını sağlayabilecek bir yapılanma söz konusudur. İşler kabul edilen normlar çerçevesinde yürütülür; kararlar akademik kurullarda uzun tartışmalar sonucu oluşturulur ve alınır.

Demokratik üniversitelerin önündeki en çok sorun yaratabilecek konuların başında, yönetimsel beklentiler ile akademik gerçekler arasındaki büyüyen açığın nasıl ele alınacağı ile yöneticiler ve akademisyenler arasındaki güven eksikliğiyle nasıl uğraşılacağıdır. Bunlar; yatay örgüt yapısına, yeni yönetim biçimlerine doğru yönelerek, mevzuat ve yasalara göre yönetimden sözleşmelere, kıyaslamalara ve göstergelere doğru dönüşerek gerçekleşebilmektedir (Larsen, Maassen ve Stensaker, 2009).

SONUÇ

Üniversitelerin tarihi, kültürü, iklimi, risk alabilme yetenekleri, uygulamalı araştırmayı gerçekleştirebilecek bir temel araştırma alt yapısı ve geleneği, örgüt kültürünün esnekliği gibi özellikler demokratik olabilme düzeylerini belirleyebilecek unsurlardır. Her üniversite ve bölümleri, önerilen yönetim modelinde kendi yerini belirleyebilecek ve buna göre uygun yönetim ve örgüt yapısını oluşturabilecektir (Odabaşı, 2007). Sonuç olarak:

- Hiyerarşinin katı ve uzun olduğu bürokratik yapılar ile anlayışlar ve uygulamalar, demokratik ve çağdaş nitelikteki üniversite anlayışının başarılı olması açısından uygun değildir.
- Demokratik üniversitenin olmazsa olmaz koşulları, paydaşların katılımının korunması ve bunu demokratik bir değer olarak kabul görmesi, buna bağlı olarak da motivasyonu üst düzeyde sağlayabilen daha etkin ve verimli bir yapılanma biçimidir.
- Daha katılımcı, demokratik ve eşitlikçi, daha az hiyerarşik yapılar, yönetim uygulamalarında ve karar verme süreçlerinde çok daha fazla etkinlik yaratabilecektir. Merkezi ve tek tip yönetime son veren, dikey hiyerarşileri ortadan kaldıran üniversiteler, devletle ve endüstriyle daha fazla ve verimli düzeyde işbirliği yaratılabilecektir.
- Mütevelli heyetinin ve benzeri kurulların oluşturulması ile kısmen ve yeterli düzeyde profesyonelleşmenin ve tam zamanlı yöneticiler çalıştırmanın, demokratik üniversitelerde etkinlik, verimlilik, esneklik, dış çevre ile iletişim ve işbirliği konularında daha fazla olumlu etki yaratabileceği öne sürülebilir.

Günümüzde üniversiteyi farklı kılan özellikler olan eğitim, araştırma ve ekonomik ve sosyal kalkınmaya katkıda bulunma, içinde bulunduğumuz çağın ve bilgi toplumu olma gereğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Üniversitelerin farklılıklarına bağlı olarak uygulamalarla ilgili yeni değişkenler sisteme girmekte ve standart uygulamaları gerçekleştirmek zorlaşabilmektedir. Önemli olan, her üniversitenin farklılıklar ve çeşitlilikler göstermesinin doğal olduğunun sistem tarafından algılanıp benimsenmesi, üniversiteler arasındaki farklılıkların zenginlik olarak algılanması yolunda adımlar atılmasıdır.

Geleneksel üniversitenin önemli özelliklerinden olan elitist, uyumlu, standart bir bürokratik ortalamacılığa (mediokriteye) karşı özgürleştirici, eşitlikçi, farklılık yaratıcı, yenilikçilik yaratabilecek katılımcı bir yapıdaki demokratik üniversite yönetim biçimine geçiş sadece yasal düzenlemelerle olamamakta, bunun yanında üniversitelerin özelliklerinin, işlevlerinin muhafaza edilerek büyük bir kültür ve zihniyet değişimini zorunlu kılmaktadır. Sadece kurullarda temsil edilmek, seçimlerde oy kullanmanın yanında atamalarla, iç ve dış seçilmişlerin karar sürecindeki etkinliği, farklı kuruluşlarla işbirliğine dayalı bir *'kurullarla yönetim'* biçiminde yeni tür demokratik üniversite modeli doğmakta olduğu söylenebilir. Bu konuda, ortak alanın bulunabileceğini ve mütevelli heyet ile meslektaşlık birliğinde bir *'paylaşılmış yönetim'*, *'karma yapı'*, *'melez yapı'* olabileceğini çalışmalar ve uygulamalar göstermiştir. Bu alanın yaratacağı model ülkemiz için geçerli olabilecek bir model olarak düşünülebilir. Tüm paydaşların çıkarlarına ve haklarına olanak tanıyan demokrasi ruhu ile yönetim tek tip, sorunsuz ve bitmiş bir proje değildir. Bu açıklamalar çerçevesinde yanıt arayan şu konular öne çıkmaktadır:

Türk üniversiteleri daha demokratik ve katılımcı politikalar ve uygulamalar geliştirebilirler mi? Bunu engelleyen unsurlar nelerdir? Bu alanda devletin koruyucu, yol gösterici ve denetleyici görevi neler olmalıdır? Türk üniversiteleri, demokratik duruşunu ve bakışını eğitim, öğretim ve araştırma alışkanlıklarına ve tercihlerine yansıtmaya yetisine sahip midir? Bu konuda gereksinim duyduğu doğru desteğe gerektiği kadar ve zamanında erişebilmekte midir? Demokratik üniversitenin ön koşulu olarak seçilen yöneticiler ortak, katılımcı çalışmaya yatkın ve akademisyenler demokratik değerlere sahip ve saygılı ve bu değerleri eyleme sokabilecek düzeyde midir? Mütevelli heyetin oluşumu siyasetten ayrı tutulup, liyakat ve çeşitliliğe göre yapılabilir mi? Geleneksel üniversite değerleri ile demokratik değerler çatışması önlenilecek mi?

Bu sorular, gelecekteki uygulamalı niceliksel ve niteliksel araştırmalara ışık tutabilecek düşünsel açımları içermektedir.

KAYNAKÇA

- Boer, H., Stensaker, B. (2007), An internal representative system: the democratic vision. In Maasen, P. A. M. & Olsen, J. P. (Eds.), *University Dynamics and European Integration*, (137-163). Dordrecht:Kluwer.
- Dođramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi* (56). Ankara: Meteksan.
- Dündar H., Lewis, D. R., (1999). Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education. *Higher Education Policy*, 12, 357.
- IPM (2009). *Neden Yeni Bir Yüksek Öğretim?* İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi raporları. <http://ipc.sabanciuniv.edu/sites/ipc.sabanciuniv.edu/files/yokraporubasilan.pdf> (06.05.2011).
- Larsen, I. M., Maassen, P., Stensaker, B. (2009). Four basic dilemmas in university governance reform. *Higher Education Management and Policy*, 21(3).
- Luescher-Mamashela, T. M. (2010). From university democratisation to managerialism : The place of students. *Tertiary Education And Management*, 16 (4).
- Odabaşı, Y. (2007). 21.Yüzyıl’ın üniversite modeli olarak girişimci üniversiteler. Aktan C.C. (Ed), *Değişim çağında yükseköğretim global trendler-paradigmal yönelimler* (132). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Odabaşı, Y. (2008). Meslektaş girişimci üniversite ve yönetimi Türk üniversiteleri için bir model önerisi. *2nd International Congress On Entrepreneurship*. Bişkek: Manas Üniversitesi
- Pawlowski, K. (2009). The ‘fourth generation university’ as a creator of the local and regional development. *Higher Education in Europe*, 34 (1), 58.
- Tansel,A., Güngör N.D. (2003). Brain drain “From Turkey: Survey evidence of student non-return”. *Career Development International*, 8 (2), 54.
- TÜSİAD (2003). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler*.
- TÜSİAD (2008). *Türkiye’de Yüksek Öğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*, 18.
- Wouwen, K. (2000). Strategy, Structure and culture of the hybrid university: Towards the university of the 21.st century. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 54.
- YÖK, (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf (01.02.2008).

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI: AKILLI TAHTA ÖRNEĞİ

Yard.Doç.Dr.Erkan Yaman, K. Nilgün AdigÜzel, Mehmet çardak..

ABSTRACT: Akıllı tahtalar hızla gelişen eğitim teknolojilerinde yakın dönemde büyük gelişme göstermektedir. Avrupa’da ve Amerika’da yaygın olarak kullanılan akıllı tahtaların kurulumu ve kullanımı kolay, öğretmen ve öğrencilerin zamanını en iyi şekilde değerlendirilmesine imkan sağlayan, bilgi akışını hızlandıran eğitim araçlarıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde Türkçe dil bilgisi derslerinin akıllı tahta kullanılarak işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Adapazarı’ndaki özel bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarında okuyan kırk sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada; Başarı Testi (ön test, son test) ölçme aracı kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan yirmi dört üçüncü sınıf öğrencisine ‘Yapılarına Göre Kelimeler’ konusu akıllı tahta kullanılarak anlatılmıştır. Uygulama, bağımsız değişkeni oluşturan ‘akıllı tahta kullanımının’ bağımlı değişkeni oluşturan ilköğretim üçüncü sınıflardaki öğrencilerin ‘Yapılarına Göre Kelimeler’ konusunda yer alan kazanımların etkililiğini belirlemek üzere yapılmıştır. Çalışmada Cronbach α değeri 0,74 olan ‘Yapılarına Göre Kelimeler’ testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe dil bilgisi öğretiminde akıllı tahta kullanımının, düz anlatıma göre daha etkili olduğu başarıyı arttırdığı belirlenmiştir. Akıllı tahtaların Türkçe derslerinin öğretiminde kullanımına ilişkin bir takım öneriler getirilmiştir.

KEYWORDS: akıllı tahta, türkçe öğretimi, Başarı Testi.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ATILGANLIK DÜZEYLERİ VE DENETİM ODAKLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr.Ahmet Güneyli, Doç. Dr. Mehmet Çağlar, Yrd. Doç. Dr.Sibel Dincyürek.

ABSTRACT: Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce, başarılı bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özelliklerini çok iyi bilmelidirler. Adaylarda, öğretmenin kişilik özelliklerinin eğitim sürecinde önemli olduğuna ilişkin farkındalık yaratarak mesleği iyileştirmek ve geliştirmek hedeflenmiştir. Çalışmada tarama modelinden yararlanılmış ve nicel veriler elde edilmiştir. Çalışmanın deseni ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Çalışmadaki amaç, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinden olan atılganlık düzeyleri ve denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını incelemektir. Çalışma grubu, Doğu Akdeniz Üniversitesi son sınıfta öğrenim gören 276 Türkçe öğretmen adayından oluşmuştur. Verileri toplamak için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış “Rathus Atılganlık Ölçeği” ve “Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” kullanılmış; verileri değerlendirmek için ise yüzdelik-frekans işlemleri yapılmış, çapraz tablolar oluşturulmuş ve Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının, atılganlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde, Türkçe öğretmeni adaylarının denetim odakları ile akademik başarıları arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır.

KEYWORDS: Atılganlık, Denetim Odağı, akademik başarı.

A NEEDS ANALYSIS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR STUDENTS OF TOURISM COURSES

UMA ANÁLISE DE NECESSIDADES EM INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS PARA ALUNOS DE CURSOS DE TURISMO

Maria José Lisboa Antunes Nogueira

Instituto Politécnico de Viseu - ESTGV

mjnogueira@estv.ipv.pt

Abstract —The goals of the Tourism Course are to prepare Tourism operators to work in the Tourism sector which is of great importance in Portugal. The scientific and technical competences offered by the course allow students to find work placements in Hotels, Travel Agencies and several other entities. This paper presents a brief overview of Systemic-Functional Linguistics and discusses English for Specific Purposes as well as the need of a Needs Analysis for the success of an ESP course. I discuss the importance of students possessing soft-skills and I present the most frequent situational contexts, professional domains in this area.

Index Terms — Authenticity, English for Specific Purposes, Needs Analysis, Tourism, Soft Skills

Resumo – O objectivo principal do Curso de Turismo é o de preparar futuros Técnicos de Turismo para trabalhar eficazmente no sector do Turismo, área de grande relevância para Portugal. As competências científicas e técnicas oferecidas pelo curso vão permitir que, mais tarde, os alunos possam desenvolver as suas actividades profissionais em variados locais, tais como em Hotéis, Agências de Viagens e várias outras entidades. O presente estudo apresenta um breve panorama da Linguística Sistémico-Funcional e discute Inglês para Fins Específicos, bem como a importância da Análise das Necessidades em cursos para fins específicos. Debate, ainda, a importância das capacidades relacionais em alunos de Turismo e apresenta os contextos situacionais mais frequentes, nesta área.

Termos-Chave - Autenticidade, Inglês para fins específicos, análise de necessidades, Turismo, Capacidades relacionais

INTRODUÇÃO

Em poucos anos, a indústria turística será a maior do mundo empregando mais de 255 milhões de pessoas e sendo responsável por cerca de 4 milhões de turistas de negócios de viagens em todo o mundo. Pennycook (1994) e David Crystal (1998) concordam quando se refere que o Inglês é a língua de comunicação principal quando falamos de viagens de negócios e turismo.

A globalização, esta combinação entre democracia e mercado livre, possibilitadora de trocas de experiências rápidas, liberta a mente, estimula a criatividade e aumenta a prosperidade. Actualmente, as pessoas encontram uma enorme diversidade de experiências e estão expostos a uma enorme variedade de culturas. Hoje, estamos perto de tudo e de todos, o turismo é um mercado mais competitivo do que antes, principalmente devido a essa proximidade. Viajamos para conhecer culturas novas, que são necessariamente diferentes das nossas, então o turismo só pode sobreviver se formos capazes de manter as características locais de um país, de um lugar e se formos capazes de promover essa singularidade aos potenciais compradores.

A língua Inglesa é a ponte entre turistas e operadores turísticos, entre operadores e clientes, entre locais e turistas. As pessoas com responsabilidades na formação de futuros técnicos de turismo têm que estar despertas e preparadas para estas novas exigências. Os alunos que chegam à Escola Superior de Tecnologia de Viseu já terminaram a escola secundária e já obtiveram aprovação em exames específicos de Português, Inglês, Geografia ou Economia. Provêm da Região Centro de Portugal e têm entre 18/19 anos de idade. A maioria deles já possui capacidades relacionais e técnicas básicas que serão desenvolvidas ao longo do curso.

A escola pretende formar profissionais, proporcionando-lhes programas de formação específica em áreas como a Gestão (Introdução ao Marketing, Negócios, Gestão de Empresas, Marketing para o Turismo, Contabilidade), Turismo (História da Arte, Produtos Turísticos, Legislação em Turismo, Termalismo), Línguas (Português e Inglês), Ciências Sociais (Sociologia, Comportamento do Consumidor em Turismo, Relações Públicas) e Informática. Este curso valoriza o conhecimento prático, adquirido por meio de visitas de estudo, seminários e participação em eventos regionais organizados por empresas públicas ou privadas bem como da elaboração de um projecto final.

Como professora de Inglês desde 1998, que gosta muito do seu trabalho, tenho a felicidade de poder trabalhar com alunos do ensino superior, área que é, ao mesmo tempo, excitante e estimulante, fazendo o que mais gosto: ensinar e aprender. Como Nieragden, G. disse « Students learn best from what their teachers enjoy teaching » (2000). Os professores devem ser mais do que deitadores de conteúdos, é importante que criem discussão na sala de aula, deixem de ser meros «satisfiers», e passem a ser, principalmente, «motivators» (cf. Nieragden, G., 2000), «the crucial difference between satisfiers and motivators as determining factors of people's job performance: satisfiers, as guards of average potential, concern the working conditions and environment, the wages, the benefits, and the degree of job security; whereas motivators, as stimulators of high potential, comprise challenging and creative tasks, recognition by peers and seniors, personal responsibility, possibilities for promotion, and the subjective feeling of forming part of corporate cultures» (Nieragden, G., 2000).

Linguística Sistémica-funcional

A Linguística Sistémica-funcional foi desenvolvida, inicialmente, por gramáticos chineses, mas conseguiu o seu ponto mais alto com, entre outros, MAK Halliday «More important, however, in the British and Australian approaches was the 'functional' linguistics of Halliday. This framework made it possible to link linguistic form to social and hence also to political activity (Chilton, P. and Schaffner, C. In Van Dijk, T., 1997:211).

Devemos ter em mente que a linguagem é uma actividade multi-funcional e que os textos representam a realidade social, reflectindo as relações pessoais e profissionais e, ao mesmo tempo, estabelecendo identidades. Esta teoria baseia-se no significado, na função da linguagem e do texto, mais do que na forma ou na linguagem a nível da frase, concentrando-se no texto falado e escrito, ou seja, em contextos situacionais e culturais. Este modelo de gramática é sistémica, porque vê a gramática como um sistema de escolhas possíveis, conscientemente realizadas e é funcional, pois se propõe a explicar as implicações de comunicação de uma certa escolha, dentro de um sistema específico.

Para Halliday os componentes essenciais do significado numa língua são funcionais. Toda a linguagem é organizada em tipos fundamentais de significado, nos componentes. O ideacional, que compreende o campo, o interpessoal, que considera a interacção entre as pessoas e o textual, que aborda a forma na qual a interacção ocorre. A língua é um sistema interligado de opções em que os falantes fazem as suas escolhas tendo em conta os contextos sociais, assumindo que a forma é menos relevante.

Halliday vê a linguagem como um sistema de sistemas, como uma rede interligada, que organiza as co-selecções opcionais e obrigatórias de todo o discurso (cf. Eggins, 1994). Para Halliday o texto é visto tem multifuncional, onde «do ponto de vista interpessoal, se constitui a interacção entre os participantes, sujeitos sociais, identidades, bem como relações sociais entre categorias de sujeitos» (Pedro, E., 1997:35).

Podemos compreender a necessidade de perceber que o Turismo é diferente em Viseu, no Algarve ou em Lisboa. Todos nós temos diferenças culturais, que moldam contextos situacionais e nosso modo de viver. Só precisamos de mostrar essas diferenças de valor acrescentado, «A gramática funcional de Halliday fornece, de facto, um modelo conceptual e metodológico operativo que permite o tratamento de algumas das questões colocadas no âmbito da semiótica social, já que as questões de articulação entre forma e função se encontram ligadas no modelo de Halliday» (Pedro, E. R., 1997:21).

O que se pretende é fornecer ao sistema linguístico uma descrição explícita das estruturas léxico-gramaticais, das estruturas que realizam significados. O autor vê a linguagem como sendo indissociável de seus usuários e dos fins a que se destina. Halliday afirma que «the relation between the meaning and the wording is not, however, an arbitrary one; the form of the grammar relates naturally to the meanings that are being encoded. A functional grammar is designed to bring this out; it is a study of wording, but one that interprets the wording by reference to what it means» (Halliday, 1994:17)

As concepções de Halliday sobre linguagem, contexto, gramática e, mais precisamente lexicogramática, sempre foram actualizadas e clarificadas por si e pelos seus pares. Linguística Sistémico Funcional apresenta-se, desta forma, como uma valiosa ferramenta para analisar e justificar as subtilidades que fazem parte do discurso profissional tão diferente em cada sector ou comunidade.

Inglês para Fins Específicos

Alguns teóricos descrevem Inglês para Fins Específicos (ESP) como sendo simplesmente o ensino de Inglês para qualquer finalidade. Outros, no entanto, descrevem-no como Inglês para fins académicos ou profissionais, «ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning» (Hutchinson, 1987:19). Não nos esqueçamos de que «different human activities require different communication skills, which in turn require mastery of specific linguistic items. ESP is, basically, language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity, while taking into account the time constraints imposed by learners» (Sedycias, J., 2005).

Objectivo principal de ESP é preparar os alunos, num período de tempo relativamente curto, para comunicar eficazmente e desempenhar a sua actividade profissional de forma segura. A metodologia empregada deve levar os alunos a descobrir suas próprias necessidades, em primeiro lugar e, em seguida, levando-os a desenvolver práticas que melhorem o seu trabalho.

ESP é, genericamente, a aprendizagem de línguas cujo foco é determinado campo de actividade humana. Este tipo de aulas são extremamente motivantes, quer para professores, quer para os alunos. Por um lado, os professores sentem que estão a ensinar o que os estudantes vão precisar no futuro, é gratificante ensinar de acordo com o que se precisa, por outro lado, é motivador para os alunos porque eles sentem que suas necessidades estão a ser satisfeitas, o conteúdo é concebido para atender suas necessidades, para melhorar suas capacidades, para desenvolver as suas competências, para que eles desempenhem a sua profissão de forma eficaz.

Análise de Necessidades

A Análise de Necessidades surgiu na década de 1960, Richterich (1972) e Chancerel (1978) foram os seus principais apoiantes. Richterich aponta a diferença entre as necessidades objectivas e subjectivas. As necessidades objectivas aparecem a partir da análise do objectivo da situação comunicativa, enquanto e as necessidades subjectivas são gerados pelos aprendizes, pelas necessidades do próprio grupo. «The goal of Needs Analysis is to collect information that can be used to develop a profile of the language needs of a group of learners in order to be able to make decisions about the goals and content of a language course» (Richards, J. C., 2001:90).

Neste curso específico, Inglês para Turismo, as necessidades dos alunos podem ser facilmente determinadas, pois o propósito está determinado e é muito específico. «Language is fundamental in the projection and perception of the socialised person's identity and feelings» (Roberto, M^a Teresa, 1990:39). É fundamental adequar as práticas lectivas às necessidades dos alunos «the language skills needed to survive in an English-dominant society» (Richards, J. C., 2001:55).

METODOLOGIA

Tendo em conta a importância que a língua Inglesa tem, presentemente, em termos de competitividade e em termos comunicacionais e nunca esquecendo que a base de qualquer curso de língua para fins específicos é uma análise de necessidades, começámos por realizar essa mesma análise a 39 alunos, 9 ex-alunos, 10 professores/colegas e 34 empregadores da área do turismo, em Viseu.

O objectivo do estudo foi repartido por quatro grupos, em relação aos alunos pretendeu-se avaliar as suas necessidades e expectativas, no que refere os ex-alunos pretendeu-se avaliar até que ponto o curso havia ido ao encontro das expectativas iniciais que os mesmos tinham deste, falando dos colegas quisemos saber que géneros textuais e contextos situacionais poderiam ser tratados pela disciplina de Inglês de modo a melhorar as práticas dos alunos nas outras disciplinas, finalmente, no que concerne os empregadores, pretendeu-se perceber que géneros e contextos situacionais são frequentes realmente.

RESULTADOS

Entre os géneros profissionais mais prementes, em termos da indústria turística encontramos os memorandos, os anúncios, as cartas de confirmação e de reclamação, os questionários de satisfação, os faxes, os menus, as facturas, os e-mails, a solicitação de dados a clientes, a sugestão de locais onde comer ou a visitar e dar instruções a taxistas.

Quando falamos de géneros de auto-promoção, são referidos o currículo, a carta de apresentação e a carta de recomendação. Os contextos situacionais a desenvolver são os relacionados com entrevistas de trabalho, agências de viagens, reservas e mensagens telefónicas, resolução de conflitos, conferências, tipo de alojamento, materiais promocionais, a descrição de monumentos e de locais a visitar, situações em aeroportos, planeamento e execução de viagens, postos de turismo, restauração, explicação de uma factura e aluguer de carros.

Em relação aos domínios profissionais de que os alunos de turismo mais necessitam de desenvolver temos o marketing, a restauração, o golfe, a história da arte, as relações públicas, o comportamento do consumidor, o termalismo, a geografia e itinerários turísticos e a língua e cultura portuguesas. Uma necessidade premente é também em termos de software, desde logo no que respeita o uso de programas informáticos utilizados no turismo, como os *Global Distribution Systems* (GDS), como por exemplo o *Galileo*.

CONCLUSÕES

A totalidade dos respondentes refere a importância da língua Inglesa de modo a obter um desempenho profissional capaz. As capacidades relacionais devem ser objecto de atenção redobrada por parte dos docentes de cursos de turismo uma vez que ajudam os técnicos de turismo a lidar e solucionar de forma mais adequada eventuais situações problemáticas. Os contextos situacionais relacionados com marketing, hotelaria e restauração não devem ser descurados.

Viseu insere-se numa região termal, e dispõe de campos de golfe, pelo que as questões do termalismo e do golfe também devem ser desenvolvidas. A falta de qualificação de profissionais em turismo é a queixa mais comum e que podemos resolver com os recursos de que dispomos. A conclusão principal do estudo é que a transdisciplinaridade é fundamental, colaborar leva ao melhoramento das práticas de todos.

REFERÊNCIAS

- Bhatia, Vijay K., 1993: *Analysing Genre, Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay K., 2004: *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View*. London: Continuum.
- Branco, Denise Gonçalves, 2005: *Inglês para Fins Específicos, Engenharia e a Indústria: que relação?* Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, Aveiro.
- Brumfit, C. J., 1988: *English Language Teaching Documents: ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. London: Modern English Publications in Association with the British Council.
- Brown, G. & Yule, G., 1983: *Discourse Analysis*. Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. N., 1978: *English for Specific Purposes*. Ronald Mackay & Alan Mountford. London: Longman.
- Celce-Murcia, Marianne, 1991: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Crystal, David, 1997: *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica Aplicada, Vol. 17, nº1, 2001: *Interview with M.A.K. Halliday, Cardiff, July 1998*. São Paulo. <http://www.scielo.php?script=sci> (20/01/11)

- Dudley-Evans, Tony and St. John, Maggie Jo, 1998: *Developments in English for Specific Purposes, a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggins, S. & Martin, J. R., 1997: *Genres and Register of Discourse*. In T. A. Van Dijk (Org.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). London: Sage.
- Goodman, Sharon & Graddol, David, 1996: *Redesigning English, New Texts, New Identities*. London: Routledge.
- Halliday, Mak, 1989: *Spoken and Written Language*. London: Oxford University Press.
- Halliday, Mak, 1994: *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd Edition. London: Oxford University Press.
- Halliday, Mak & Hasan, R., 1985: *Language, context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. London: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A., 1987: *English for Specifics: a learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R., 1997: *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Michael; Hill, Jimmie, 1985: *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications.
- Mackay, Ronald and Mountford, Alan, 1978: *English for Specific Purposes, A Case Study Approach*. London: Longman.
- Martin, J. R., 1992: *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R., C. Matthiessen & C. Painter, 1997: *Working with Functional Grammar*. Arnold, Great Britain.
- Neighborhood Networks, Personal Management Skills - Soft Skills: Training Curriculum Instructor Manual <http://course.com/catalog/product.cfm> (14/02/11)
- Nieragden, Goeran, 2000: *The Soft Skills of Business English*. Cologne. <http://www.eltnewsletter.com/back/september2000> (14/01/11)
- Nunan, David, 1988: *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B., 1994: *Genre Analysis and the Identification of Textual Boundaries*. *Applied Linguistics*, 15, 288-199.
- Paltridge, B., 1996: *Genre, Text Type, and the Language Learning Classroom*. *ELT Journal*, 50, 237-243.
- Pedro, Emília Ribeiro, org., 1998: *Análise Crítica do Discurso: Uma Perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Caminho.
- Pennycook, Alastair, 1999: *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Richards, Jack, 2001: *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberto, Teresa, 2006: *Interaction with texts*. Manual utilizado nas aulas de ESP. Universidade de Aveiro.
- Roberto, Teresa, 1990: *Forms of Address Used by Second Generation Portuguese Emigrants Returned from South Africa: a Sociolinguistic Study*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Sedycias, João, 2005: *Gramática Instrumental da Língua Inglesa*. <http://home.yawl.com.br/hp/sedycias/instrument> (31/01/11)

Strevens, Peter, 1988: *The Learner and Teacher of ESP*. In Brumfit, C. J., 1988: *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Documents: 128. Modern English Publications in association with the British Council.

Strevens, 1998: *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.) *ESP state of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Swales, J., 1985: *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon.

Swales, J., 1990: *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, Teun, 1985: *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4, Discourse Analysis in Society. London: Academic Press.

Van Dijk, Teun, 1997: *Discourse as Social Interaction* – Discourse Studies, a Multidisciplinary Introduction - Volume 2. London: Sage Publications

UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COM O GEOGEBRA NO 8.º ANO DE ESCOLARIDADE: O ESTUDO DA MEDIATRIZ

Isabel Alves, Cecilia Costa, Pedro Tadeu.

ABSTRACT: Actualmente, em Portugal, os ambientes de geometria dinâmica são indissociáveis das novas orientações para o ensino da geometria. Em particular o software Geogebra ganha especial destaque por ser de acesso livre e de ser o sugerido em diversos manuais escolares nas tarefas que apresentam. Nesta comunicação apresentamos um estudo desenvolvido numa turma do 8.º ano de escolaridade (9 alunos com idades entre 13 e 16 anos) cujo objectivo principal era estudar de que forma a utilização de um ambiente de geometria dinâmica potencia as aprendizagens dos alunos num tema de Geometria: a mediatriz de um segmento de recta. Foram implementadas três tarefas de natureza investigativa, em situação de sala de aula e com os alunos organizados em pares. Nesta comunicação apenas comentaremos uma das tarefas. A investigação seguiu uma metodologia qualitativa e interpretativa, designadamente três estudos de caso. Os dados foram recolhidos através de gravações áudio, do diário da professora/investigadora (1ª autora da comunicação), das construções realizadas e produções escritas dos alunos nas tarefas. Os resultados mostram que os alunos apresentavam maior facilidade em descrever procedimentos do que em efectuar as justificações; dificuldades em responder a questões abertas como, “o que observam?” ou “o que verificam?”; as dúvidas que surgiram relacionadas com o programa Geogebra foram rapidamente ultrapassadas. Cada aluno desempenhou um papel activo na investigação, na medida em que analisou, conjecturou e reflectiu sobre os resultados obtidos e os processos envolvidos.

KEYWORDS: Geometria, Geogebra, Mediatriz.

UNDERSTANDING TO GENERATE IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATION

Vera Marques

ABSTRACT: Higher Education is increasingly being understood "...as a commercial business that operates with a 'customer service' philosophy..." (Montgomery, 2010, p.6) where the role and perception of students' "...views, wants and needs [...] are now being seen as much more significant" (2010, p.6) and where, in a more competitive environment, HE institutions, "...have developed a powerful interest in retaining [...]students" (2010, p.6) even if adapting their educational offers becomes necessary..

This was what motivated a questionnaire survey to 143 Japanese students of Portuguese as a foreign language in Sophia University, Tokyo. The data collected will allow answering questions such as to why the students chose the course, their motivations to doing so, how satisfied they are with it and what their suggestions would be for improvement. In a HE context where "...languages are often seen as crucial to economic achievement..." (Byram, 2008, p. 24) understanding the views of Japanese students of Portuguese can hopefully generate improvements in the educational offer, which might change the perception on the reasons to study languages that, like Angela Gallagher-Brett defends, are much more than merely economic.

KEYWORDS:

1. Higher Education Foreign Language Education;
2. Portuguese as a Foreign Language.
3. Higher Education in Japan.

Usage of Scamper Teaching Method in Early Childhood Education

Dilek Özdoğan.

ABSTRACT: Scamper is a kind of creative thinking strategy that encourages development of new ideas by rethinking existing ideas. This technique uses a set of directed questions in order to come up with new ideas. These questions force children to think differently about the problem and eventually come up with innovative solutions. By imagining modifications of a product, service, or process that already exists, children create new products, services, and processes. In the school process, the scamper strategy helps trigger students' design ideas. The scamper questions encourage the modification of creative works. Critical and creative reflection can be improved beginning in the early grades when teachers apply this scamper processes. With the help of scamper technique children have a chance to develop their creative and critical thinking and they should be encouraged to have original ideas.

KEYWORDS: Scamper, Pre-school, teaching method.

USING DEA TO EVALUATE THE EFFICIENCY OF RECENTLY ESTABLISHED TURKISH STATE UNIVERSITIES

Osman Sahin

Asst. Prof. Dr., Turgut Ozal University, Management Department

Ankara, Turkey

osahin@turgutozal.edu.tr

ABSTRACT: The purpose of this study is to evaluate the efficiency of new state universities in Turkey for 2009 by using Data Envelopment Analysis (DEA). In these calculations 24 state universities were used as decision-making units (DMU). We aim to analyze how efficient these universities in their work by using such input and output as the number of academicians, expenditures, number of papers published in indexed journals, number of undergraduate and graduate students, and number of graduated students in DEA. That 18 of 24 universities were found to be under the necessary level of efficiency and that the average total efficiency was 0.889. Only 6 of the 24 universities have a good score in terms of total efficiency. These efficiency scores suggest that these new universities need to improve their input-output efficiency management. Then, through an efficiency analyses, as well as taking the necessary measures, they need to increase their efficiency.

Key Words: State Universities, Efficiency Analysis, Data Envelopment Analysis (DAE), Turkey

INTRODUCTION

Organizations want to measure their performance and use the measurement results for their improvement. Because of keen competitive pressures, they have to use their own sources in efficient ways. Performance analyses for financial companies can be carried out easily by using their financial statements. Performance analyses of non-profit companies, especially in the public sector, are more difficult to carry out.

There are various methods used in performance measurement, some of which are parametric and some are non-parametric. Using parametric methods can be used to show the cause and effect relationships. In the non-parametric models, there are many inputs and outputs which are measured with different scale units. In the literature, there are several non-parametric methods used in efficiency analyses such as data envelopment analysis (DEA), free disposable hull (FDH), and stochastic DEA (Cazals et al., 2002:1-25).

Even though DEA method is widely used in the world, in Turkey it was used in restricted areas such as health and banking sectors, in which it is easy to find data. Nowadays, DEA is used in many sectors thanks to technological advances (Babacan, 2008:149).

We made efficiency analyses of new state universities in this study. Today universities have gained much significance since they are entitled to develop qualified personnel for their countries in an age when knowledge based management has become much prominent. Therefore, these efficiency analyses are especially significant for universities. (Oruç et al., 2009:280). In universities, there are many inputs and outputs which have different scale units. Therefore DEA technic, which was first introduced by Charnes et al. (1978), was used in this study as non-parametric models for measuring efficiency of universities. Nowadays, DEA is widely used for measuring efficiency of universities (Ozden, 2008:168).

1. LITERATURE

DEA is a non-parametric technic that uses linear programming models to obtain a best practices production frontier and measure efficiencies of a set of similar organizations (Franca et al., 2010:43). DEA was used by Charnes et al. (1978) for measuring schools efficiency in the USA. DEA was improved and named as DEA in 1981. At the beginning it was used according to the constant returns to scale model (CRS or CCR) assumption, in which it was assumed that each decision making unit (DMU) operates in optimum scale, while Banker et al. (1984) presented a variable returns to scale model (VRS or BCC) and

introduce scale efficiency concept (Banker et al., 1984:1078-1092). Range adjusted measure and a slack based measure was added and expanded by Cooper et al. (1999) and Tone (2000).

Around the world, DEA is widely used, especially in social organization. Tomkins and Green (1988) made efficiency analyses for faculties of United Kingdom universities. Efficiency comparisons of state and private universities in the USA were made by Ahn and Seiford (1993). Sinuany-Stern et al., (1994) searched efficiency of faculties of United Kingdom universities. Flegg et al. (2004) made analyses for understanding static efficiency of the United Kingdom universities for 1980-1993 years. Lavado and Cabanda (2009) studied on the Philippines' universities for understanding education and health efficiency of country. Franca et al. (2010) searched the effect of asymmetric problem on efficiency of Brazilian universities. In literature, there are many other qualified studies such as Marinho et al. (1997) on the Brazilian universities, Ng and Li (2000) on the Chinese universities, Abbott and Doucouliagos (2003) on the Australian universities, Taylor and Harris (2004) on the South African universities, Castano and Cabanda (2007) on the Philippines' universities, Agasisti and Bianco (2006) on the Italian universities, Fandel (2007) on the Germany universities et cetera.

In Turkey, the studies carried out by Kutlar (2004) on the efficiency of faculties of Cumhuriyet University, Babacan et al. (2007) by comparing Cumhuriyet University efficiency with state university, Kutlar and Babacan (2008) on the Turkish state universities, Ozden (2008) on the Turkish foundation universities, Oruç et al. (2009) on the efficiency of Turkish universities by using fuzzy data envelopment technic and Bakırcı and Babacan on the Turkish economic faculties of universities efficiency study are some of the good quality studies.

2. METODOLOGY

2.1. DEA and Models

By evaluating inputs and outputs of DMU in the DEA, the most efficient DMU is selected for determining the most efficient production frontier. Other DMU efficiency is evaluated according to this frontier (Oruç et al., 2009:280). This technic was named as data envelopment analysis (DEA) because the obtained effective production frontier encloses all DMUs (Allen and Thanassoulis, 2004:364).

CCR and BCC models are used in this study. Input oriented and output oriented approaches were improved in DEA. Input oriented approach aims at minimizing the input by keeping the amount of output constant, whereas output oriented approach aims at maximizing the output by keeping the amount of input constant.

Basic approach of CCR mathematic programming language is to maximize the goal functions of DMU. Goal function, mathematic programming equation and restrictions according to CCR model are given below.

$$\max \theta_k = \frac{\sum_{r=1}^s u_r Y_{rk}}{\sum_{i=1}^m v_i X_{ik}} \quad \text{s.t.} \quad \frac{\sum_{r=1}^s u_r Y_{rj}}{\sum_{i=1}^m v_i X_{ij}} \leq 1$$

$$u_r, v_i \geq \varepsilon > 0 \quad r = 1, 2, \dots, s; i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$$

Where:

y_{rk} : the observed amount of output of r th type of k th DMU

x_{ik} : the observed amount of input of i th type of k th DMU

u_r : Factors weights is given to output of r th type by k th DMU

v_i : Factors weights is given to input of i th type by k th DMU

x_{ij} : i th input is used by j th DMU

y_{rj} : r th output is used by j th DMU

Basic approach of BCC mathematic programming language is also to maximize the goal functions of DMU. Goal function, mathematic programming equation and constraints according to BCC model are given below.

$$\max \sum_{r=1}^s u_r y_{rk} - u_k \quad \text{s.t.} \quad \sum_{i=1}^m v_i x_{ik} = 1 \quad \sum_{i=1}^m v_i x_{ij} + \sum_{r=1}^s u_r y_{rj} - u_k \leq 0 \quad j = 1, 2, \dots, n$$

CCR is used for measuring of total efficiency, while BCC model is used for measuring technical efficiency. θ is the efficiency score for the each DMU and efficiency score for all of them are obtained by repeating them for each DMU, The value of θ is always less than or equal to unity DMUs for which $\theta < 1$ are inefficient and those for which $\theta = 1$ are efficient (Yalama and Coskun, 2007:261).

At the same time in DEA model, production efficiency is achieved at zero slacks. Meanwhile, DMUs with at least one positive slack variable(s) cannot be considered to be efficient (Cazals et al., 2002:1-25). Having understood which DMUs are relatively inefficient, for them, we should look at the potential improvement percentages (Kutlar, 2004:49-79). If the result is negative, we should decrease data value, if it is positive, the data value should be increased (Babacan et al., 2007:103).

$$PI(\%) = [(Target-Real)/Real]*100$$

There is a relationship between the two DEA models what can be formulized as $E_{CCR} = E_{scale} * E_{BCC}$ (Cingi and Tarım, 2001). From this formula, we can obtain scale efficiency formula (Kutlar and Babacan, 2008:154).

$$Scale\ Efficiency = Total\ Efficiency / Technical\ Efficiency = CCR\ score / BCC\ score$$

2.2. DMU, Inputs and Outputs

Because comparing the efficiency of previously established universities with that of recently established ones would not be appropriate, we excluded old universities from this study. Between the years 1993 and 2006, no universities were established in Turkey. Also because universities established after 2006 have not yet produced outputs to be evaluated, this study comprises only those universities, which are established between 1987 and 1993. On the other hand, the foundation universities found between 1992-2006 are excluded from the study since we were unable to access their complete input-output data for 2009.

When there are no restrictions for number of inputs and outputs, it causes freedom problem. For solving this problem, number of DMUs should be three times of sum of inputs and outputs (Vassiloglou and Giokas, 1990:591-597). We performed our analyses in line with this rule. In this study, six outputs, two inputs, and 24 DMUs were used.

Twenty two universities were founded in 1992, one university was founded in 1987 and one university was founded in 1993. Number of academicians and budgeted expenditures were used for 2009 year as inputs, income of university, number of indexed publications (SCI, SSCI, and AHCI), number of undergraduate students, number of graduate students and number of graduated students were used for 2009 year as outputs. Treasure subventions, private aids and private incomes were not accepted as performance measures and only university income is accepted. Data of budgeted income and university income were found from Turkish Court of Accounting reports. Other data was found from catalogues of universities for 2009, which was prepared by The Council of Higher Education in Turkey and higher education statistics for 2008-2009 and 2009-2010, which were prepared by Student Selection and Placement Center of in Higher Education Institutions in Turkey.

3. RESEARCH RESULTS and DISCUSSION

According to CCR efficiency 6 universities were relatively efficient, while for input and output oriented BCC efficiency 12 universities, for input oriented scale efficiency 7 and for output oriented scale efficiency 6 universities were efficient. Because CCR model efficiency classification is more detailed than BCC model, it can provide more analysis details. Abant Izzet Baysal, A. Menderes, Celal Bayar, Onsekiz Mart, Osmangazi, Gaziosmanpasa, Nigde, Pamukkale, S. Demirel, Karaelmas, Gaziantep, Harran, Izmir Y. T., Kafkas, Sutcu Imam, Kirikkale, Mersin and Mugla universities are found to be

relatively inefficient. Mersin University (0.705) from this group has the lowest efficiency than others, while Kafkas University has the highest efficiency than other universities.

When we used efficiency measurement system (EMS) program and tested efficiency of universities for super efficiency, Gebze Y. T. was found as more efficient university, followed by Galatasaray, Dumlupinar, Afyon Kocatepe, M. Kemal and Balikesir university. According to CCR model efficiency universities are also efficient in the BCC model and Scale model. For both input oriented and output oriented in the BCC model efficient universities are the same. In the BCC model, inefficient universities are Abant Izzet Baysal, A. Menderes, Onsekiz Mart, Gaziosmanpasa, Karaelmas, Gaziantep, Harran, Izmir Y. T., Sutcu Imam, Kirikkale, Mersin and Mugla universities. In the input oriented BCC model, Mersin University (0.709) has the lowest efficiency, while in the output oriented BCC model, Izmir Y. T. University (0.746) has the lowest efficiency. In the input oriented BCC model, Onsekiz Mart and Sutcu Imam (0.934) have the highest efficiency, while in the output oriented BCC model, Onsekiz Mart University (0.956) has the highest efficiency.

Tablo 1: Total Efficiency, Technical Efficiency and Scale Efficiency Scores of Universities.

	FIRMS	CCR Input and Output Oriented		BCC Input Oriented			BCC Output Oriented			Scale Eff.	
		Total Eff.	Reference	Technical Eff.	Reference	R. S.	Technical Eff.	Reference	R.S.	Input	Output
1	Abant Izzet Baysal	0.814	7 3 11	0.826	19 7 11	D	0.845	19 7 22	D	0.986	0.963
2	A. Menderes	0.736	11 3 7	0.737	19 7 3 11	D	0.776	19 22 3 7	D	0.999	0.949
3	Afyon Kocatepe	1.000	3	1.000	3	C	1.000	3	C	1.000	1.000
4	Balikesir	1.000	4	1.000	4	C	1.000	4	C	1.000	1.000
5	Celal Bayar	0.978	7 3 11	1.000	5	D	1.000	5	D	0.978	0.978
6	Onsekiz Mart	0.889	7 3 11	0.934	22 8 7 11 3	D	0.956	11 8 7 3 22	D	0.952	0.930
7	Dumlupinar	1.000	7	1.000	7	C	1.000	7	C	1.000	1.000
8	Osmangazi	0.967	7 3 11	1.000	8	D	1.000	8	D	0.967	0.967
9	Galatasaray	1.000	9	1.000	9	C	1.000	9	C	1.000	1.000
10	Gaziosmanpasa	0.793	19 11 3 7	0.812	7 11 19 3	I	0.813	8 7 11 22 3 19	D	0.976	0.976
11	Gebze Y. T.	1.000	11	1.000	11	C	1.000	11	C	1.000	1.000
12	Harran	0.771	11 19 3	0.771	11 7 3 19	C	0.819	8 11 19	D	1.000	0.941
13	Izmir Y. T.	0.745	7 3 11	0.854	11 9 20	I	0.746	3 7 11 9	I	0.872	0.998
14	Kafkas	0.999	7 3 11	1.000	14	I	1.000	14	I	0.999	0.999
15	Sutcu Imam	0.903	11 7	0.934	7 19 11	D	0.940	7 11 19	D	0.967	0.960
16	Kirikkale	0.886	11 3	0.904	19 3 11	D	0.921	11 3 19	D	0.981	0.962
17	Mersin	0.705	3 7	0.709	9 7 3	I	0.809	3 22 7	D	0.995	0.872
18	Mugla	0.796	3 4 7	0.850	4 20 9 7	I	0.797	7 3 4	D	0.936	0.999
19	M. Kemal	1.000	19	1.000	19	C	1.000	19	C	1.000	1.000
20	Nigde	0.918	3 11	1.000	20	I	1.000	20	I	0.918	0.918
21	Pamukkale	0.840	7 3	1.000	21	D	1.000	21	D	0.840	0.840
22	S. Demirel	0.922	11 3 7	1.000	22	D	1.000	22	D	0.922	0.922
23	Karaelmas	0.769	3 7 11	0.785	7 3 11 9	I	0.780	7 3 19 11	D	0.981	0.987
24	Gaziantep	0.908	7 3 11	0.927	7 19 22 3	D	0.942	7 19 22 3	D	0.979	0.964

R S.: return on the scale C: Constant return on the scale I: increasing return on the scale D: decreasing return on the scale

According to both CCR and BCC efficiency models, Mersin University has the lowest efficiency. When we checked the potential improvement percentages of this university and compared it with universities which are in the reference set (Afyon Kocatepe U. and Dumlupinar U.), university income and number of indexed publications are not the problem by using current inputs. Between income and expenditures normal relationship shows us that financial performance of this university is not bad. On the other hand, if the university increases the number of undergraduate students by 18 % and number of graduated students by 122 %, it reaches the level of efficient university. Thus, the university increases its own university income and takes financial efficiency advantage. This improvement will help to increase the number of graduated students for both undergraduate and graduate levels. Being able to be placed among efficient universities, another way is to decrease the number of academicians by 31% and budgeted expenditures by 30%.

Tablo 2: According to CCR Efficiency Model Potential Improvement Percentages of Mersin University

	Real	Target	Difference	PI%
University Incomes	19808738	19808738	0	0
Indexed Publications	235	235	0	0
Nmb.of undergraduate students	25076	29666	4590	18
Nmb.of graduated students for undergrad.	4126	6400	2274	55
Nmb.of graduate students	1064	1574	510	48
Nmb.of graduated students for grad.	169	376	207	122
Nmb of Academician.	1373	953	-420	-31
Budgeted expenditures	118554050	83561733	-34992317	-30

In the input oriented BCC efficiency model commands that are given above can be accepted only with 1-2 % differences. In the output oriented BCC efficiency model, university incomes and number of indexed publications should be increased by 24 %. Budgeted expenditures of Mersin University In the output oriented BCC efficiency model can be accepted as normal. Similar results were obtained for the other criteria.

CONCLUSION

When universities which have decreasing return on the scale grow, they will earn less than before. These institutions need to enhance their productivity through the use of resources more effectively. Resource turnovers of universities are low and more should be said to achieve more output with less input. For increasing the total efficiencies of the universities, which have increasing return on the scale, they should increase their sizes to increase the scale. For the universities which have scale inefficiency, despite the effectiveness of increasing returns, it could be asserted that they have inefficiency because of the effect of some outside factors. On the other hand the reason for the total inefficiency of universities (5, 8, 14, 20, 21, and 22) could be that they don't have scale efficiency.

The universities analyzed in this study, twenty two were founded in 1992, one (Gaziantep U) of them in 1987, and one (Osman Gazi) of them in 1993. In the CCR model, among all universities, 8 were relatively inefficient (1, 2, 8, 13, 5, 21, 23, 24) showing similar features with the University of Mersin, as for the reasons of inefficiency. They need to increase the number of students and should decrease the amount of inputs which are not used effectively. We can conclude from analyses that the number of students of three universities (10, 16, 20) is efficient similar to previous group universities. Revenues of two universities (16, 20) of this group are insufficient. Rest of the universities use relatively more inputs than outputs. Gaziantep University is expected to increase all the outputs and decrease all inputs. Increasing university income of nine Universities (5, 6, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22) is important to come close to the limit of efficiency

When we consider the fact that 18 of these recently established state universities are under the efficiency limit and the total efficiency is 0.889, it could be suggested that these state universities do not reveal optimum input and output utilization. As a result, it is clear that efficiency analyses for these universities must be carried out and necessary precautions be taken.

REFERENCES

- Abbott, M. and Doucouliagos, C. (2003). The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis .*Economics of Education Review*, 22(1), 89–97.
- Agasisti, T. and Bianco, A. D. (2006). Data envelopment analysis to the Italian university system: theoretical issues and policy implications. *International Journal of Business Performance Management*, 8(4), 344–367.
- Ahn, T. and Seiford, L. M. (1993). Sensitivity of DEA to models and variable sets in a hypothesis test setting: the efficiency of university operations. In Ijiri, Y. (Ed.). *Creative and innovative approaches to the science of management*. Westport: Quorum Books.
- Allen, R. and Thanassoulis E. (2004). Improving Envelopment in Data Envelopment Analysis. *European Journal of Operational Research*, 154, 363-379.
- Babacan, A., Kartal, M. and Bircan, H. (2007). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Etkinliğinin Kamu Üniversiteleri İle Karşılaştırılması: Bir VZA Tekniği Uygulaması. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, 97-114
- Bakırcı, F. and Babacan. A. (2010). İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinde Ekonomik Etkinlik . *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 24, Sayı: 2, pp. 215-234
- Banker, R. D., Charnes, A. and Cooper, W. W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies. *Management Science*, 39, 1078–1092.
- Fandel, G. (2007). On the performance of universities in North Rhine-Westphalia, Germany: government's redistribution of funds judged using DEA efficiency measures. *European Journal of Operational Research*, 176(1), 521–533.
- Flegg, A. T., Allen, D. O. and Field, K. (2004). Measuring the efficiency of British universities: a multi-period data envelopment analysis. *Education Economics*, 12(3), 231–249.
- Castano, M. C. N. and Cabanda, E. C. (2007). Performance evaluation of Philippine private higher educational institutions: application of frontier approaches. *International Transactions in Operational Research*. 14(5), 431–444.

- Cazals C., J. P. Florens and L. Simar(2002). Nonparametric Frontier estimation: A Robust Approach. *Journal of Econometrics*, 106, 1, 1-25,
- Charnes, A., Cooper, W. W. and Rhodes, E. (1978). Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operations Research*. 2, 429-444,
- Charnes, A., Cooper, W. W., Golany, D. and Seiford, L. M. (1985). Foundations of data envelopment analysis to Pareto-Koopmans efficient empirical production functions. *Journal of Econometrics*, 30, 91–107.
- Cingi, S. and Tarım, A. (2000) Türk banka sisteminde performans ölçümü DEA-malmquist TFP endeksi uygulaması, Türkiye Bankalar Birliği Araştırma Tebliği Serisi, Ankara.
- Cooper, W.W., Park, K. S. and Pastor, J. T. (1999). RAM: a range adjusted measure of inefficiency for use with additive models and relations to other models and measures in DEA. *Journal of Productivity Analysis*, 11, 5–42.
- Cooper W.W, L.M Seiford and K. Tone (1999). *Data Envelopment Analysis*. Kluwer Academic Publishers
- Franca, J.M. F., Figueiredo, J. N. and Lapa, J.D.S.(2010). A DEA methodology to evaluate the impact of information asymmetry on the efficiency of not-for-profit organizations with an application to higher education in Brazil. *Ann Oper Res* . 173: 39–56
- Kutlar, A. and Babacan, A. (2008). Türkiye’deki Kamu Üniversitelerinde CCR Etkinliği-Ölçek Etkinliği Analizi: DEA Tekniği Uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 1, 148-172
- Kutlar, A. and Kartal M. (2004). Cumhuriyet Üniversitesinin Verimlilik Analizi: Fakülte Düzeyinde VZA Yöntemi ile Bir Uygulama”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (8) 2: 49-79.
- Lavado, R. F. and Cabanda, E. C. (2009). The efficiency of health and education expenditures in the Philippines. *CEJOR* 17:275-291
- Marinho, A., Resende, M. and Façanha, L. O. (1997). Brazilian federal universities: relative efficiency evaluation and data envelopment analysis. *Revista Brasileira de Economia*, 51(4), 489–508.
- Ng, Y. C. and Li, S. K. (2000). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions: an application of data envelopment analysis. *Education Economics*, 8(2), 139–156.
- Oruç, K. O., Güngör, İ. and Demiral, M.F. (2009). Üniversitelerin Etkinlik Ölçümünde Bulanık Veri Zarflama Analizi Uygulaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22. pp. 280
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). 2008-2009 ve 2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri., www.osym.gov.tr Date:15.05.2011
- Özden, Ü. H.(2008). Veri zarflama analizi (VZA) ile Türkiye’deki vakıf üniversitelerinin etkinliğinin ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi Cilt/Vol:37, Sayı/No:2, 2008, 167-185*
- Sayıştay, 2009 yılı Genel Uygunluk Bildirimi. www.sayistay.gov.tr/rapor/UygunlukRapor.asp Date:20.05.2011
- Sinuany-Stern, Z., Mehrez, A. and Barboy, A. (1994). “Academic department efficiency via DEA”. *Computers & Operations Research*, 21(5), 543–556.
- Taylor, B. and Harris, G. (2004). “Relative efficiency among South African universities: a data envelopment Analysis”. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 47(1), 73–89.
- Tomkins, C. and R. Gren (1988). An Experiment in the Use of Data Envelopment Analysis for Evaluating the Efficiency of UK University Departments of Accounting. *Financial Accountability and Management* 4:147- 164.
- Tone, K. (2000). A slacks-based measure of efficiency in data envelopment analysis. *European Journal of Operational Research*, 99(1), 72–89.
- Vassiloglou, M. and Giokas, D. A (1990). Study of The Relative Efficiency of Bank Branches: An Application of Data Envelopment Analysis. *Journal of Operational Research Society*, 41, 7, 591-597,
- Yalama, A. and M. Coskun, (2007), "Intellectual capital performance of quoted banks on the Istanbul stock exchange market", *Journal of Intellectual Capital*, Vol 8, No. 2, pp. 256-271.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), . Yükseköğretim Kataloğu 2009, www.yok.gov.tr. Date: 15.05.2011

USING OF SCATT SYSTEM IN THE SHOOTING TRAINING

Ihor Zanevskyy

Casimir Pulaski Technical University in Radom, Poland

email: i.zanevskyy@pr.radom.pl

Abstract

The aim of the research was to valuate specificity of training with SCATT optoelectronic system in comparison with real pellet shot in air-pistol example. The research was done using the methods of optoelectronic registration of movements, Shapiro-Wilk method, one way ANOVA, statistical tests based on the *t*-Student and *F*-Snedecor criteria, office computer technologies. A method of digitization of coordinate of points on trace graphs and the trajectory of SCATT interface is developed. Differences in position of virtual holes at three types of trainings shots show up in a vertical coordinate ($p < 0.02$) but no significant difference in a horizontal coordinate ($p > 0.3$). System SCATT result changing forecast in possible shot moment change seems to be incorrect, because it does not take into account fundamental changes in weapons movement during triggering.

Key words: shooting, training, air-pistol, SCATT system.

INTRODUCTION

Sportsmen and coaches have to find new intense methods of sports quality improvement due to high sports shooting competition. First of all, this concerns technical qualification. Controlling of postural and weapon stability is a distinctive feature in the sport of shooting [5]. That is why optoelectronic training systems Noptel [9], RIKA [8], and SCATT [7] are quit popular nowadays. Optoelectronic training systems are widely used in different shooting sports events for checking and perfection of weapon stability, aiming accuracy, correctness of a cock lowering [1, 2, 4] or to release bow string in the sport of archery [3]. Besides, the systems fix aiming time, shot intervals and other parameters. SCATT systems are used by Polish and Ukrainian shooters because they are considered to be available and suitable for training. Specificity of training with optoelectronic target in comparison with real shots is not found yet. Besides, SCATT system virtual results value and real cartridges (or pellets) holes are to be digitally compared.

Method recommendations of SCATT training system indicate two factors that cause training peculiarities comparing to real shot with cartridge, namely absence of both recoil and shot sound. However, SCATT developers consider that training without cartridges is also useful. After 2-3 months of training with optoelectronic systems, 3-5 training lessons with cartridges are enough for sportsmen to adapt to recoil. Proceeding from long experience gained by sportsmen, coaches of shooting teams of Russia and Soviet Union, high level shooters are recommended to train with SCATT 70-80 % of their time while preparatory training period and 30-50 % during the competition period. Those shooters that do not find it convenient to train with SCATT are recommended to use the system only to find mistakes and develop new possible postures [7].

It is considered that unspecific training with SCATT regarding real shot with cartridge has positive effect for beginners. Recoil and sound are believed to slow education by a factor of two or three. There is a point of view that the later the beginner gets cartridges, the better it is. Nevertheless, high level results could not be achieved only by using SCATT system training without cartridges due to the considerable influence of close grouping of shots on them.

The aim of the research was to valuate specificity of training with SCATT optoelectronic system in comparison with real pellet shot in air-pistol example.

Problems. 1. Sight point coordinates systems and SCATT virtual holes are to be elaborated.

2. The method of point digitization on trace graph ("Trace") and coordinate graph ("Distance") of SCATT interface is to be developed. 3. Coordinate mean value and dispersion of virtual holes location using different types of training shots (pellet shot, compressed air shot, and dry firing) are to be compared.

METHODS AND PROCEDURES

In accordance with the official air-pistol rules [6] highly-qualified female sportsman made 90 shots: 30 pellet shots, 30 compressed air shots, and 30 dry firings. Air-pistol Steyr LP-10 and Finale Match pellets 4.49 mm were used in the experiment. In experimental shooting, in order to level anticipation influence reaction to pistol holding character direct before triggering, the shooter did not know whether the pistol had been loaded with pellets or with compressed air (cocking lever «F»), or dry firings (cocking lever «T»). The air-pistol was loaded by an assistant who hid cocking lever by special shield (Figure 1).

Besides sequence of shots with the pellets, shot imitation with compressed air, or dry firings was defined at random.

Orthogonal coordinate system of SCATT target image with sighting trajectory and hole (point S) begins (point O) in upper left angle of Paint workspace (Figure 2). Horizontal axis (ξ) has positive direction to the right, and vertical (η) downwards. The scale of SCATT target image was defined by 7-7 circle

diameter: $\mu = \frac{l}{\lambda} = 0.0891$, where $l = 59,5$ mm is target circle diameter 7-7 [6]; $\lambda = 672$ is corresponding

dimensions on computer screen in pixels. Calculations were made in MS Excel.

Coordinates of the hole centre on the target were defined with the help of equations:

$x_s = \mu(\xi_s - \xi_c)$; $y_s = \mu(\eta_c - \eta_s)$. Point C marks the centre of the target.

Thus the method of points coordinates digitization on trace graph ("Trace") and of moving-away-from-axes graph ("Distance") of SCATT interface based on office computer technologies (MS Excel, Paint) was found. This method is simple and accurate (digitization error limit is near 0.01 mm) for numerical estimation of unspecific optoelectronic training in air-pistol shooting.



Figure 1. The air-pistol during an experimental shot: 1 is SCATT system sensor; 2 is a special shield to hide cocking lever.

System developers mention that SCATT computer program uses the algorithm to calculate lateral weapon movement correction when a pellet leaves a muzzle. Aerodynamic coefficient values this correction. Besides, when a pellet leaves a muzzle it continues diametrical movement in the same direction as a muzzle in shot moment. It is mentioned that SCATT shows a hole aside a trajectory if a shooter has bad stability.

Because SCATT system documentation does not describe coordinate system location of sight point and virtual holes and several coordinate systems are used, we have to examine this problem in detail. For example, sight point and virtual hole (see Figure 2) have such target coordinates $x_A = 3.16$ mm, $y_A = -2.06$ mm, and $x_S = 3.48$ mm, $y_S = -0.24$ mm in shot moment. The system users are recommended to choose the optimum coefficient meaning of pellet lateral movement experimentally that corresponds to 'shot distance and pellet velocity' [7].

Another coordinate system is used for the graph 'Sight point coordinates relative to target centre depending on time' (Figure 3). Positive direction of horizontal moving (displacement along the X-axis) from the left to the right and vertical (displacement along the Y-axis) downright are taken there.

Sight point coordinates are taken from SCATT file using "samples.vbs" programme (Copyright © 2002 ZAO Scatt). They are represented in text format and have opposite coordinate axes positive direction to graph of horizontal moving (see Figure 3) from the left to the right and to graph of vertical moving from upwards to downwards (Table 1).

Shot final characteristics MS Excel file was constructed from scatt file using "scattexp.vbs" programme (Copyright © 2001 ZAO Scatt). In this MS Excel file virtual hole coordinates have common positive directions of axes (X grows to the right and Y grows upwards) with lateral muzzle velocity correction. This correction is fixed by lateral pellet movement coefficient (Table 2).

The virtual hole coordinates on SCATT target but not the real shot hole coordinates are shown here. Optoelectronic movement registration; Shapiro-Wilk method, one way ANOVA, statistic tests based on

Student t – criteria and Snedecor F – criteria, and office computer technologies (MS Excel and MS Paint) were used in the research.

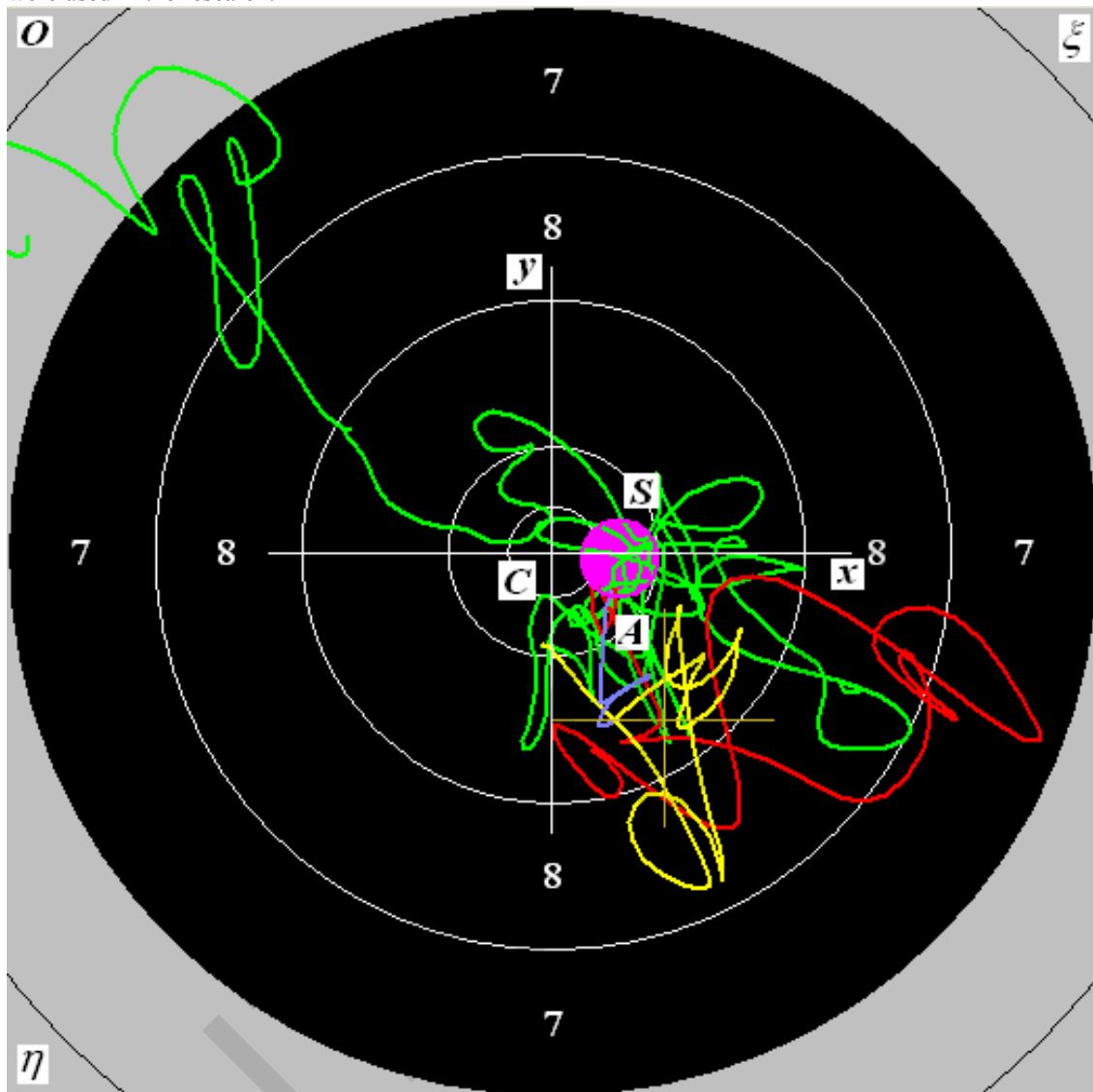


Figure 2. SCATT virtual target: A is sight point in trigger moment; S is centre of virtual hole.

RESULTS

Virtual holes coordinates were recalculated to eliminate systematic sight error. The origin of SCATT target coordinate system was transferred to the centre of mass of all 90 holes. Virtual holes coordinates in new coordinate system are shown in Appendix. They were calculated with the equations:

$$x_{Sc} = x_S - \bar{x}_S; \quad y_{Sc} = y_S - \bar{y}_S; \quad r_{Sc} = \sqrt{x_{Sc}^2 + y_{Sc}^2}, \quad \text{where} \quad \bar{x}_S = \frac{\sum_{i=1}^{90} x_S}{90} = 5,92 \text{ mm} \quad \text{and}$$

$$\bar{y}_S = \frac{\sum_{i=1}^{90} y_S}{90} = -0,96 \text{ mm} \quad \text{are arithmetic means of virtual holes coordinates on SCATT target.}$$

Shapiro-Wilk test was used to prove normal distribution in three experimental samples of general totality. That is why parametric mathematical statistics method can be used. Zero statistical hypothesis is possible when distribution is normal. Shapiro-Wilk criteria ($SW-W$) value has been measured from 0.946 to 0.989 with p -level of confidence from 0.137 to 0.983 (Table 3). Therefore, zero statistical hypothesis about normal distribution law was accepted in all the nine samples.

Table 1. Sight point coordinates (point A on Figure 2) relative to the target centre depending on time before and after a shot

<i>t, sec</i>	<i>X, mm*</i>	<i>Y, mm*</i>
-1.00	-0.71	4.98
-0.90	6.37	13.40
-0.80	4.10	14.67
-0.70	9.23	17.89
-0.60	6.75	3.52
-0.50	6.46	7.19
-0.40	9.63	6.83
-0.30	7.98	5.96
-0.20	3.08	9.23
-0.10	5.07	6.78
0.00**	3.14	2.06
0.10	5.61	8.40
0.20	13.12	12.02
0.30	19.42	5.61

*X is horizontal coordinate (positive direction is to the right); Y is vertical coordinate (positive direction is to the down); ** triggering moment.

Table 2. Final characteristics of the shot imitation

Parameters	Values
Shot number	107
The moment of shot	Nov. 04, 2010
Shot result	10.5
Aiming time	0:00:06,5
Hole coordinate X (mm)*	3.48
Hole coordinate Y (mm)*	-0.24
Average aiming point X (mm)	5.99
Average aiming point Y (mm)	-9.06
Steadiness in 10.0 (%)	18
Steadiness in 10a0 (%)	84
Trace length (mm)	88.3
Distance between hole and AAP**	9.2

*Pellet lateral movement coefficient is equal 15;

**Average aiming point (mm)

One way ANOVA for coordinates and virtual holes distances to the SCATT target centre was made to value influence of the training method on a result. Shot performing method was specified as a dispersion analysis factor. Three zero statistical hypotheses about equality of arithmetic means coordinates and virtual holes distances to the SCATT target centre were accepted.

Statistically significant difference in vertical virtual holes coordinate ($p = 0,016$) was defined using one way ANOVA (Table 4). Training method factor contribution to the general variation value of this coordinate is 9.1 %. Training method factor contribution to the variation of horizontal coordinate and virtual holes distances to the centre of the SCATT target is comparatively insignificant (2.3 % and 5.3 % with the level of confidence 0.356 and 0.092). Thus, differences in position of virtual holes at three types of trainings shots show up in a vertical co-ordinate but no significant difference in a horizontal co-ordinate.

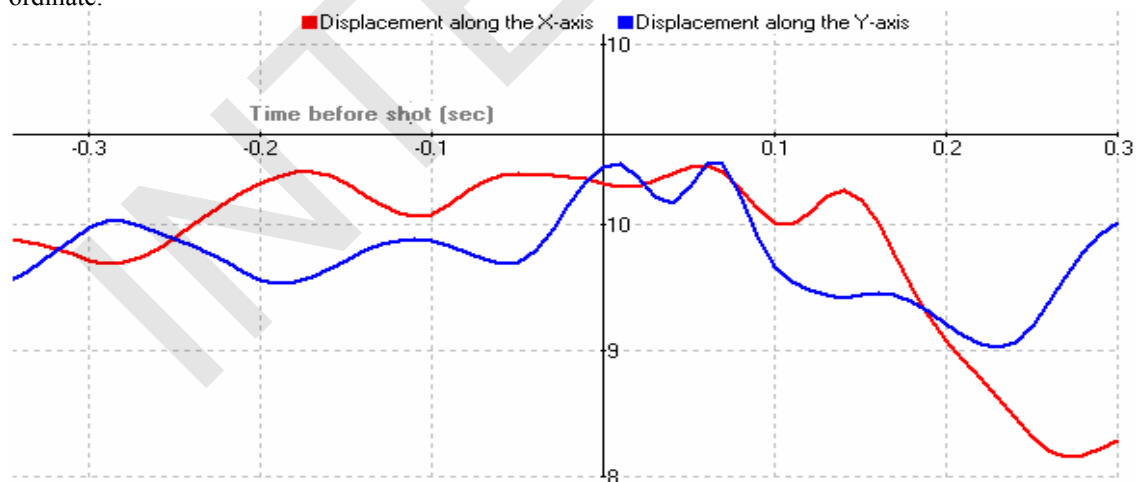


Figure 3. Sight point coordinates (point A on Figure 2) relative to target centre depending on time graphs (8, 9, and 10 are target circle number): X is horizontal coordinate, which has upwards positive direction; Y is vertical coordinate, which has downwards positive direction.

Statistically insignificant difference between virtual holes distances to the SCATT target centre is set ($p > 0.05$). Shooting sport result is estimated only by hole distance to the target centre. Angular coordinate (hole "clock") is insignificant and not taken into consideration [6]. Two coordinates are necessary to define a hole location. In polar coordinate system they are a distance from a pole (a

coordinate beginning) and an axis of radius-vector location. In rectangular coordinate system they are two hole centre projections on the coordinate axes.

Table 3. Statistic results' processing of virtual holes coordinates and virtual holes distances to the SCATT target centre: M is arithmetic mean; m is standard deviation of arithmetic mean; $SW-W$ is Shapiro-Wilk criteria; p is level of confidence.

Shot	Parameter	M, mm	m, mm	$SW-W$	p
pellet	x_{Sc}	0,80	1,23	0,960	0,303
	y_{Sc}	2,30	1,26	0,957	0,257
	r_{Sc}	8,61	0,86	0,946	0,137
compressed air	x_{Sc}	- 1,11	0,78	0,989	0,983
	y_{Sc}	- 2,60	1,31	0,974	0,664
	r_{Sc}	7,48	0,82	0,957	0,261
dry firing	x_{Sc}	0,31	0,85	0,963	0,370
	y_{Sc}	0,30	0,93	0,978	0,771
	r_{Sc}	6,28	0,49	0,956	0,237

Table 4. Results of one way ANOVA according to virtual holes location using different SCATT training methods ($n = 30$; $\nu = 2$)

Parameters	F^*	p	$Q, \%$
x_{Sc} as horizontal	1.041	0.357	2.3
y_{Sc} as vertical	4.362	0.016	9.1
r_{Sc} as distance	2.457	0.091	5.3

* $F_{n=30; \nu=2}=3,101$ is Snedecor criteria critical value; Q is training method factor contribution to the general variation of results.

Let us discuss arithmetic means and variances pair wise comparison differences of horizontal and vertical virtual holes coordinates in different training method. Student t – criteria is used to compare arithmetic means. Snedecor F – criteria is used to compare variances.

Zero statistical hypothesis was declined ($p < 0.01$) for vertical coordinate in pellet shots (2.30 ± 1.26 mm) and compressed air shots (-2.60 ± 1.31 mm). Statistically significant differences for other five arithmetic mean pairs were not found (Table 5).

Table 5. Level of confidence on which zero hypothesis about equal arithmetic mean parameters of virtual holes location can be declined according t -Student test

Kind of shots	pellet shot	dry firing	compressed air
pellet shot	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}^*$	0,208	0,009
dry firing	0,742	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}$	0,077
compressed air	0,195	0,225	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}$

* There are values of confidence level regarding the vertical coordinate in the cells based up and right from diagonal cells; regarding the horizontal coordinate – left and down.

Taking into account the recoil of weapon, it is reasonable to suppose that position of virtual holes at a dry firing must significantly differ from position of holes at a shot by a pellet and compressed air. But really, we noticed significant differences between shot by a pellet and compressed air and no significance in differences of them with a dry firing.

Zero statistical hypothesis about dispersion of virtual hole positions was declined ($p < 0.01$) for horizontal coordinates in pellet shots (corresponding variance is 45.2 mm^2) comparing with compressed air shots (18.3 mm^2) and comparatively to dry firing (21.7 mm^2 , $p < 0.03$). Statistically significant difference ($p < 0.04$) of compressed air shots vertical dispersion results (51.6 mm^2) in comparison with dry firing (26.2 mm^2) is also noticed (Table 6). Thus, like the mean coordinates, there is no definite difference in virtual hole dispersions between pellet and compressed air shots comparatively to dry firing.

Table 6. Level of confidence on which zero hypothesis about equal dispersion of virtual holes location can be declined according F -Snedecor test

Kind of shots	pellet shots	dry firing	compressed air
pellet shot	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}^*$	0,057	0,414
dry firing	0,027	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}$	0,036
compressed air	0,009	0,326	$x_{Sc} \setminus y_{Sc}$

* There are values of confidence level regarding the vertical coordinate in the cells based up and right from diagonal cells; regarding the horizontal coordinate – left and down.

Insignificant differences ($p > 0.3$) between pellets (8.61 ± 0.86 mm) and compressed air (7.48 ± 0.82 mm) and between compressed air and dry firing (6.28 ± 0.49 mm, $p > 0.2$) virtual holes centres to target centre were fixed (Table 7).

The method of digitization of coordinate points on trace graphs ("Trace") and of moving- away from axes graph ("Distance") based on such programmes as MS Paint and Excel is simple and acceptable for use for quantitative estimation of optoelectronic way of training specificity in air-pistol shooting.

It is interesting to notice, that differences between pellet and compressed air shots comparatively to dry firing are significant in three from of pairs, but several different holes could have equal distances from the target centre but different coordinates. That is why point coordinates hypothesis is more informative than hypothesis of points distance from coordinate beginning. There are no significant differences between pellet and compressed air shots.

Table 7. Level of confidence on which zero hypothesis about equal arithmetic mean parameters and equal dispersion of virtual holes location can be declined according *t*-Student and *F*-Snedekor tests.

<i>t</i> \ <i>F</i> *	pellet shot	dry firing	compressed air
pellet shot	<i>r</i> _{Sc}	0,002	0,406
dry firing	0,023	<i>r</i> _{Sc}	0,004
compressed air	0,347	0,216	<i>r</i> _{Sc}

There are values of confidence level regarding *F*-Snedekor test in the cells based up and right from diagonal cells; regarding *t*-Student test – left and down.

The option of shot moment change is provided in SCATT computer programme. It is noted that it allows to predict the result if a shot was earlier or later than the actual time of triggering. This assertion seems to us doubtful. Let us consider the point sight trajectory (see Figure 2). Triggering moment is marked not only by colour changes of trajectory line from blue to red, but principled change of trajectory characteristics. Static equilibrium balance of hand muscle antagonists, which provides weapons stability during the aiming, is disturbed violated during triggering. In addition, before triggering muscle activation is occurred because of shot anticipation reaction.

Hole coordinate changes forecast because of sooner or later triggering is done using the sight point coordinates at zero shot moment. When sight point coordinates change formally in triggering moment, fundamental changes in weapon movement are not taken into account. Therefore, the result change forecast based on shot moment change seems to us incorrect.

CONCLUSION

The opposite positive direction of horizontal coordinate of Point Sight graph (from top to bottom) with regard to corresponding numeric coordinate in a text file as well as to the scene of SCATT virtual target on computer screen has been discovered. In addition, opposite positive direction of vertical coordinate in a text file (from top to bottom) is registered.

Differences in position of virtual holes at three types of trainings shots show up in a vertical coordinate ($p < 0.02$) but no significant difference in a horizontal coordinate ($p > 0.3$). Taking into account the recoil of the weapon, it is reasonable to suppose that position of virtual holes at a dry firing must significantly differ from position of holes at a shot by a pellet and compressed air. But really, we noticed significant differences between shot by a pellet and compressed air ($p < 0.01$) and no significance in differences of them with a dry firing. Like the mean coordinates, there is no definite difference in virtual hole dispersions between pellet and compressed air shots comparatively to dry firing.

System SCATT result changing forecast in possible shot moment change seems to us incorrect, because it does not take into account fundamental changes in weapons movement due to triggering.

REFERENCES

- [1] Ball K.A., Best R.J., Wright T.V. Body sway, aim point fluctuation and performance in rifle shooters: inter- and intra- individual analysis. *Journal of sports sciences*, 2003, 14, 559-566.
- [2] Ball K.A., Best R.J., Wright T.V. Inter-and intra-individual analysis in elite sport: pistol shooting. *Journal of Applied Biomechanics*, 2003, 19, 28-38.
- [3] Edelmann-Nusser J., Heller M., Hofmann M., Ganter N. On-target trajectories and the final pull in archery. *European Journal of Sport Science*, 2006, 6, 213-222.
- [4] Mononen K., Viitasalo J.T., Era P., Kontinen N. Optoelectronic measures in the analysis of running target shooting. *Scandinavian Journal of Medicine and Science of Sports*, 2003, 13, 200-207.
- [5] Nowak S. Controlling of upright position and its development in the process of physical education. *Politechnika Radomska*, Radom, Poland, 2005.
- [6] Official Statutes Rules and Regulations. International Shooting Sport Federation. München, 2009.
- [7] Professional training systems SCATT. NPP SCATT. Moscow, Russia, 2006 (<http://www.scatt.com>).
- [8] RIK A Home Trainer. RIK A Sport GmbH. Micheldorf, Austria, 2008 (<http://www.rika1.com>).
- [9] Technical shooting analysis. Noptel Oy. Oulu, Finland, 2007 (<http://www.noptel.fi/eng/sport/>).

USO DE RECURSOS EN INTERNET PARA APOYAR LA COMPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD CONDICIONAL USING INTERNET RESOURCES TO SUPPORT UNDERSTANDING OF CONDITIONAL PROBABILITY

José Miguel Contreras¹, José Alexandre Martins², Assumpta Estrada³ Carmen Batanero¹

¹ Universidad de Granada, ² Instituto Politécnico da Guarda, ³ Universidad de Lleida
jmcontreras@ugr.es, jasvm@ipg.pt, astrada@matematica.udl.cat, batanero@ugr.es

RESUMEN

En la actualidad encontramos innumerables recursos didácticos en Internet, pero su utilidad potencial dependerá de los conocimientos que facilitan y el modo de uso por parte del profesor. En este trabajo analizamos algunos recursos que permiten visualizar conceptos de probabilidad; en particular la probabilidad condicional e independencia, temas en que se han descrito una variedad de posibles sesgos, y dificultades. Estos recursos nos ayudan a facilitar la comprensión de dichos objetos matemáticos, propiedades o teoremas relacionados. Para algunos ejemplos analizamos los objetos matemáticos implícitos, posibles dificultades de los estudiantes e idoneidad didáctica. Presentamos también una selección de tales recursos.

ABSTRACT

We currently find numerous didactic tools in Internet; however its potential usefulness will depend on the knowledge that they facilitate and its use by the teacher. In this paper, we analyze some resources that serve to visualize probability concepts; in particular conditional probability and independence, some topics for which a large number of difficulties have been described. These resources help facilitate understanding of these mathematical objects, their properties or related theorems. For some examples we analyses the mathematical object implicit in the resource, the possible students' difficulties and the didactic suitability. We also present a selection of these resources.

INTRODUCCIÓN

La estadística es una de las materias que ha tenido mayor influencia de la tecnología, y en particular de Internet, como se observa en la página de la International Association for Statistical Education, (www.stat.auckland.ac.nz/~iase/) que recoge vínculos a otros servidores y publicaciones, incluyendo tesis doctorales, actas de conferencias y revistas electrónicas, como Statistics Education Research Journal.

Entre otras posibilidades, los libros de texto se empiezan a transformar en ediciones electrónicas, libremente accesibles a la consulta, modificación y sugerencias a través de Internet. Es también sencillo obtener datos de todo tipo para que los estudiantes puedan realizar investigaciones sobre casi cualquier tema. También pueden combinar diferentes conjuntos de datos en un mismo proyecto o “enviar” a la red sus propias colecciones de datos para que sean usadas por nuevos estudiantes en cualquier rincón del planeta. Los dispositivos de simulación y visualización son otros recursos que permiten acercar los conceptos estadísticos a los estudiantes; no obstante su uso requiere un análisis cuidadoso por parte del profesor.

Sería necesario, sin embargo, realizar análisis didácticos de estos recursos, así como de la forma de trabajo con ellos para orientar al profesorado. En este trabajo llevamos a cabo un estudio sobre algunos recursos que permiten explorar y visualizar la probabilidad condicional e independencia, con el fin de prever su utilidad en la enseñanza y las posibles dificultades que se pueden encontrar a la hora de utilizar estos contenidos en el aula con estudiantes. Dichos conceptos son básicos para comprender otros como probabilidad producto, asociación entre variables, regresión, modelos lineales e inferencia estadística, tanto clásica como bayesiana. En lo que sigue comenzamos describiendo algunas dificultades comunes en la comprensión de estos conceptos, presentamos el análisis detallado de un recurso de Internet e información más resumida sobre otros recursos. Finalizamos con unas reflexiones sobre la idoneidad didáctica de estos recursos.

DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD CONDICIONAL

A pesar de su aparente simplicidad, en la investigación didáctica se han descrito numerosos errores de comprensión de la probabilidad condicional, entre otros los siguientes:

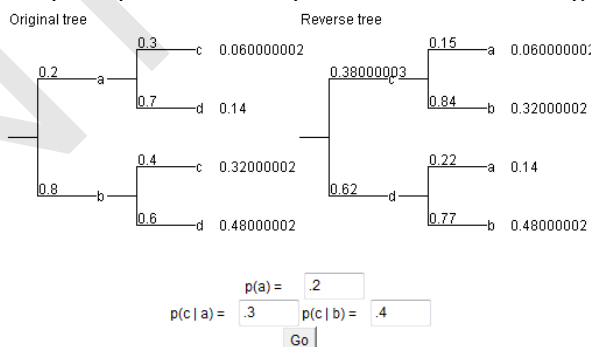
- *Falacia de la condicional traspuesta*, que consiste en no diferenciar $P(A/B)$ y $P(B/A)$; por ejemplo, probabilidad de que una prueba médica sea positiva si se está enfermo y la de estar enfermo si la prueba es positiva. (Eddy, 1982; Falk, 1986)
- *Confusión entre condicionamiento y causación*: Una relación condicional indica que una relación causal es posible, pero no segura. Mientras que la existencia de una relación causal implica la dependencia estadística entre las variables consideradas, lo contrario no es siempre cierto. Sin embargo muchas personas identifican estos dos tipos de relación (Tversky y Kahneman, 1982a). La relación de causalidad también se asocia, a menudo, con la secuencia temporal suponiendo que el suceso condicionante ha de suceder siempre antes que el condicionado (Gras y Totohasina, 1995).
- *Independencia y mutua exclusividad*: Creer que dos sucesos son independientes si y sólo si son excluyentes. Esta creencia es errónea pues dos sucesos excluyentes son justamente dependientes pues uno no puede ocurrir a la vez que el otro. Kelly y Zwiers (1986) suponen que es debido a la imprecisión del lenguaje ordinario, en que “independiente” puede significar, a veces, separado.
- *Confusión de probabilidad condicional y conjunta* (Pollatsek, Well, Konold y Hardiman, 1987; Tversky y Kahneman, 1982b).
- *Situaciones sincrónicas y diacrónicas*, es decir, si el problema se plantea como una serie de experimentos secuenciales (situaciones diacrónicas) o simultáneos (sincrónicas) (Falk, 1989). Formalmente las dos situaciones son equivalentes, aunque los sujetos no siempre las perciben de este modo (Sánchez y Hernández, 2003).
- *Errores al aplicar el Teorema de Bayes*: Tversky y Kahneman, (1982b) indican que la comprensión del teorema de Bayes exige esfuerzo cognitivo y no es fácil para los estudiantes su interpretación exacta. Gras y Totohasina (1995) suponen que los alumnos pueden encontrarse con dificultades en función del tipo de representación elegida para resolver el problema, que les es dado en formato verbal.

Como vemos en lo que sigue, en la actualidad existen muchos recursos para la enseñanza de la estadística en Internet, que permiten explorar y simular procesos aleatorios y que podrían contribuir a la mejora de la intuición del alumno y por tanto a la superación de algunos de los sesgos descritos.

CONSTRUCCIÓN DE DIAGRAMA EN ÁRBOL PARA EL TEOREMA DE BAYES

En primer lugar analizamos un recurso (cuya pantalla principal se muestra en la figura 1) que puede ayudar al alumno en su resolución de problemas de probabilidad compuesta y condicionada. En el Departamento de Ingeniería Matemática, Universidad de Chile encontramos el recurso mostrado en la Figura 1 (www.dim.uchile.cl/~mkiwi/ma34a/libro/chapter4/Tree/Tree.html)

Figura 1. Pantalla principal del recurso para construcción de diagramas en árbol



Según Fischbein (1987), el diagrama en árbol facilita la resolución de problemas de probabilidad. Fischbein comparte con Bruner la hipótesis de que una estructura matemática puede manifestarse de una manera enactiva, icónica y simbólica sin cambiar sus características y de que el uso de métodos adecuados de representación facilita la resolución de problemas de probabilidad. Entre las representaciones gráficas, destaca el diagrama de árbol, que son uno de los recursos más útiles para visualizar tanto situaciones de combinatoria como situaciones probabilísticas. En la terminología de Fischbein (1987) pertenecen a los "modelos esquemáticos" y presenta importantes características intuitivas. Ofrecen una representación de la estructura de la situación, lo que contribuye a la inmediatez de la comprensión y a la búsqueda de la solución del problema. A pesar de esta importancia, Pesci (1994)

demonstró que algunos estudiantes tenían dificultades para construir diagramas de árbol adecuados para representar situaciones problemáticas y, en ocasiones el mismo gráfico es la causa de muchos errores. El recurso Bayes Tree está pensado para enseñar esta tarea. La pantalla presenta un diagrama de árbol con dos ramas, cada una de las cuales tiene dos bifurcaciones, por lo cual puede ser útil para visualizar la solución de problemas de Bayes en caso de sólo dos sucesos en la partición del espacio muestral. El Applet presenta unas casillas donde se pueden introducir las probabilidades a priori $p(a)$ y las probabilidades condicionales $p(c/a)$ y $p(c/b)$. Una vez introducidos los datos, se presiona el botón "go" y el programa calcula las probabilidades conjuntas. El Applet también incluye el árbol inverso que permite calcular la probabilidad condicional inversa $p(a/c)$, por lo cual, de nuevo sirve para visualizar la diferencia entre estas dos probabilidades condicionales. El análisis de este recurso muestra los objetos matemáticos implícitos que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetos matemáticos implícitos en el recurso

Tipos	Objetos matemáticos en la situación	Significado en la situación
Situaciones-problemas	- Exploración del teorema de Bayes	- Experimentación de la descomposición de los sucesos al cambiar las probabilidades condicionadas y simples
Lenguajes	- Gráfico: Visualización mediante diagramas de árbol	- Partición de un espacio muestral en el experimento simple
		- Partición de un espacio muestral en el experimento compuesto
		- Descomposición de un experimento en probabilidades condicionadas
		- Posibles sucesos que originan un suceso dado
	- a, b, c	- Sucesos de la partición
Conceptos	- $C/B, C/A$	- Condicionamiento de sucesos
	- $P(A), P(C/B), P(C/B)$	- Probabilidad simple y probabilidades condicionadas iniciales
	- Icono	- Iconos que representan los sucesos y resultados
	- Experimento aleatorio	- Experimento abstracto, no se concreta
	- Sucesos	- Cuatro sucesos en el espacio muestral
Procedimientos	- Sucesos complementarios	- Los sucesos a y b son complementarios
		- Los sucesos c y d son complementarios
	- Probabilidad simple	- Probabilidad de cada elemento de forma independiente
	- Probabilidad condicional	- Probabilidad de los elementos compuestos que forman el diagrama de árbol
	- Intersección de sucesos	- Conjunto común de sucesos
Propiedades	- Probabilidad conjunta	- Probabilidad de la intersección
	- Cambio de probabilidades iniciales con el cursor	- Se modifica el diagrama de árbol y las respectivas probabilidades simples y condicionadas
	- Cálculo de probabilidades condicionadas	- Se aplicaría la fórmula; automático
	- Cálculo de probabilidades inversas	- Se aplicaría la fórmula; automático
	- Comparación de probabilidades	- Representación de las distintas probabilidades simples y condicionadas; automático
Argumentos	- Representación gráfica	- Diagrama de árbol; esquema
	- La probabilidad condicional $P(A/B)$ puede ser diferente de la probabilidad condicional $P(B/A)$	- Se observa numéricamente
	- Teorema probabilidad total	- A partir de las distintas probabilidades representadas podemos calcular la probabilidad total
	- Teorema de Bayes	- A partir de las distintas probabilidades representadas podemos calcular la probabilidad condicional de cualquier suceso condicionado a otro
	- Independencia	- Cuando dos sucesos son independientes se muestra que la probabilidad condicional de un suceso condicionado a otro es igual a la probabilidad del primero
Argumentos	- Incompatibilidad	- Cuando dos sucesos son incompatibles se muestra que la probabilidad condicional de un suceso condicionado a otro es igual a cero
	- Visualizaciones	- Definición visual de los distintos sucesos y de la relación entre ellos

Dificultades posibles de los estudiantes

La posible complejidad radica en la falta de claridad del Applet, ya que no queda claro qué probabilidad calcula a lo largo de cada rama, pues no se explicita mediante notación simbólica. Los errores que pueden cometer los estudiantes a la hora de interpretar el Applet van desde identificar a y b como dos sucesos que no tienen nada en común (siendo uno el complementario del otro) o creer que el Applet representa cuatro sucesos distintos (siendo en realidad dos y sus complementarios). Otro problema que se puede dar a la hora de interpretar el diagrama es que en ningún momento aparece el significado de los valores que se calculan cuando se ingresan los resultados. Lo que lleva que se confundan probabilidades simples, condicionales o conjuntas por ejemplo $P(c)$ con $P(c/a)$.

Navarro (1994) indica que los estudiantes tienen dificultades para realizar un diagrama en árbol completo y correcto, algo que puede venir ligado a una incorrecta enumeración de los sucesos. Hay una relación entre el espacio muestral de un experimento compuesto y las operaciones combinatorias. El inventario de todos los posibles sucesos en dicho espacio muestral requiere un proceso de construcción combinatorio, a partir de los sucesos elementales en los experimentos simples.

OTROS RECURSOS DE EXPLORACIÓN

En la figura 2 mostramos un recurso que puede servir para explorar la idea de independencia. Los estudiantes deben imaginar una baraja de cartas que contienen tarjetas de color rojo y negro y hacer predicciones sobre la ocurrencia de diferentes sucesos. El porcentaje de tarjetas rojas puede ser modificado. Se trata de hacer concienciar a los estudiantes de que la probabilidad de cada suceso no varía

en función de los resultados obtenidos. Se les debe alentar a jugar el juego de varias maneras. En primer lugar, hacemos un ejercicio en el que la carta adivinada es la roja. De esta manera se puede estimar la proporción de tarjetas rojas encubiertas. El mismo ejercicio puede ser realizado por adivinar el porcentaje de cartas de color negro. Al final del ejercicio, los estudiantes deben ser animados a reflexionar sobre la idea de independencia y sobre la existencia de sesgos tales como la falacia del jugador. También se puede hacer observar la estabilización de las frecuencias relativas a la larga, pero hacer notar las fluctuaciones en las series cortas de ensayos.

Figura 2: Card test Applet

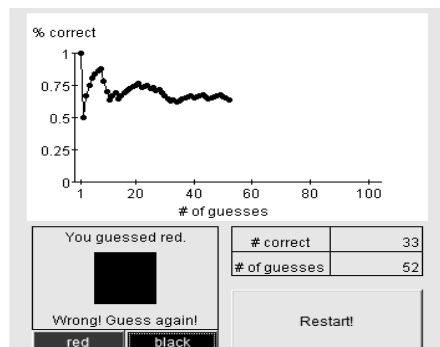
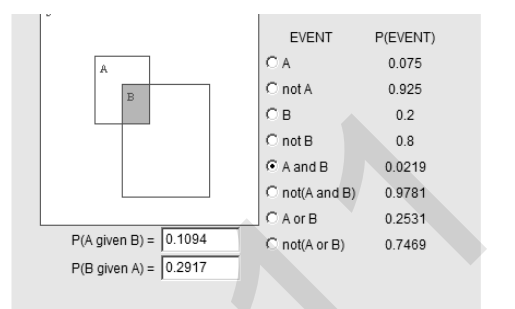


Figura 3: Conditional probability Applet



El recurso mostrado en la figura 3 permite visualizar las probabilidades de diversas operaciones entre sucesos y calcular la probabilidad de un suceso y su contrario. El recurso muestra un diagrama de rectángulo con una partición del espacio muestral en un suceso A y su contrario no A y otro suceso B y su contrario. Las probabilidades de A y B y de sus contrarios están fijadas, mientras que las de las operaciones binarias con estos cuatro sucesos van a depender de su situación relativa en el espacio muestral. Pinchando con el ratón, se puede también colorear diferentes operaciones con sucesos. La posición relativa de los sucesos A y B se pueden modificar moviendo el cursor, visualizando el cambio sobre las probabilidades anteriores. Este programa calcula automáticamente las probabilidades condicionales $P(A/B)$ y $P(B/A)$, aunque no muestra cómo se hace el cálculo sino tan sólo el resultado.

Un primer objetivo es que el alumno perciba el significado de la intersección, la unión, los sucesos complementarios y cómo cambian las probabilidades según la posición relativa de los sucesos. También permite observar la diferencia entre $P(A/B)$ y $P(B/A)$, ya que muchos estudiantes confunden estas dos probabilidades o las consideran iguales, según Einhorn y Hogarth (1986). Falk (1986) denomina *falacia de la condicional transpuesta* a este error. Otra posible aplicación de este recurso sería comprobar que independencia no es lo mismo que mutua exclusividad, confusión que tienen algunos estudiantes según Heitele (1975) y Kelly y Zwiers (1986). Moviendo los sucesos A y B hasta que no tengan intersección común (es decir sean mutuamente excluyentes) se observa claramente que tanto la probabilidad condicional $P(A/B)$ como la de la intersección $P(A \cap B)$ son nulas, aunque el producto de las probabilidades de los sucesos A y B no lo sea. Por tanto no se cumple la definición de independencia, aunque los sucesos sean excluyentes.

También se puede trabajar el error denominado *falacia de la conjunción* (Tversky y Kahneman, 1982b) o creencia de que es más probable la intersección de dos sucesos que la de uno de ellos por separado o la de su unión. Los estudiantes pueden experimentar que la intersección siempre tiene una probabilidad igual o menor que la de cualquiera de los sucesos que la componen.

Tabla 2. Recursos para visualización de la probabilidad condicional y conceptos relacionados

Nombre	Dirección
Building probability trees	www-stat.stanford.edu/~susan/surprise/ProbabilityTree.html
Libro de Probabilidades Universidad de Chile	www.dim.uchile.cl/~mkiwi/ma34a/libro/chapter4/Tree/Tree.html
Tree Diagram Applet	http://www.stat.tamu.edu/~west/applets/tree.html
Probability trees	www.geocadabra.nl/geocadabra_english_probabilitytree.htm
Conditional probability demo	onlinestatbook.com/chapter5/conditional_demo.html
Conditional probability	www.rfbarrow.btiinternet.co.uk/htmasa2/Prob2.htm
Conditional probability and independent events	www.cut-the-knot.org/Curriculum/Probability/ConditionalProbability.shtml
Conditional Probability and Multiplication Rule	www.spsu.edu/math/deng/m2260/stat/cond/cond.html
Conditional probability Applet	www.stat.tamu.edu/~west/Applets/Venn1.html
Probability by Surprise	www-stat.stanford.edu/~susan/surprise/

REFLEXIONES FINALES

Hemos incluido en este análisis recursos que pueden servir para visualizar algunos de los objetos matemáticos que se relacionan tanto con la probabilidad simple, como con la probabilidad condicional, o algunas de las propiedades o teoremas relacionados con los mismos o como ayuda para resolver problemas. En el trabajo en el aula, se plantearía el problema, dejando un tiempo para que los estudiantes lleguen a una posible solución. Seguidamente se discutirían con los estudiantes las soluciones correctas e incorrectas encontradas por los mismos, hasta lograr que se acepte alguna de las correctas. El profesor ayudaría a analizar las causas de los errores y haría un resumen de lo aprendido. En caso de resistencia a la solución, se dejaría confrontar las soluciones con la evidencia empírica producida por el Applet para que los estudiantes comprendan las causas de sus intuiciones erróneas y las revisen. Pensamos que en estos recursos se dan las condiciones de idoneidad didáctica, que Godino, Wilhelmi y Bencomo (2005) definen como la articulación de seis componentes:

- **Idoneidad epistémica o matemática:** Representatividad de los significados institucionales implementados (o pretendidos), respecto de un significado de referencia. El proceso descrito podría ser idóneo para el estudio de los conceptos de: probabilidad condicional, experimento compuesto, dependencia e independencia y experimentos dependientes e independientes, pero esta idoneidad depende del tipo de solución encontrada. En general las soluciones formales tienen mayor idoneidad en un curso universitario y de formación de profesores, pero en un curso de secundaria las soluciones intuitivas podrían ser suficientes. La solución empírica, tiene, en general, baja idoneidad matemática, a menos que se complemente con una solución intuitiva o formal.
- **Idoneidad cognitiva:** Grado en que los significados pretendidos/ implementados son asequibles a los alumnos, así como si los significados personales logrados por los alumnos son los pretendidos por el profesor. Los recursos analizados tienen suficiente idoneidad en cursos de formación de profesores de secundaria y los últimos cursos de secundaria.
- **Idoneidad interaccional:** Grado en que la organización de la enseñanza permite identificar conflictos semióticos y resolverlos durante el proceso de instrucción. Este tipo de idoneidad dependerá de cómo organiza el profesor el trabajo en el aula. Será importante que los estudiantes trabajen en grupos para que surja el conflicto y se explicita. Será importante también organizar una discusión colectiva de las soluciones para que los mismos alumnos ayuden a sus compañeros a detectar los puntos equivocados.
- **Idoneidad mediacional:** Disponibilidad y adecuación de los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se precisa de muchos recursos, pues incluso podría hacerse una simulación con objetos físicos o con un solo ordenador en el aula, donde los alumnos pueden jugar colectivamente.
- **Idoneidad emocional:** Interés y motivación del alumnado en el proceso de estudio. Pensamos que esta es la más alta de todas, pues los recursos en Internet son interesantes para los estudiantes. El uso de este tipo de recursos aumenta la motivación de los alumnos por el tema, ya que se presentan los conceptos de una forma más llamativa y permite al alumno adoptar un papel activo en su aprendizaje.

Es por ello importante que el profesor tenga en cuenta estos recursos y los incorpore a su enseñanza. En los cursos de formación de profesores, el análisis didáctico, similar al realizado en este trabajo, que incluya el análisis de los objetos matemáticos, de las dificultades de los estudiantes y de la idoneidad didáctica sirve para aumentar el conocimiento de los profesores sobre probabilidad, metodología de la enseñanza de la probabilidad y algunos razonamientos erróneos de los estudiantes.

Sin embargo, un recurso didáctico por sí sólo no resuelve todos los problemas. Se plantea, así el reto de diseñar unidades didácticas para la enseñanza de la probabilidad condicional y la formación de profesores que incorpore estos recursos.

Nota: Este trabajo forma parte del proyecto EDU2010-14947 (MICIIN- FEDER) y beca FPI BES-2008-003573.

REFERENCIAS

- Eddy, D. M. (1982). Probabilistic reasoning in clinical medicine: Problems and opportunities. En D. Kahneman, P. Slovic y Tversky (Eds.), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.
- Einhorn, H. J. y Hogart, R. M. (1986). Judging probable cause. *Psychological Bulletin*, 99, 3 – 19.
- Falk, R. (1986). Conditional Probabilities: insights and difficulties. En R. Davidson y J. Swift (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Teaching Statistics*. (pp. 292 – 297). Victoria, Canada: International Statistical Institute.

- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics. An educational approach*. Dordrecht: Reide.
- Godino, J., Wilhelmi, M. y Bencomo, D. (2005). Suitability criteria of a mathematical instruction process. A teaching experience of the function notion. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 4(2), 1-26.
- Gras, R. y Totohasina, A. (1995) Chronologie et causalité, conceptions sources d'obstacles épistémologiques à la notion de probabilité conditionnelle. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 15(1), 49-95.
- Kelly, I. W. y Zwiers, F. W. (1986). Mutually exclusive and independence: Unravelling basic misconceptions in probability theory. *Teaching Statistics*, 8, 96 – 100.
- Pesci, A. (1994). Tree graphs: use as an aid in casual compounds events. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), *Proceedings of the PME XVIII*, (v.4, pp. 25-32). Lisboa: Departamento de Educação. Universidade de Lisboa.
- Pollatsek, A., Well, A. D., Konold, C. y Hardiman, P. (1987). Understanding conditional probabilities. *Organization, Behavior and Human Decision Processes*, 40, 255 – 269.
- Sánchez, E. y Hernández, R. (2003). Variables de tarea en problemas asociados a la regla del producto en probabilidad. En E. Filloy (Coord.), *Matemática educativa, aspectos de la investigación actual* (pp. 295 –313). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1982a). Causal schemas in judgment under uncertainty. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (Eds.), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 117 – 128). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1982b). On the psychology of prediction. En D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky (Eds.), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 69 – 83). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Dersinde Yazdıkları Metinlerin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma

Sebahat Yaşar

ABSTRACT: Bu çalışmada üniversite 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatım dersinde sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlu dil kullanımlarına örnekler verilerek incelemede bulunulacaktır. Öğrencilerin yazılarındaki noktalama ve yazım yanlışları, konuşma diline özgü günlük dili yazı diline yansıtmaları, yazılarında kalıplaşmış söz öbeklerine yönelik kolaycı anlatımlara kaçmaları vb. durumlarına örnekler verilecektir. Lisans eğitimi düzeyindeki öğrencilerin Türkçe yazı dilinde yaptıkları yanlışlar saptanarak nedenleri incelenecek ve bunlara çözüm önerileri getirilecektir.

KEYWORDS: yazılı metinler, üniversite öğrencileri, yazım yanlışları

WHAT ARE THE QUALITIES OF IDEAL TEACHERS? SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN PERCEPTION OF SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS OF EDUCATION FACULTY

Halim GÜNER

Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Muş
halimguner@yahoo.com

Ass. Prof. Dr. Burhan AKPINAR

Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Elazığ
bakpinar@firat.edu.tr

Adem AKKUŞ

Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Elementary Science Education, Muş
ademakkus@gmail.com

Memet ABUKAN

Muş Alparslan University, Faculty of Education, Muş

ABSTRACT

Aim of this research is to determine which qualities ideal teachers should have in perception of two sub-groups; school teachers and students of education faculty. Data were collected from 88 samples which are comprised 35 school teachers and 53 students of education faculty from two different city of Turkey by means of a questionnaire that included open-ended questions which were analyzed qualitatively. Findings of the research indicate that personal characteristics are most important qualities that comprise perception of ideal teachers. And men give more importance to personal characteristics of ideal teachers than woman. Pedagogical formation and subject knowledge are found in second order as qualities of ideal teachers. Pedagogical formation was chosen by a majority of women and subject knowledge was chosen by a majority of man. Samples give less importance to love of job, management and personal development as qualities of ideal teachers. Moreover social leader and communication with parents are almost never mentioned by samples.

Keywords: *Ideal teacher; Qualities; School teachers; Students of education faculty*

INTRODUCTION

To make students of education faculties more professional and expert in their teaching job is one of the aims of undergraduate programs. To teach students effectively, undergraduate program of education faculties is designed according to what a person should learn for being a good teacher. In general, to have subject knowledge, pedagogical knowledge and general knowledge are mentioned as qualities of teachers (Erden, 1998). Especially professional knowledge, both the disciplinary knowledge and didactic knowledge, are important qualities of good teachers (Arnon & Reichel, 2007). However professional knowledge is to become meaningful if it is implemented logically and effectively. And teachers, in general, use their knowledge effectively as they become more experienced. What already known about how teachers develop in their understanding of what makes a good teacher as they get more experience can be found in Atay's work. Atay (2007) find that classroom management and student engagement significantly increases as teacher get more experienced. Besides, in her study, Traianou (2006) concluded that in dealing with situation faced in the classroom, expert teachers are using a variety of pedagogical strategies and theories of learning. Whereas, it does not mean that good or ideal teachers are those who get more experienced.

There are not any definite definitions of good or ideal teachers and there are a variety of frame of the ideal teachers that have been proposed by educational philosophers in terms of various streams of educational thought. Actually these images of the ideal teachers also change according to students and teachers. For example general characteristics of ideal teacher defined by students are being 'competent' in teaching activity, 'documented', having 'fluency in speech', being 'expert', 'organized', 'efficient', 'intelligent' and 'able to synthesize' (Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco & Fernández-Ramírez, 2000). In literature, some concepts are being used for defining good teachers in similar meaning, such as effectiveness, professional, expert and ideal are some of them. Effectiveness of teachers is related with classroom factors, that is, to have significant impact on students' performance by using teaching methods, classroom organization and classroom resources affectively (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004). Moreover, effective teachers are able to evaluate the effectiveness of different teaching strategies and select and use approaches to teaching that will meet the needs of all students and assist students to achieve learning objectives (Cheng, Cheng & Tang, 2010). One of the main characteristics of the expert teacher is that they do not allow particular learning theories to guide their practice directly, they use strategies based on beliefs that they hold about how children learn (Gipps, McCallum & Hargreaves, 2000).

It is not important what definition is given to effective teachers, professional teachers or expert teachers are but we can say that ideal teacher terms cover all of them. In short, it can be said that a teacher model for everyone is an ideal teacher. However, features of ideal teachers can vary society to society. Because the definition of quality always includes value judgment and is affected by cultural, social, and other factors. However, "two concepts have taken its place and become common (though not necessarily clear) in research literature: effective teaching which deals with achieving objectives in pupils learning, what is expected of them in a certain class, at a certain age or in a certain subject, and good teaching which can be measured" (Arnon & Reichel, 2007).

In literature, in general, knowledge qualities about subjects and pedagogic formation are mentioned for characteristics of ideal teachers. Besides effective teaching are seen related to high quality of these knowledge. And, also, personal characteristics are less mentioned for ideal teachers in past studies. From the beginning of the twentieth century, research has focused on the personality of the teacher and not only his/her knowledge, in an attempt to identify features which make teaching better and learning more effective (Arnon & Reichel, 2007). Personality of teachers should be important to determine ideal teachers as important as knowledge. Nations try to establish objective criteria to determine who has the attributes of ideal teachers, so does Turkey. By using a multiple choice exam known as KPSS (Exam of Teacher Qualifications) Turkey tries to select the right teacher. Assuming professional knowledge and general knowledge could be measured by KPSS multiple choices exams and good candidates get high point from this exam. However we cannot say all teachers who pass this exam are ideal teachers, even they get high scores. That is knowledge and knowing effective teaching strategies and also to be good in implementation of these strategies is not enough for being ideal teachers. Personal characteristics such as love of job, love of child, calmness, to be honest and fair are important parts of ideal teachers. Ford said about good teacher that they are succeed in making positive differences in the lives of others and there are intangible, personal factors that contribute to good teaching, which exist regardless of the program we are using. Also he said that their methods and materials vary almost as much as their physical characteristics of color, shape and size (Ford, 1992). Therefore, determining qualities of ideal teachers is important and contemporary studies are also important for forming and reshaping educational policies.

METHODOLOGY

Study on similarities and differences in perception of school teachers and students of education faculty is done as qualitative study. "Qualitative data analysis involves organizing, accounting for and explaining the data; in short, making sense of data in terms of the participants' definitions of the situation, noting patterns, themes, categories and regularities" (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 461).

SAMPLING

Eighty-eight teachers who work actively in elementary schools and students of education faculty took part in this research in total: 35 of them were teachers (22 men and 13 women); 53 were students of education faculty (36 men and 17 women). Teachers were chosen from two different cities of Turkey; Van and Diyarbakır. Students of education faculty were also chosen from two different universities in two different cities of Turkey; Fırat University in Elazığ and Muş Alparslan University in Muş. Besides, disciplinary of participants were varied such as classroom teachers, science teachers, literature teachers, technology teachers, pre-school teachers, language teachers etc. Moreover, working years of teachers and classroom levels of students were also varied.

DATA COLLECTION INSTRUMENTS

The questionnaires were made up of three open-ended questions. In first question, the respondents were asked to list three positive characteristics/qualities of the ideal teacher. In the second questions, respondents were asked three characteristics/ qualities that an ideal teacher should never have. In third questions, participants were asked three reasons of why they think they are/can be an ideal teacher. Since we are interested in which characteristics/ qualities an ideal teacher should have and should not have and how participants have self-image of themselves regarding of ideal teachers. We used open-ended questions in questionnaire since respondents can reflect their points of view with answer to questions spontaneously and authentically.

ANALYZING OF DATA

Collected data were analyzed qualitatively, using the 'open coding' technique (Rubin & Rubin, 2005). At first, replies were coded and organized according to similar content regarding qualities of a good teacher. Then some basic categories are classified based on the respondents' words. Secondly, these basic categories were organized into categories, called 'the qualities of the ideal teacher'.

Answers of the first open-ended question are taken positive characteristics/ qualities of the desired teachers and answers of the second open-ended question are taken 'negative' quality, that is, a quality whose opposite was a negative characteristic of a teacher. We checked parallels between answers of first and second questions. This suggested us to know reliability of participants' answers. Answers of first and second questions are very highly parallels, that is, in general participants wrote negative words of what they have written in first questions. So that second questions were not analyzed, because, it gave same results with first questions.

Sometimes, participants had written words related with same categories in first and second order and even in third order. For example, "to be honest" had been written in first order and "warmhearted" had been written in second order and these situations made difficult to analyze the data. In order to make a clear analyze and to solve mentioned difficulty, analyzes of data were done regarding of orders.

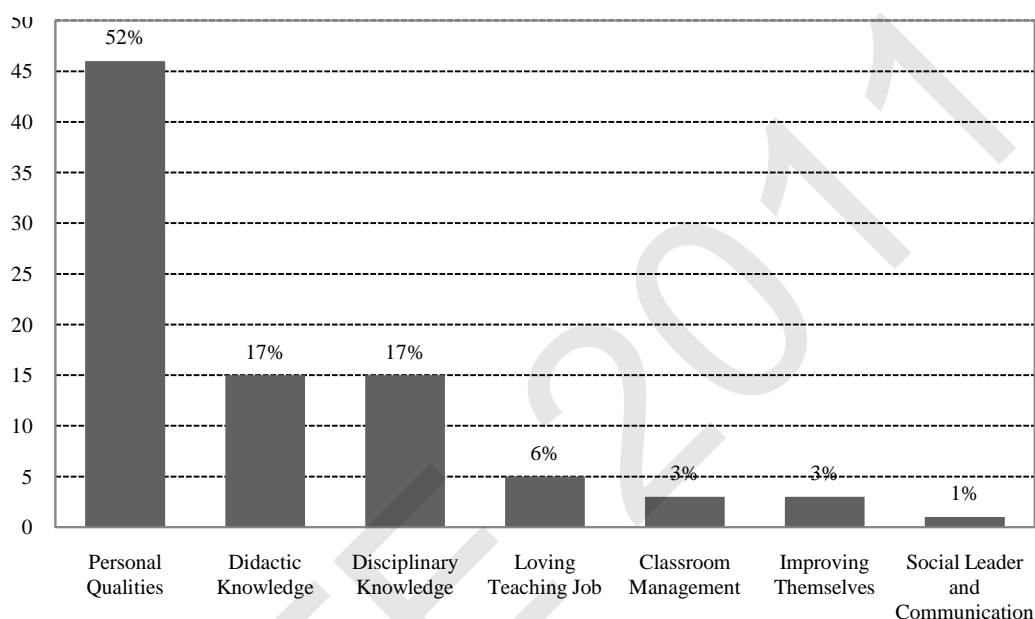
Lastly, in third questions, we looked whether self-image of participants as an ideal teacher is the same with ideal teacher they drew in the first questions. We also looked differences between answers of gender and between teachers and students of education faculties.

RESULTS AND DISCUSSION

From analyzing of data, it is understood that personal characteristics/qualities of ideal teachers such as being kind-hearted, calm, fair, optimistic, humane etc. is more important than the others qualities. 52% of the participants wrote words related with personal characteristics/qualities in the first order in answers of first questions. If we looked what have been written in second and third order in the first question, frequencies of words related with personal characteristics/qualities of teachers is high, again (51% in second order and 51% in third order). Genders agree about what is first important characteristics/qualities of an ideal teacher should be. That is, percent of women and men are nearly the same. 50% of women and 53% of men wrote personal characteristics/qualities in first order in the first question. Moreover, if we consider personal characteristics/qualities written in second order (43% women and 64% men) and third

order (40% women and 57% men) in the first question, percentage of women are lower than men. This shows us that men give more important to personal characteristics/qualities for teachers than women. When we compare the answers of teachers and students of education faculties, it can be said that students of education faculties have high percentages more than teachers in number of written personal characteristics/qualities of an ideal teacher in first, second and third order. Numbers of teachers are 16 in first order, 16 in second order and 15 in third order and numbers of students of education faculties are 30 in first order, 29 in second orders and 30 in third orders. So that we can say that percentage of teachers is about 46% and percentage of students is about 56%. It is understood that students of education faculties regard personal characteristics/qualities that ideal teachers should possess more than teachers who work actively in schools.

Graph: Percentages and Frequencies of Qualities of Ideal Teachers



Participants place importance on professional knowledge, both disciplinary knowledge and didactic knowledge, after the personal characteristics/qualities of teachers. 17% (n=15) participants wrote disciplinary knowledge and 17% (n=15) participants wrote didactic knowledge in first order in the first question. Besides, women regard didactic knowledge more than men (23% women and 14% men) and men regard disciplinary knowledge more than women (6% women and 22% men). However when we analyzed what written in third order in the first questions, results are reversed. That is, 3% women and 14% men say didactic knowledge and 23% women and 7% men say disciplinary knowledge an ideal teacher should have in third order. From result we understood that both women and men place importance both didactic knowledge and disciplinary knowledge but women prioritize didactic knowledge and men prioritize disciplinary knowledge. When we compare teachers and students of education faculties how they place importance to disciplinary knowledge, we analyze that percentage of students of education faculties is high than teachers (21% students and 11% teachers). However, teachers regard didactic knowledge more than students (20% teachers and 15% students).

Participants wrote other things less in numbers as qualities of ideal teachers in first order. 5 participants wrote an ideal teacher should love teaching job and 4 of them are teachers. That is, teachers think that loving teaching job is important for being ideal teachers. In first order, 3 participants wrote classroom management and 3 participants wrote improving themselves are qualities an ideal teachers should have. However, in third order, 11 participants wrote ideal teachers should improve themselves and 9 of them are teachers. It can be said that teachers realize how important improving themselves for ideal teachers. Only 1 participant wrote "social leader and communication" is important qualities for ideal teachers. It can be interpreted that perception of participants about teaching job is transferring knowledge to students

and to be good in personal characteristics, but an ideal teacher is not seen as social leader and model outside of the schools.

Third question was about self-image of participants as an ideal teacher. 83 participants answered this question and 58% (n=48) of them wrote personal characteristics/qualities. That is, 48 participants thought they can be an ideal teacher because they are good in personal characteristics. Personal characteristics/qualities were written by women more than by men (63% women and 55% men). Besides, 25% (n=21) of them mentioned they are good in professional knowledge. Students of education faculties give more credits their professional knowledge to being an ideal teacher than teachers (27% students and 16% teachers). Loving teaching job is written by 8 participants and 4 participants mentioned self-improving. Only one participant wrote he can be a good teacher since he is good in classroom management.

To sum up, findings of the research indicate that personal characteristics are chosen most important qualities that comprise perception of ideal teachers by participants. If it is looked differences between genders about personal characteristics/qualities of ideal teachers, we can say that men give more importance to personal characteristics of ideal teachers than woman. Moreover, students of education faculties regard personal characteristics/qualities those ideal teachers should have more than teachers who work actively in schools. From result we understood that both women and men place importance both didactic knowledge and disciplinary knowledge but women prioritize didactic knowledge and men prioritize disciplinary knowledge. When we compare teachers and students of education faculties how they place importance to disciplinary knowledge, we analyze that percentage of students of education faculties is higher than teachers. However, teachers regard didactic knowledge more than students. Samples give less importance to love of job, management and personal development as qualities of ideal teachers. Moreover social leader and communication with parents are almost never mentioned by samples. Lastly, self-image of participants as an ideal teacher is the similar with what they wrote in first question about qualities an ideal teacher should have.

SUGGESTIONS

Two general suggestions can be given considering results from analysis of data. One is that personal characteristics/qualities of persons should be evaluated before they decide in teaching job as their future candidates. And this criteria is important since teachers are model for our children and it should be taken in consideration in shaping education policy. Secondly, teachers should see their profession as extensive mission. Teachers are not only responsible for teaching and jobs in schools. Being a social leader and dealing with problems of local schools should also be seen as mission of teachers and more importance should be given to lessons such as community service application in undergraduate programs of education faculties.

REFERENCES

- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441 – 464.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203–219.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model. London: RoutledgeFalmer.

Gipps, C., McCallum, B. & Hargreaves, E. (2000). What makes a good primary school teacher? London: RoutledgeFalmer.

Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N. & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: implications for teacher education programs in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91–104.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education, (2nd ed.). London: Routledge, Taylor and Francis Group.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ford, M. P. (1992). A single rose: remembrances of a good teacher. *The Reading Teacher*, 45(7).

Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E. & Fernández-Ramírez, B. (2000). The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3).

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). Qualitative interviewing: the art of hearing data (2nd ed.). London: Sage Publication.

Traianou, A. (2006). Understanding teacher expertise in primary science: a sociocultural approach. *Research Paper in Education*, 21(1), 63-78.

Yabancı Uyruklu Türk Kökenli Yükseköğrenim Gençliğinin Sorunları

Prof. Dr. Mustafa Yılman, Nihan Coşkun.

ABSTRACT: Kültür, en genel anlamıyla bir yaşam biçimi olup bu bağlamda benzer noktalarına karşın önemli farklılıklar sergilemektedir. Bunların başında dil sorunu gelmektedir. 2008-2009 öğretim yılında Türkiye'de çeşitli üniversitelerde öğrenimlerini sürdürmekte olan Yabancı Uyruklu Türk Kökenli Yükseköğrenim Gençliğinin sorunları üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Farklı sosyo-kültürel ortamlardan gelen genç üniversite öğrencilerinin öğrenimleri süresince karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma formu, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 22 sorudan oluşmaktadır.

Yeni girilen toplumda karşılaşılan en önemli sorunlar:

- 1- Yasakların çokluğu (% 31.7)
- 2- Yurtlardaki disiplin (% 15)
- 3- Politikaya aşırı ilgi (% 8.3)
- 4- Eksik laiklik (% 8.3)
- 5- Kızların sigara içmesi (% 5)
- 6- Futbola düşkünlük (% 3.3)
- 7- Eğitim yetersizliği (% 3.3)
- 8- Dini sömürü (% 3.3)
- 9- YÖK kararları (% 3.3)
- 10- Düşünce suçu (% 3.3) gösterilmekte olup acil çözümü istenenlerse:

- 1- Maddi sıkıntı (% 72.3)
- 2- Ülkeye dönebilme (% 10.7)
- 3- Bir üniversiteye girebilme (% 9.2)
- 4- Okulu bitirebilme (% 1.5) olarak vurgulanmaktadır.

Karşılaşılan sorunları çözecek kurum bazında ise:

- 1- Devlet (% 79.8)
- 2- Aile (% 5.8)
- 3- Devlet ve aile (% 5.8)
- 4- Türkiye- İlgili ülke (% 3.8) şeklinde bildirilmiştir.

Sonuç: Yabancı Uyruklu Türk Kökenli Yükseköğrenim öğrencilerinin en çok devam ettikleri eğitim kurumları ekonomi ve politika olup yeni girilen toplumda yaşanan uyumsuzluk nedeni; insanların davranışları (% 22.8) ve en fazla rahatsızlık nedeni gürültüdür (% 17.4).

Öneri: Devlet; geleceklerinin biçimlendirilmesi kendisine emanet edilen misafir öğrenci gençlerle daha yakından ilgilenmeli, sorunlarının çözümü için bir birim oluşturmaktadır.

KEYWORDS: kültür, eğitim, öğrenci, sorun, uyum.

YENİ KURULAN ÜNİVERSİTELER BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DEKİ YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI

THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN TURKEY – IN THE CONTEXT OF NEW UNIVERSITIES

Yrd. Doç. Dr. Nur Yeliz GÜLCAN

Kastamonu Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Kastamonu, Türkiye
nuryeliz@gmail.com

Özet

Türkiye’de son yıllarda hemen hemen her alanda olduğu gibi yükseköğretimde de dikkate değer bir gelişme yaşanmaktadır. 1923 yılından günümüze kadar olan zamanda üniversite sayısı 1’den 155’e çıkmıştır. Bugün bu üniversitelerden 101’i devlet üniversitesi, 54’ü vakıf üniversitesi statüsündedir. Üniversite sayısındaki bu artışa paralel olarak mezun öğrenci ve akademik personel sayılarında da önemli bir artış yaşanmıştır. Bu da önemli bir gelişme olmuştur. Ayrıca neredeyse her ilde bir üniversite kurulması o ilin ekonomisine ve gelişmesine katkı sağlamıştır. Bütün bunların yanında üniversite sayısındaki artış bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda da 2006 ve sonrasında kurulan beş devlet üniversitesi örneklem olarak ele alınacaktır. Bu çalışmayı yaparken öncelikle YÖK’ün web sitesinden, üniversitelerin kendi web sitelerinden ve üniversitelere ilişkin hazırlanan bazı raporlardan faydalanılmıştır. Çalışma; ele alınan üniversitelerin eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi açısından diğer yükseköğretim kurumları için de fayda sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Yükseköğretim Sistemi, Üniversiteler, Sorunlar

ABSTRACT

In Turkey, there has been an important progress in higher education like other fields during the last years. Especially, the number of universities has been increased. From 1923 to today the number of the universities has been increased from 1 to 155. 101 of which are state universities, 54 of which are private universities. The number of graduate students and academic staff has been also increased together increasing of number of universities. This is an important progressing. In addition, almost each city has a university. This situation has been contributed economy of these cities. However, increasing the number of universities brings to light some problems. In this study, it will be discussed the problems of universities which are founded after 2006 and suggested some solutions to these problems. In this study, it will be treated 5 universities as an example. In doing this, it was benefited from YOK web page, web pages of these universities and some reports about universities. This study will provide some benefits to see advantages and disadvantages of the universities, in this way it will be solved the problems of higher education in Turkey.

Key Words: Turkey, Higher Education System, Universities, Problems

GİRİŞ

Yükseköğretim denilince akla gelen; ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarıdır. Yükseköğretim üniversiteler, akademiler ve enstitüler tarafından verilir. Ancak günümüzde genel olarak, yükseköğretim ve üniversiteler aynı anlamda kullanılmaktadır. Türkiye’deki yükseköğretimin tarihi 1900’lü yıllara dayanmaktadır. İlk üniversite Osmanlı’da II. Abdülhamit tarafından 1900 yılında “İstanbul Darülfunun-ı Şahane” adıyla açılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra bu üniversitenin adı 1933 yılında İstanbul Üniversitesi olarak değiştirilmiştir.

Türkiye’de yüksek öğretim sistemi her geçen gün değişmektedir. Özellikle 2006 yılından sonra devlet üniversitelerinin sayısındaki artış oldukça dikkat çekici boyutta olmuştur. 40’ı aşkın sayıda neredeyse her ile bir üniversite kurulmuştur. Üniversite sayısındaki bu artış olumlu katkıların yanı sıra bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada 2006 yılında kurulmuş olan 5 üniversite örneklem olarak seçildi. Bu üniversiteler; Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Namık Kemal Üniversitesi. Bu üniversiteleri seçerken farklı bölgelerden olmasına dikkat edildi. Çalışma içerisinde bu üniversitelerin faaliyet raporlarından elde edilen bilgilerden, YÖK’ün web sitesinden, Urap Merkezi’ndeki sıralamalardan ve her bir üniversite hakkında ek bilgi için kendi web sitelerinden faydalanılarak bir karşılaştırma yapılmaya çalışıldı. Bu karşılaştırma sonucunda da yeni kurulan üniversitelerin üstünlükleri ve zayıflıkları tespit edilmeye çalışıldı. Üniversitelerin bu eksikliklerinin nasıl kapatılabileceği konusunda bazı çözüm önerileri sunularak çalışma noktalanmıştır.

Çalışmanın ana konusunu 2006 ve sonrasında kurulan üniversiteler oluşturmaktadır. 2006 ve sonrasında Türkiye’de 41 adet devlet üniversitesi kurulmuştur. Maalesef 2006 ve sonrasında kurulan üniversitelerin büyük çoğunluğu 96 devlet üniversitesi içerisinde oldukça aşağı sıralarda yer almaktadır. Bu da bize gösteriyor ki bu üniversitelerin büyük çoğunluğu istenilen düzeye erişememiştir. Diğer taraftan yeni kurulmuş olmasına rağmen birkaç üniversite kendilerinden yıllar önce kurulmuş olan bazı üniversiteleri sıralamada geride bırakmıştır. Bu da bize gösteriyor ki, sorunlar sadece yeni üniversite olmalarından kaynaklanmamaktadır.

ÖRNEKLEM OLARAK ELE ALINAN ÜNİVERSİTELER

Adıyaman Üniversitesi

Adıyaman Üniversitesi 2006 yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Adıyaman ilinde kurulmuştur. Üniversite 4 fakülte (Tıp, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler), 2 yüksekokul (Sağlık Y.O., Turizm ve Otelcilik Y.O.) ve 5 meslek yüksekokulundan (Adıyaman MYO, Adıyaman Sağlık Hizmetleri MYO, Besni MYO, Gölbaşı MYO, Kahta MYO) oluşmaktadır.

Üniversiteye ait merkez kampus alanı mevcuttur. Merkezde 1 adet öğrenci ve 1 adet personel yemekhanesi bulunmaktadır. Üniversiteye ait lojman sayısı ise sadece 8’dir.

Üniversitede öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 9685’dir. 28 adet öğrenci topluluğu 3334 üye ile faaliyet göstermektedir. 243,60m²’lik bir alana sahip kütüphane ve içerisinde 40332 adet kaynak yer almaktadır. Üniversitede toplam 336 akademik personel görev yapmaktadır. Akademik personelin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Adıyaman Üniversitesi Akademik Personel Dağılımı

AKADEMİK PERSONEL	
Profesör	11
Doçent	7
Yardımcı Doçent	120
Öğretim Görevlisi	75
Okutman	18
Çevirici	-
Eğitim-Öğretim Plan.	-
Araştırma Görevlisi	99
Uzman	6
TOPLAM	336

koşulların ve personel sayısının yeterli olmaması önemli bir eksikliktir.

Ahi Evran Üniversitesi

Ahi Evran Üniversitesi de 2006 yılında İç Anadolu Bölgesi’nin Kırşehir ilinde kurulmuştur. Üniversiteye ait 4 fakülte (Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Ziraat), 2 yüksekokul (Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon YO, Sağlık YO) ve 5 meslek yüksekokulu (Çiçekdağı MYO, Kaman MYO, Mucur MYO, Meslek Yüksekokulu, Sağlık Hizmetleri MYO) bulunmaktadır.

Üniversite, 633 dönümlük iki yerleşke üzerine kurulmuştur. Üniversiteye ait 7 adet öğrenci yemekhanesi ve 3 adet personel yemekhanesi bulunmaktadır. Üniversiteye ait 38 adet de lojman yer almaktadır. Ayrıca üniversiteye ait 2 tanesi 76-100 kişilik, 1’i 100-150 kişilik ve 2’si 250 ve üzeri olmak üzere toplam 5 adet konferans salonunun bulunması üniversite açısından bir artı değer oluşturmaktadır. Buna karşın kütüphanede bulunan kitap sayısının sadece 28096 adettir.

Üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı 8719'dur. Görev yapan akademik personel sayısı ise 281'dir. Akademik personelin dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 2. Ahi Evran Üniversitesi Akademik Personel Dağılımı

AKADEMİK PERSONEL	
Profesör	6
Doçent	6
Yardımcı Doçent	101
Öğretim Görevlisi	99
Okutman	31
Çevirici	-
Eğitim-Öğretim Plan.	-
Araştırma Görevlisi	35
Uzman	35
TOPLAM	281

Ahi Evran Üniversitesi'nin Kayseri-Ankara karayolu üzerinde olması ulaşım açısından avantaj sağlamaktadır. Ayrıca Kırşehir'in Ankara'ya yakın mesafede olması kültürel ve ekonomik avantajları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamdan bakıldığında gelişmeye açık bir üniversite olarak görülmektedir. Diğer taraftan akademik personelin sayıca az olması, çalışmak için gerekli olan basılı kaynakların yeterli sayıda olmaması, fiziksel koşullardaki yetersizlikler üniversitenin dezavantajlarını ortaya koymaktadır.

Kastamonu Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi 2006 yılında Batı Karadeniz Bölgesi'nde Kastamonu ilinde kurulmuştur. Üniversiteye ait 3 fakülte (Eğitim, Fen-Edebiyat, Orman Fakültesi), 2 yüksekokul (Beden Eğitimi ve Spor YO, Fazıl Boyner Sağlık YO) ve 3 Meslek yüksekokulu (Cide Rıfat Ilgaz MYO, İnebolu MYO, Kastamonu MYO) bulunmaktadır.

Üniversitenin yerleşke alanı yaklaşık 2300 dekadır. Üniversitenin merkez kampus alanı içerisinde 1 adet öğrenci, 1 adet de personel yemekhanesi bulunmaktadır. Üniversiteye ait 6 adet toplantı salonu ve 3 adet konferans salonu bulunmaktadır. Üniversiteye ait herhangi bir lojman yoktur. Bu durum dışarıdan gelen akademik personel için sorun yaratmaktadır. Kitap sayısının sadece 20789 adet olması ve merkezi bir kütüphanenin olmaması, akademik araştırmalar için olumsuz bir koşul yaratmaktadır.

Üniversitede eğitim gören toplam öğrenci sayısı, 7675'dir. Buna karşılık sadece 2 adet öğrenci kulübü faaliyet göstermektedir. Üniversite bünyesinde görev yapan akademik personel sayısı ise 212'dir. Akademik personelin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3. Kastamonu Üniversitesi Akademik Personel Dağılımı

AKADEMİK PERSONEL	
Profesör	7
Doçent	8
Yardımcı Doçent	55
Öğretim Görevlisi	95
Okutman	20
Çevirici	-
Eğitim-Öğretim Plan.	-
Araştırma Görevlisi	21
Uzman	6
TOPLAM	212

Kastamonu Üniversitesi'nin en büyük dezavantajlarından birisi şehrin çevre illerle olan ulaşım sorunudur. Kastamonu-Ankara arasında yer alan İn Dağı ve Ilgaz Dağı geçitleri özellikle kış aylarında ulaşım açısından sorun yaratmaktadır. Ayrıca şehre ulaşımın havayolu ve demiryolu ile sağlanamaması da problem oluşturmaktadır. Diğer taraftan Kastamonu ilinin sahip olduğu tarihi ve doğal güzellikler, şehrin ve böylelikle de üniversitenin tanıtımında oldukça etkin rol oynamaktadır. Ancak, üniversitenin yeni kurulmuş olması nedeniyle fiziki koşullarının yetersiz olması, çalışan personel sayısının az ve deneyimsiz olması üniversitenin eksiklikleri arasında yer almaktadır. Üniversitenin genç, dinamik bir akademik personele sahip olması, üniversitenin bilimsel gelişimi açısından katkı sağlamaktadır.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 2006 yılında Burdur ilinde kurulmuş olan bir üniversitedir. Üniversite 3 fakülte (Eğitim, Veteriner, Fen-Edebiyat Fakültesi), 2 yüksekokul (Bucak Zeliha Tolunay

Uygulamalı Tek. YO, Sağlık YO) ve 6 meslek yüksekokulundan (Burdur MYO, Bucak Hikmet Tolunay MYO, Gölhisar MYO, Bucak Emin Gülmez MYO, Ağlasun MYO, Tefenni MYO) oluşmaktadır.

Üniversite merkez yerleşke ve Örtülü Mevkii yerleşkelerine sahiptir. Üniversite kütüphanesi 390 m²'lik alana sahip iki katlı bir binada hizmet vermektedir. Kütüphanede bulunan kitap sayısı sadece 28738'dir. 15 adet elektronik veri tabanına sahip olması akademik açıdan olumlu bir gelişmedir. Üniversitede 35 adet öğrenci topluluğu bulunmaktadır. Üniversitenin toplam öğrenci sayısı ise 14491'dir. Bu öğrencilerden 9758'i ön lisans öğrencisidir. Üniversitede görev yapan akademik personel sayısı 440'dır. Akademik personelin dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 4. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Akademik Personel Dağılımı

AKADEMİK PERSONEL	
Profesör	16
Doçent	18
Yardımcı Doçent	129
Öğretim Görevlisi	138
Okutman	25
Çevirici	-
Eğitim-Öğretim Plan.	-
Araştırma Görevlisi	98
Uzman	16
TOPLAM	440

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi bulunduğu bölge itibari ile avantajlı durumdadır. Ayrıca öğretim elemanı sayısında ciddi ölçüde gelişme kaydedildiği görülmektedir. Ancak üniversiteye ait lojman bulunmaması akademik personel için barınma sorununu beraberinde getirmektedir. Kütüphanenin yetersiz oluşu da akademik gelişme için bir engeldir. Öğrenci sayısı eşdeğer üniversitelerle kıyaslandığında yüksek denebilecek düzeyde olması, üniversitenin tercih edilebilirliğini göstermektedir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek yüksekokullarında öğrenim gördükleri hesaba katılırsa, öğrenci sayısının da yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Namık Kemal Üniversitesi

Namık Kemal Üniversitesi 2006 yılında Marmara- Trakya bölgesinde Tekirdağ ilinde kurulmuş olan bir üniversitemizdir. Üniversite bünyesinde 5 fakülte (Çorlu Mühendislik, Fen-Edebiyat, Tıp, Ziraat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi), 1 yüksekokul (Sağlık YO), 11 meslek yüksekokulu (Çerkezköy MYO, Çorlu MYO, Hayrabolu MYO, Malkara MYO, Marmara Ereğlisi MYO, Muratlı MYO, Sağlık Hizmetleri MYO, Saray MYO, Sosyal Bilimler MYO, Şarköy MYO, Teknik Bilimler MYO) yer almaktadır.

Üniversite bir kampus alanına sahiptir. Üniversitede 10 adet toplantı salonu, 12 adet konferans salonu vardır. Ayrıca üniversiteye ait 25 adet lojman bulunmaktadır. Kütüphanede sadece 14764 adet kitap bulunması üzücü bir durumdur. Üniversitede 18 adet öğrenci kulübü faaliyet göstermektedir. Üniversitenin toplam öğrenci sayısı ise 14441'dir. Üniversite bünyesinde görev yapan akademik personel sayısı ise 409'dur. Akademik personelin dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 5. Namık Kemal Üniversitesi Akademik Personel Dağılımı

AKADEMİK PERSONEL	
Profesör	50
Doçent	18
Yardımcı Doçent	124
Öğretim Görevlisi	112
Okutman	27
Çevirici	-
Eğitim-Öğretim Plan.	-
Araştırma Görevlisi	72
Uzman	6
TOPLAM	409

Namık Kemal Üniversitesi bulunduğu coğrafi konum itibariyle oldukça avantajlı durumdadır. Tekirdağ ilinin tarih ve turizm kenti olması, kente ulaşım probleminin olmaması üniversite için de önemli bir avantajdır. Tekirdağ ilinin İstanbul'a komşu olması, ekonomik ve kültürel alanda avantajlar sağlamaktadır. Üniversitede akademik personelin eşzamanlı kurulan üniversitelere oranla daha yeterli düzeye ulaştığı görülmektedir. Ancak fiziksel olanakların yetersizliği, bilimsel çalışmaların da beklenen düzeyde gerçekleşmesini önlemektedir.

ÖRNEKLEM ÜNİVERSİTELERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ele aldığımız beş üniversiteyi karşılaştıracak olursak, öğretim elemanı ve öğrenci sayısı bakımından Mehmet Akif Ersoy ve Namık Kemal Üniversitelerinin diğer üç üniversiteden (Adıyaman, Kastamonu, Ahi Evran Üniversitesi) daha ileri düzeyde olduklarını söyleyebiliriz. Diğer taraftan 2006 ve sonrasında kurulan üniversiteler içinde Adıyaman üniversitesi 2. sırada, Namık Kemal Üniversitesi 5.sırada ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi de 18. sırada, Ahi Evran Üniversitesi 19. sırada, Kastamonu Üniversitesi 28. sırada yer almaktadır.

Her ne kadar bu beş üniversite aynı yıl kurulmuş olsa da gelişimleri farklı düzeylerde olmuştur. Bunda en önemli faktör üniversitelerin kendi uyguladıkları yönetsel politikalarıdır. Diğer taraftan üniversitelerin bulundukları bölge ve şehir de gelişimi etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Örneklem olarak ele aldığımız beş üniversite içinde en az gelişme gösteren maalesef Kastamonu Üniversitesi'dir. Kastamonu Üniversitesinin uyguladığı yönetsel politikalar ve şehrin ulaşım sıkıntısı nedeniyle fazla bir ilerleme kaydedemediğini söyleyebiliriz. Namık Kemal Üniversitesi İstanbul'a olan yakınlığın verdiği avantajla ilerleme kaydetmesine rağmen, gerek kitap sayısı ve gerekse lojman açısından yetersiz düzeyde kalmıştır. Örneklem olarak ele aldığımız beş üniversitenin bulundukları şehir, akademik personel sayısı, öğrenci sayısı, sahip oldukları fakülte, kitap ve lojman sayıları bakımından genel karşılaştırmaları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Beş Örneklem Üniversitenin Karşılaştırılması

ÜNİVERSİTE	Şehir	Akademik Personel Sayısı	Öğrenci Sayısı	Fakülte Sayısı	Sahip Olduğu Kitap Sayısı	Lojman Sayısı
Adıyaman Üniv.	Adıyaman	336	9685	4	40332	8
Ahi Evran Üniv.	Kırşehir	281	8719	4	28096	38
Kastamonu Üniv.	Kastamonu	212	7675	3	20789	-
Mehmet Akif Ersoy Üniv.	Burdur	440	14491	3	28738	25
Namık Kemal Üniv.	Tekirdağ	409	14441	5	14764	-

Örneklem olarak ele aldığımız 5 üniversitenin sahip olduğu üstünlükler ve zayıflıkların hemen hemen aynı olduğunu söyleyebiliriz. Mesela, personel sayısının ve fiziki koşulların yetersiz olması bütün bu üniversiteler için ortak sorundur. Diğer taraftan genç ve dinamik bir kadroya sahip olmaları hepsi için avantaj sağlamaktadır.

SONUÇ

Türkiye'de 2006 yılından beri yaklaşık 41 adet devlet üniversitesi kurulmuştur. Bu çalışmada bunlardan sadece beş tanesi örneklem olarak ele alınıp incelendi. Bu beş üniversite bağlamında yeni kurulan üniversiteler için bir genelleme yapmaya çalışıldı. Bu bağlamda ele aldığımızda yeni kurulan üniversitelerin sahip oldukları üstünlükleri ve karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Üstünlükler

- Genç ve dinamik öğretim elemanlarına sahip olmaları
- Gelişime açık olmaları
- Bulundukları ilin ekonomisine ve tanıtımına katkı sağlamaları
- Çalışanlar arasındaki ilişkilerin iyi olması
- Çalışan sayısının azlığından ötürü üst yönetimle iletişimin daha kolay sağlanması vb.

Sorunlar

- Yeterli sayıda akademik personele sahip olmamaları,
- Fiziki koşulların yetersiz olması,
- Araştırma kaynaklarının yetersiz olması,
- Laboratuvar ve bazı araç gereçlerin eksik olması,
- İdari ve teknik personel sayılarının az olması,
- Bilimsel araştırma projelerine ayrılan bütçelerin az olması,
- Barınma ihtiyacını karşılayacak lojman sayısının az ya da hiç olmaması,
- Lisansüstü programların sayısının yetersiz olması,
- Üniversitelerin merkez kampüslerinin tam anlamıyla yerleşik olmaması,

- Yeni olmalarından dolayı örgüt yapısı ve kültürünün yerleşmemiş olması,
- Çalışan personelin deneyimsiz olması vb.

Öneriler

- Akademik personel kadrolarının donanımlı elemanlarla artırılması
- Bir an önce üniversitelerin merkezi bir yerleşmeye geçmeleri
- Bu üniversitelere daha fazla kaynak aktarılması, böylelikle fiziki koşullar ve ihtiyaç duyulan araç-gereçler sağlanmalı
- Bilimsel araştırma projelerine daha fazla bütçe ayrılmalı
- Bu üniversitelerde görev yapan akademik personel için teşvik uygulanmalı
- İdari personel kadrolarına deneyimli elemanlar alınmalı ya da burada çalışan elemanlara eğitim verilmeli
- Barınma ihtiyacının karşılanması için lojman sayıları artırılmalı, bu konuda gerekli girişimlerde bulunulmalı (Örneğin, TOKİ ile anlaşma yapılabilir ya da komple bir bina lojman olarak kiralanabilir vs)
- Elektronik veri kaynaklarına erişimin sağlanması için çalışmalar gerekirse YÖK tarafından merkezi olarak bu yapılmalı.
- Yeterli öğretim üyesine ulaşması sağlanarak bu üniversitelerde lisansüstü eğitim programları açılmalı. Böylelikle alınan araştırma görevlilerinin üniversiteye hizmet etmesi sağlanmalı.
- Panel, konferans gibi çeşitli etkinliklerin bu üniversitelerde düzenlenmesine imkan verilerek üniversitelerin tanıtımının sağlanması
- Sosyal alanların artırılması
- Üniversitelerin merkezi kütüphanelerinin oluşturulması ve basılı kaynak sayılarının artırılması

Sonuç olarak; bir ülkenin güçlü ve rekabet edebilir olması, o ülkenin bilimsel çalışmalarıyla eşdeğer oranlıdır. Bilisel çalışmaların da üretildiği yer olarak üniversitelere bu konuda büyük sorumluluklar düşmektedir. Bugün ülkemizdeki yükseköğretim sistemine baktığımızda, yükseköğretim sisteminde çarpıcı boyutta değişiklikler yaşandığını gözlemlemek mümkündür. Bu değişimlerin içinde en dikkate değer olanı üniversite sayısındaki artıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında sadece bir tek üniversite varken bugün bu sayı 155'in üzerine çıkmıştır. Her ilimizde en az bir üniversite kurulmuştur. Böylelikle üniversitelerin kurulduğu iller de gelişme sağlamıştır. Ancak burada önemli olan üniversitelerin sayısı değil, sahip oldukları niteliklerdir. Özellikle yeni kurulan üniversiteler, “yüksek lise” konumuna düşmemek için gayret sarf etmelidirler. Yeni kurulan üniversitelerin başarılı olabilmesi için yukarıda saydığımız sorunların sıralanan öneriler doğrultusunda bir an önce çözüme kavuşturulması gerekmektedir. İyi bir akademik ve idari kadro ile bu üniversitelerin öncelikle bulundukları illere, bölgelerine ve dolayısıyla ülkemizin gelişimine öncülük etmeleri gerekmektedir. Şunu unutmamak gerekir; bir ülkedeki yükseköğretimin gelişme düzeyi, o ülkenin bilimsel ve ekonomik gelişim düzeyinin de göstergesidir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman Üniversitesi 2009 Yılı İdari Faaliyet Raporu.
<http://www.adiyaman.edu.tr>
- Ahi Evran Üniversitesi 2008 Mali Yılı Faaliyet Raporu.
<http://www.ahievran.edu.tr>
- İhsanoğlu, E. (2010). *Darülfunun Cilt I-II*, IRCICA: İstanbul.
- Kastamonu Üniversitesi 2009 Yılı İdare Faaliyet Raporu.
<http://www.kastamonu.edu.tr>
- Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı Faaliyet Raporu.
<http://www.mehmetakif.edu.tr>
- Namık Kemal Üniversitesi 2008 Yılı İdare Faaliyet Raporu
<http://www.nku.edu.tr>
- Russell, B. (2005). *Eğitim Üzerine*, çev. Şebnem Duran, İlya: İzmir.
- University Ranking by Academic Performance.
<http://www.urapcenter.org/2010>.
- YÖK, (2010) *Yükseköğretim Kataloğu*, YÖK web sayfası..
<http://www.yok.gov.tr>

Yükseköğretim Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Gereksinimleri

Cengiz AkÇay, Bertan Akyol

ABSTRACT: Kendini gerçekleştirme gereksinimi, yükseköğretimdeki öğrencilerin yaşam biçimlerini belirlemede ve bu gereksinimi karşılamaya dönük bir yaşam biçimine yönlendirmede ve güdülemede etkili olabilecek niteliktedir. Bu nedenle, bu araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim, Mühendislik, Fen-Edebiyat, Tıp ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler, çalışma evreni olarak alınmıştır. Bu öğrencilerin kendini gerçekleştirme ile ilgili algıları ile bunları karşılamaya dönük eğitim gereksinimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacı, yükseköğretim öğrencilerinin kendini gerçekleştirme gereksinim düzeylerine yönelik eğitim gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmada bu genel amaca yönelik şu sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

1. Yükseköğretim öğrencilerinin kendini gerçekleştirme gereksinimleri ne düzeydedir?
a) Fakülteler arasında kendini gerçekleştirme gereksinimi açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
 2. Yükseköğretimdeki derslerin, kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşılamaya yönelikliği açısından öğrenci görüşleri nelerdir?
a) Fakültelerde derslerin kendini gerçekleştirme gereksinimini karşılamaya yönelikliği açısından değerlendirilmeleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
 3. Yükseköğretim öğrencilerinin eğitim gereksinimleri, insan gereksinimlerini karşılama açısından nasıl gruplandırılabilir?
 4. Yükseköğretim öğrencilerinin tüm öğrenim etkinlikleri, kendini gerçekleştirme gereksinimi açısından nasıl düzenlenebilir?
- Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular şu olası sonuçları yerine getirecektir:
1. Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin çok yüksek olmayacağı beklenmektedir.
 2. Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin gereksinimleri, daha çok fiziksel ve toplumsal niteliktedir.
 3. Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin kendini gerçekleştirme gereksinimleri, doğum yerlerinin kent ya da köy olmasına bağlıdır. Köyde doğanların kendini gerçekleştirme gereksinimleri, kentte doğanlara göre daha düşük olarak beklenmektedir.
 4. Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin kendini gerçekleştirme gereksinimleri, bölümlerine göre değişkenlik göstermesi beklenmektedir.
 5. Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin kendini gerçekleştirme gereksinimleri, ebeveynlerin ekonomik düzeylerine göre değişme göstermesi beklenmektedir.

KEYWORDS: Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi, Yükseköğretim Öğrencisi, Eğitim Gereksinimi.