

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Том 104

КНИГА ПЕДАГОГИКА

A N N U A I R E

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTE DE PEDAGOGIE

Tome 104

LIVRE PEDAGOGIE

СОФИЯ • 2011 • SOFIA
УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
PRESSES UNIVERSITAIRES „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

доц. д-р *ИВАЙЛО ТЕПАВИЧАРОВ*, доц. д-р *РУМЯНА ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ*,
проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, доц. д-р *ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА*,
доц. д-р *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*, доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2011

ISSN 0861 – 8291

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Яна Раешева-Мерджанова</i> – Методики и инструментариум за комплексна експертиза на училищния учебник.	5
<i>Вяра Гюрова</i> – Анализ на потребностите от обучение на работната сила.	41
<i>Симеонка Бъчева</i> – Типове семейства, според характера на семейните отношения, и възпитанието на детето в тях	63
<i>Нели Иванова</i> – Равнище на владеене на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика	85
<i>Румяна Пейчева-Форсайт</i> – Образователен и научноизследователски потенциал на академичния състав на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в областта на електронното обучение	109
<i>Силвия Николаева</i> – Проектът в образованието: актуални измерения на целите, дейностите и резултатите	167
<i>Сийка Чавдарова-Костова</i> – Глобални и европейски измерения на университетската педагогическа подготовка на учителите в областта на интеркултурното възпитание	195
<i>Вася Делибалтова</i> – Реципрочното обучаване – българската перспектива.	229
<i>Пенка Цонева</i> – Духовно-просветната дейност на българската църква през периода от 1944 до 1953 година	253
<i>Динко Господинов</i> – Компетентностите и управлението на човешките ресурси в училище	283
<i>Владислав Господинов</i> – Възпитателни възможности на университетската среда	311
<i>Илиана Петкова, Динко Господинов, Владислав Господинов</i> – Практическата подготовка във висшето училище и адаптирането на младите учители в професията	337
<i>Марияна Илиева</i> – Методическите схващания на Михаил Герасков (1874–1957) за обучението по български език и математика	357
<i>Стела Христова</i> – Будистки просветни идеи в развитието на педагогическата теория и практика на Индия	381
<i>Анета Раешева</i> – Преодоляване на психосоматични проблеми и ресоциализация на деца и юноши чрез работа в група	403

CONTENTS

<i>Yana Rasheva-Merdjanova</i> – Assessment methods and instruments for comple examination to the school textbook	5
<i>Viara Gurova</i> – Teaching (learning) needs of workforce	41
<i>Simeonka Batcheva</i> – Types of families, according to the nature of family relationships, and upbringing of the child in them	63
<i>Nelly Ivanova</i> – The pedagogy students’ level of proficiency in contemporary Bulgarian literary language	85
<i>Roumiana Peytcheva-Forsyth</i> – Teaching and research potential of Sofia University’ academic staff in the area of e-learning	109
<i>Silvia Nikolaeva</i> – The project in education: live dimensions of goals, activities and products.	167
<i>Siyka Chavdarova-Kostova</i> – Global and European dimensions of the university pedagogical teachers` preparation in the field of the intercultural education.	195
<i>Vasya Delibaltova</i> – Reciprocal teaching – the Bulgarian perspective	229
<i>Penka Tsoneva</i> – Spiritual and educative activities of Bulgarian church during the period of people’s democracy (1944–1947) and to 1953	253
<i>Dinko Gospodinov</i> – The competences and management human resources in school . . .	283
<i>Vladislav Gospodinov</i> – Educational possibilities of university medium	311
<i>Iliana Petkova, Dinko Gospodinov, Vladislav Gospodinov</i> – The practical praparation in university and adaptation on the young teachers in profession	337
<i>Mariyana Ilieva</i> – Mikhail Geraskov (1874–1957) methodological concept of learning Bulgarian language and mathematics	357
<i>Stela Hristova</i> – The role of Buddhism in development of pedagogical theory and practice in India	381
<i>Aneta Rasheva</i> – Bridging of psychosomatic problems and resocialization of children and adolescents by work in group	403

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

МЕТОДИКИ И ИНСТРУМЕНТАРИУМ ЗА КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА НА УЧИЛИЩНИЯ УЧЕБНИК

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА

Yana Rasheva-Merdjanova. ASSESSMENT METHODS AND INSTRUMENTS FOR COMPLEX EXAMINATION TO THE SCHOOL TEXTBOOK

Expert competence in all fields of professionalism is of the most valued ones, for it requires continued qualification and many-sided proven experience. The procedures for assessing and approving school textbooks are some of the most problematic ones in the Bulgarian education. The Bulgarian teacher exercises expert functions both in these procedures and in his/her daily practice due to the necessity to permanently organize his/her complex of didactic means of training.

The Ordinance on textbooks and school appliances from 2003 /amended and supplemented three times until 2006/ provides criteria of various type for the textbooks assessment, as these criteria correspond to the types of textbook structures. Some of the criteria have been operationalized, while others have been formulated quite generally and for the sake of obtaining general information. In order to execute precise assessment activity experts (incl. teachers) need some additional specific methods and instruments for measuring the respective parameters and indicators. The present treatment presents a complex of internationally acknowledged and operative methods in the respective fields.

УВОД

Студията има за *изследователски обект* типовете методики и инструменти за качествено оценяване на училищните учебници. *Предмет* на изследване са техните характеристики, възможности, съвместимост и взаимно допълване, за да бъдат преценени като относително изчерпателен и достатъчен методически диагностичен комплекс, който да може да се използва за различни цели в образователната практика:

- да бъде в помощ на учителите в ежедневната им преподавателска дейност;
- да бъде допълнителен, но необходим инструментариум при официални процедури по одобряване на училищни учебници за българското училище;
- да бъде работещ в експертни процедури с друго назначение;
- да бъде и консултативно средство при подобряване на действащи училищни учебници;
- да бъде полезен за подготовката на педагози, учители и специалисти за образоателната сфера във висшето образование.

В първата част представям две комплексни програми за цялостна оценка на училищните учебници за начално и гимназиално образование.

Най-напред те са комплексни в структурно отношение – дяловете им обхващат и съдържателните, и текстовите структури на учебника, и неговата архитектурника.

На второ място те са комплексни в съдържателно отношение – въпросите питат за радличните аспекти на всеки параметър (общопедагогически, образователно-институционални, методически, хигиенни, личностноориентирани, социокултурни).

На трето място програмите са комплексни в методическо отношение – въпросите предполагат различни типове измервания на качествата на учебника – и количествени, и качествени. Някои от „количествените“ въпроси поетапно конкретизират и критериите, и индикаторите, за улеснение на оценителите. Но някои въпроси изискват ползване на допълнителни инструментариуми и методики за измерване на оценяваните характеристики и параметри. Затова общите програми или общата експертиза се продължава от операционализиращи инструментариуми.

На четвърто място програмите са комплексни в критерийно отношение – снабдени са с легенда на типовете критерии, закодирани във въпросите. Критериите за информация констатира само наличност на определени сруктури и компоненти. По същество те не представляват оценка. Минималните критерии са безусловно задължителни за идентифициране въобще на една книга като учебник. Те обозначават и оценяват критичния праг на минимум постигнати характеристики и реализирани изисквания. Допълнителните или критериите за усъвършенстване дават двояки оценъчни индикации – от една страна, при изпълнение са предимство за учебника, от друга, показват в каква посока е нужно да се усъвършенства при негативен резултат.

*На пето място програмата за гимназиални учебници е комплексна в субектно отношение – вътрешно разграничена е на критерии за учебни книги за учители или за ученици; голяма част от критериите питат за самостоятелност и избор, за инициатива и „продължаване“ на дейности и познание от учениците. Програмите **проверяват диалога и сътрудничеството учебник–ученици.***

На шесто място програмите са комплексни във функционално отношение (особено втората) – голяма част от критериите са зададени и формулирани чрез обозначаване на педагогическата им мисия и методически задачи в добрия учебник („сигурност“ в научното съдържание, „подход на ученика“, „четивност, свързана с разполагането на страниците“, „четивност, свързана с аспектите на странирането“, „формираща оценка“, „прогностична оценка“, „свобода на приложение“, „методи на обучение, които учебникът подпомага“). Съответствието и експлицитността на учебника спрямо целите на учебната програма са оценени в критерий 7. като „Свобода на приложение“ за ученика и учителя – т.е. учебникът (рамката, стандартът) се мислят като действително подпомагащи (и с това освобождаващи) съвместната им дейност.

На седмо и „охраняващо“ място програмите са комплексни в аксиологическо отношение – интересуват се от гаранциите на учебника (съответно на обучението) за физическото, психическо, духовно здраве (2.4. „Сигурност“ във втора програма) – за оптималния баланс в развитието на младите хора. По този начин програмите проверяват закодираната педагогическа и социална етика в учебната книга, ценностното ни отношение към нашите деца.

Така чрез програмите учебниците са „разчетени“ като функционални педагогически структури. Поради това и самите програми могат да функционират едновременно и като комплексен инструмент за селекция и избор на нови, и като инструмент за развитие и оптимизиране на действащи учебници.

Във втората част на студията представям 10 конкретни методики и инструментариум за оценяване на отделни критерии и показатели. Голям брой от тях, за да бъдат оценени прецизно на експертно ниво, трябва да бъдат измерени чрез специфични инструменти и да бъдат сравнени със съответни норми: методически, структурни, лингвистични, типографски, полиграфски, възрастови, предметно-научни, естетически (в крайна сметка хигиенни за труда на ученици и учители).

За извеждането на тези норми не е достатъчен трудът на един учен или експериментатор, или на регионалната наука. Отдавна международната общност е оценила универсалността и първичната значимост на образователната система за културното (и биологично) възпроизводство на човечеството. Нормите на педагогическия труд чрез нормите за училищните учебници се извеждат на международно равнище и активно се комуникират за оптимизация и съгласуване на динамичните образователни процеси.

Обосновка на предлагания диагностичен комплекс: на първо място, обособени в десет групи взаимосвързани параметри, подобрите специфични методики и инструменти са запазили своите качества през последните десетилетия на бурни образователни промени и са едни от най-често използваните в международната практика на оценяване на училищни учебници. Съответствието им с разписаните в българската Наредба за учебници критерии е второто обстоятелство, определило точно тяхното присъствие в студията.

Успешното им използване като *практически комплексен инструментариум в подготовката на педагози и бъдещи учители*, както и в квалификацията на действащи такива, е *третият авторски аргумент* да ги представя като относително пълен и надежден комплект за осигуряване на експертизата на училищния учебник. *И четвърто, силно тяхно достойнство, е обособеността и завършеността на всяка отделна методика и инструмент*, което ги прави мобилни и приложими (извадени от общия комплекс) в различните експертни „фази“ на производствената и технологична експертиза и в различни ситуации от педагогическата практика, когато е целесъобразно да се оценяват и оптимизират отделни параметри на учебника.

ПЪРВО, СЪДЪРЖАТЕЛНА ЕКСПЕРТИЗА

Комплексни програми за оценяване

*Програма за оценяване на училищни учебници за начално образование
Семинар за усъвършенстване на преподаватели Ecole Internationale
de Baurdeaux, octobre 1992*

Легенда:

И – критерий от „информационен“ тип

М – минимален критерий

У – критерий за усъвършенстване

1. МАТЕРИАЛНИ АСПЕКТИ

1.1. Корица

1.1.1. Корицата е **И**

а) ламиниран картон – да/не

б) обикновен картон – да/не

в) мека с ламинат – да/не

г) обикновена мека – да/не

д) друга – да/не

1.1.2. Корицата е устойчива при манипулиране **У** да/не

1.1.3. Корицата подхожда на типа учебник **У** да/не

1.2. Формат

1.2.1. Форматът съответства на функциите на учебника **У** да/не и възрастта на учениците

1.3. Обем

1.3.1. Обемът е адаптиран към специализирана публика **У** да/не

1.4. Хартия

1.4.1. Използваната хартия е: **И**
прозрачна / полупрозрачна / непрозрачна

1.4.2. Плътноста на хартията е: **И**
вестникарска / офсетова / хромова

1.4.3. Качеството на хартията е: **И**
обикновена матова / едностраннохромовая бяла / двустраннохромовая бяла

1.5. Книговеждане

1.5.1. Учебникът е: **И**

1.5.2. Книговеждането улеснява манипулацията **У** да/не

1.5.3. Учебникът има предпазни страници **И** да/не

1.6. Отношение качество/цена

1.6.1. Отношението качество/цена е приемливо **И** да/не

Обща оценка на материалните аспекти на учебника

Минималните критерии са спазени – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване: спазени върху
..... общ брой.

2. СТРУКТУРА

2.1. Разпределение

2.1.1. Учебникът е структуриран: **И**

Показатели	Оценка	Да	Не	Колко
а) на части				
б) на глави				
в) на раздели				
г) на теми				
д) на уроци				

2.1.2. Разделението на учебника:

а) се подчинява на логика за усвояване **У** да/не

б) улеснява неговото използване **У** да/не

в) стимулира усвояването **М** да/не

2.1.3. По отношение нивото на читателите: **У**

Показатели	Оценка	Много дълги	Средни	Много къси
а) частите са				
б) главите са				
в) разделите са				
г) темите са				
д) уроците са				

2.1.4. Текстът в учебника съдържа: **И**

а) цели – да/не

б) дейности – да/не

в) резюмета – да/не

г) приложни упражнения – да/не

- д) изчислителни упражнения – да/не
- е) интеграционни упражнения – да/не
- ж) необходими упражнения – да/не
- з) други (да се посочат) – да/не

2.2. Изложение И

2.2.1. Констатира се равномерност при разпределение на обектите за усвояване – да/не

2.2.2. Разпределението следва прогресия, присъща на изискванията на методиката по учебния предмет – да/не

2.3. Свързаност

2.3.1. Съблюдавана е вътрешната свързаност на учебника **У** да/не

- а) между частите – да/не
- б) между главите – да/не
- в) между разделите – да/не
- г) между темите – да/не
- д) между единиците за усвояване – да/не

2.3.2. Свързаността е съблюдавана в единиците за усвояване **М** да/не

Обща оценка на плана на структурата

Минималните критерии са спазени – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване: спазени върху общ брой.

3. СЪДЪРЖАНИЕ

3.1. Понятия

3.1.1. Обектите за усвояване се отнасят до: **И**

Оценка Показатели	Съвсем не	Малко	Средно	Много
Единични обекти				
Класове				
Отношения				
Структури				

3.1.2. Съдържанието на учебника е адекватно с: **М**

Оценка Показатели	Съвсем не	Малко	Средно	Много
Програма				
Възрастови особености				

3.1.3. Културно образование – съдържанието се отнася до: **У**

- а) заобикалящата среда на детето – да/не
- б) ситуации от всекидневния живот на детето – да/не

в) балансирано отношение земеделска/градска среда – да/не
3.1.4. Съдържанието на учебника е: М

Показатели	Оценка	Съвсем не	Малко	Средно	Много
Точно					
Актуално					

3.1.5. Педагогическите цели: И

- а) общите педагогически цели са определени – да/не
- б) специфичните цели са определени – да/не

Ако „да“:

- в) те са формулирани в началото на всеки срок – да/не
- г) формулировката е:

- обща – да/не

- оперативна – да/не

- д) целите са йерархизирани – да/не
- е) те са в съответствие с обектите за усвояване – да/не

3.1.6. Предложените дейности стимулират: У

- а) репродуктивно познание – да/не
- б) когнитивно познание – да/не
- в) жестово познание – да/не
- г) себепознание – да/не
- д) познание – преобразуване – да/не

3.2. Методика

3.2.1. Какъв е предлаганият методически подход? И

3.2.2. Подходът развива способности за самостоятелно учене У
 съвсем не / малко / средно / много

3.2.3. Методът благоприятства: У

Показатели	Оценка	Съвсем не	Малко	Средно	Много
Изпълнителски дейности					
Структуриращи дейности					

3.2.4. Начално представяне на обектите за усвояване чрез: И

- а) доближаване чрез антиципация – да/не
- б) мотивиране – да/не
- в) предварителни проблеми – да/не
- г) работа с документ – да/не
- д) наблюдения на обект, ситуации – да/не

- е) предварителни изследвания – да/не
- ж) въвеждащи упражнения – да/не
- з) посещения – да/не
- и) свързване с целите на обучение – да/не
- й) припомняне на ученото – да/не
- к) друго (да се уточни) – да/не

3.2.5. Това представяне улеснява усвояването: **У**
съвсем не / малко / средно / много

3.2.6. Етапът на работа с обектите за усвояване предлага: **И**

- а) изводи за обекта – да/не
- б) информационни приноси – да/не
- в) извеждане на определение, правило, формула – да/не
- г) развиващи дейности – да/не
- д) илюстрации чрез примери, рисунки – да/не
- е) демонстрации – да/не
- ж) връщане за обяснение на началната ситуация – да/не
- з) систематизация на обектите за усвояване – да/не
- и) идентифициране на бъдещи обекти за усвояване – да/не
- й) друго (да се уточни) – да/не

3.2.7. Тази работа улеснява усвояването: **У**
съвсем не / малко / средно / много

3.2.8. Етапът на приложение на усвоеното предлага: **И**

- а) въпроси за разбиране – да/не
- б) упражнения за приложение – да/не

3.2.9. Приложението позволява да се фиксира усвоеното: **У**
съвсем не / малко / средно / много

3.2.10. Учебникът визира интеграция на усвояването: **И** да/не

3.2.11. Ако „да“, интеграцията се извършва чрез: **У**

- а) свързване с другите познания – да/не
- б) вертикален трансфер – да/не
- в) хоризонтален трансфер – да/не
- г) развитие на интеграционни ситуации – да/не

3.3. Функции

3.3.1. Учебникът позволява следните функции: **И**

- **по отношение на ученика**
- формиране на познания – да/не
- развитие на способности и компетенции – да/не
- затвърдяване на усвоеното – да/не
- оценяване на усвоеното – да/не
- интеграция на усвоеното – да/не
- индивидуални препоръки – да/не
- социално и културно образование – да/не

- **по отношение на учителя**
- научна и обща информация – да/не
- педагогическо усъвършенстване – да/не
- помощ при организацията на класа – да/не
- помощ при оценяването – да/не

3.3.2. Чрез учебното съдържание функциите са гарантирани: **У**

Показатели	Оценка	Съвсем не	Малко	Средно	Много
По отношение на ученика					
с формиране на знания					
със способности и компетенции					
със затвърдяване на усвоеното					
с оценяване на усвоеното					
с интеграция на усвоеното					
с индивидуални препоръки					
с културно образование					
По отношение на учителя					
с научна и обща информация					
с педагогическо усъвършенстване					
с организация на класа					
с оценяване					

Обща оценка на плана на съдържанието

Минималните критерии са спазени – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване: спазени върху общ брой.

4. УЛЕСНИТЕЛИ

4.1. Технически улеснители (помагат ползването на учебника)

4.1.1. Учебникът има увод (предговор) **И** да/не

4.1.2. Ако „да“, той предлага методика за работа с учебника **У** да/не

4.1.3. Съдържанието на учебника: **У**

а) се използва лесно – да/не

б) е експлицитно за учебника – да/не

4.1.4. Учебникът съдържа необходими препратки между частите. **У** да/не

4.2. Педагогически улеснители (подпомагат усвояването на учениците)

4.2.1. Учебникът има логоси **И** да/не

4.2.2. Ако „да“, те са експресивни и с педагогическо значение **У** да/не

4.2.3. Учебникът притежава речник **И** да/не

4.2.4. Ако „да“, той обхваща всички нови думи **У** да/не

4.2.5. Учебникът предлага резюмета **И** да/не

4.2.6. Ако „да“, те съответстват на съдържанието и целите **У** да/не

4.2.7. Учебникът има таблици **И** да/не

4.2.8. Ако „да“, те улесняват усвояването и систематизирането **У** да/не

Обща оценка на плана на улеснителите

От подрубриката 4.2. са изпълнени най-малко 3 критерия – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване:спазени
върху общ брой.

5. ИЛЮСТРАЦИИ

5.1. Тип

5.1.1. Учебникът има илюстрации. **И** да/не

5.1.2. Ако „да“, видовете илюстрации са: **И**

- рисунки – да/не
- снимки – да/не
- схеми – да/не
- графики – да/не
- карти – да/не
- други (да се уточни) – да/не

5.1.3. Илюстрациите са съпроводени с текст **И** да/не

5.1.4. Ако „да“, текстът е адекватен на илюстрациите **У** да/не

5.1.5. Кой тип илюстрации преобладава? **И**

5.1.6. Този избор уместен ли е? **У** да/не

5.2. Качество

5.2.1. Типът илюстрация е от добро качество по отношение на: **У**

Показатели	Качества	Експресивност да / не	Внушение да / не	Естетичност да / не
Рисунка				
Снимка				
Схема				

5.2.2. Илюстрацията е точна **М** да/не

5.2.3. Изборът на цветове е подходящ **У** да/не

5.3. Съотношение илюстрация/текст

5.3.1. Какъв е средният % на илюстрациите в учебника? **И**

5.3.2. Този дял отговаря на нормите в тази област **У** да/не

5.3.3. Мястото на илюстрациите в текста е подходящо **У** да/не

5.4. Роля

5.4.1. Ролята на илюстрациите спрямо обектите за усвояване е: **И**

- индуктивна – да/не
- обяснителна – да/не
- оценъчна – да/не
- естетична – да/не
- указателна – да/не

5.4.1. Илюстрациите съответстват на: **У**

- целите на обучението – да/не
- обектите за усвояване – да/не
- социокултурния контекст – да/не

Обща оценка на плана на илюстрациите

Минималните критерии са спазени – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване: спазени върху
..... общ брой.

6. ЧЕТЛИВОСТ

6.1. Типографска четливост

6.1.1. Буквите в учебника са четливи за учениците **М**

съвсем не / средно / лесно

6.1.2. Големината на шрифта на буквите е: **И**

Индикатор Показател	8	9	10	11	14	18	24
Заглавия							
Подзаглавия							
Текстове							
Упражнения							
Резюмета, правила							

6.1.3. Шрифтовете са съответни на възрастта на учениците **У** да/не

6.1.4. Характеристиките на буквите (големина, дебелина, разстояние) са:

а) подходящи за ефективно усвояване **У**

съвсем не / отчасти / напълно

б) кохерентни в целия учебник **У**

съвсем не / отчасти / напълно

6.1.5. Пространството в страницата е: **У**

малко / достатъчно / прекалено голямо

6.1.6. Мизансценът на страницата (наборно поле, вътрешни и външни полета, разстояния между редовете) е кохерентен: **У**
съвсем не / отчасти / напълно

6.2. Лингвистична четливост

6.2.1. Четливостта на текстовете е улеснена от: **У**

Показатели	Оценка	Малко	Средно	Много
Дължината на изреченията				
Дължината на думите				
Броят на новите думи				
Използването на думи от основния речник				

Обща оценка на четливостта

Минималният критерий е спазен – да/не

Брой на спазените критерии за усъвършенстване:спазени върху
..... общ брой.

Програма за оценяване на училищни учебници за гимназиално образование

*Международен семинар за изготвяне на концепция
за училищните учебници за гимназиално образование, организиран
от Ecole Internationale de Baurdeaux, septembre-octobre 1991*

Легенда:

М минимален критерий

Д допълнителен критерий за усъвършенстване

Ук критерий преимуществено за учебник за ученици

Ул критерий преимуществено за учебник за учители

1. МАТЕРИАЛНО ПРЕДСТАВЯНЕ

1.1. Външно оформление

1.1.1. Илюстрацията на корицата откроява ли съдържанието? **М** да/не
1.1.2. Корицата привлича ли вниманието? **М** да/не
1.1.3. Четирите страници на корицата използвани ли са целесъобразно? **Д** да/не

1.1.4. Заглавието открояващо се и четливо ли е? **Д** да/не

1.1.5. Образователното ниво фигурира ли на корицата? **М** да/не

1.1.6. Фигурират ли имената на авторите? **ДУл** да/не

1.2. Номерация на страниците

1.2.1. Четлива ли е? **М** да/не

1.2.2. Всички страници ли са номерирани? **М** да/не

1.2.3. Различава ли се ясно от номерацията на главите? **Д** да/не

1.2.4. Препратките към други части ясни ли са? **Д** да/не

1.3. Цветове

1.3.1. Учебникът има ли повече от един цвят? **Д** да/не

1.3.2. Подходящ ли е изборът на цветове? **М** да/не

1.3.3. Целият учебник ли е с хомогенно цветово качество? **М** да/не

1.4. Формат – обем – тегло

1.4.1. Ученикът лесно ли борави с книгата? **МУК** да/не

1.4.2. Учебникът лесно ли се носи? **МУК** да/не

1.5. Съотношение качество/цена

1.5.1. Хартията подходяща ли е за условията за ползване? **ДУК** да/не

1.5.2. Хартията достатъчно плътна ли е? **ДУК** да/не

1.5.3. Цената достъпна ли е? **М** да/не

1.5.4. Снабден ли е пазарът с учебника? **М** да/не

1.5.5. Достатъчно здраво ли е книговезването? **М** да/не

1.5.6. Всяка страница ли е захваната? **М** да/не

2. НАУЧНО СЪДЪРЖАНИЕ

2.1. Връзка на съдържанието с националните цели и програми

2.1.1. Съдържанието отчита ли националните образователни цели? **М** да/не

2.1.2. Всички точки от програмата ли са включени? **М** да/не

2.1.3. Ако има раздели извън програмата, те указани ли са? **МУЛ** да/не

2.2. Връзка с научното знание

2.2.1. Дефинирани ли са важните научни концепции? **М** да/не

2.2.2. Коректно ли е цитирането в учебника? **М** да/не

2.2.3. Спазени ли са действащите норми за научни символи? **М** да/не

2.2.4. Използват ли се аналогии за обяснения? **М** да/не

2.2.5. Подходящи ли са подобрите аналогии? **М** да/не

2.3. Ситуации за усвояване и за практическа работа

2.3.1. Учебникът предлага ли ситуации за усвояване? **М** да/не

2.3.2. Учебникът предлага ли практически задания? **М** да/не

2.3.3. Ситуациите описани ли са пълно и точно? **М** да/не

2.3.4. Разграничени ли са учебните от житейските ситуации? **Д** да/не

2.4. Сигурност

2.4.1. Посочват ли се предпазните мерки, където е необходимо? **М** да/не

2.4.2. Има ли списък на опасни вещества и ситуации? **М** да/не

2.4.3. Ясно обозначени ли са тези списъци? **М** да/не

2.4.4. Има ли указания за оказване на спешна помощ? **М** да/не

2.4.5. Посочен ли е телефонен номер за спешен случай? **ДУЛ** да/не

2.5. Социокултурни и исторически аспекти

2.5.1. Учебникът осигурява ли историческия аспект? **Д** да/не

2.5.2. Учебникът съответства ли на познавателното ниво на ученика?
М да/не

2.5.3. Учебникът посочва ли приложения в ежедневието? М да/не

2.6. Подход на ученика

2.6.1. Дава ли се достатъчно информация на ученика? М да/не

2.6.2. С подходящи данни ли са описани ситуацияите? Д да/не

2.6.3. Дава ли се възможност на ученика сам да избере действията си?
М да/не

2.6.4. Инструкциите гарантират ли самостоятелността му? М да/не

2.6.5. Учебникът дава ли примери за научно изследване? М да/не

2.6.6. Учебникът формира ли организационни умения? Д да/не

2.7. Допълнителна информация

2.7.1. Учебникът предлага ли продължения („да научиш повече...“)?
Д да/не

3. СТРУКТУРА НА СЪДЪРЖАНИЕТО

3.1. Съдържание

3.1.1. Съдържанието адекватно ли структурира учебния материал? М
да/не

3.1.2. Съдържанието експлицира ли познавателния напредък? Д да/не

3.1.3. Отбелязана ли е в съдържанието номерацията на страниците? М
да/не

3.2. Сравнение между единици за усвояване и главите

3.2.1. Всяка глава ли представлява единица за усвояване? Д да/не

3.2.2. Уточнени ли са единиците за усвояване в една глава? Д да/не

3.2.3. Разнообразни ли са дейностите в една единица за усвояване? М
да/не

3.2.4. Дейностите покриват ли различните таксономични области? М
да/не

3.3. Връзки между главите

3.3.1. Достатъчно обособена и различна ли е всяка глава? М да/не

3.3.2. Има ли последователност между свързаните глави? Д да/не

3.3.3. Обявени ли са „дялове“ глави? М да/не

3.3.4. Има ли таблица за логическите връзки между главите? ДУЛ
да/не

3.3.5. Има ли интегриращи учебни единици? М да/не

3.3.6. Има ли равновесие между главите? М да/не

3.3.7. Указано ли е възможно придвижване през главите напред и на-
зад? М да/не

4. ЧЕТИВНОСТ

4.1. Лингвистична четливост на текста

- 4.1.1. Лексиката съобразена ли е с възрастовите особености? **МУк** да/не
- 4.1.2. Открито ли е новата лексика? **М** да/не
- 4.1.3. Дефинирани ли са новите думи? **М** да/не
- 4.1.4. Количеството нови думи съответства ли на възрастовите норми?

М да/не

- 4.1.5. Оптимална ли е дължината на изреченията? **МУк** да/не
- 4.1.6. Пунктуацията улеснява ли четенето? **М** да/не
- 4.1.7. Изреченията добре ли са структурирани? **Д** да/не
- 4.1.8. Добре ли са дефинирани съкращенията в текста? **Д** да/не

4.2. Четивност, свързана с мизансцена (разполагане по страниците)

- 4.2.1. Добре ли е подбрана съвкупността от символи? **МУк** да/не
- 4.2.2. Шрифтовете открояват ли различните рубрики в учебника? **М**

да/не

- 4.2.3. Шрифтовете открояват ли заглавия и подзаглавия? **М** да/не

4.3. Четивност, свързана със странирането

- 4.3.1. Има ли достатъчно пространство между думите? **МУк** да/не
- 4.3.2. Има ли достатъчно пространство между редовете? **МУк** да/не
- 4.3.3. Има ли достатъчно пространство между параграфите? **М** да/не
- 4.3.4. Цветовете осигуряват ли добра четивност на текста? **Д** да/не

5. ИЛЮСТРАЦИИ

5.1. Илюстрация на корицата

5.1.1. Има ли връзка между илюстрацията на корицата и съдържанието? **М** да/не

5.2. Качество и количество на илюстрациите

- 5.2.1. Достатъчно контрастни ли са илюстрациите? **М** да/не
- 5.2.2. Има ли легенди, където е необходимо? **М** да/не
- 5.2.3. Озаглавени ли са илюстрациите? **М** да/не
- 5.2.4. Качествени ли са текстовете към илюстрациите? **М** да/не

5.3. Адекватност на илюстрацията на учебното съдържание

5.3.1. Има ли съответствие между илюстрацията и учебния текст? **М** да/не

- 5.3.2. Илюстрацията води ли допълнителна информация? **Д** да/не
- 5.3.3. Има ли илюстрации от заобикалящата ученика среда? **М** да/не
- 5.3.4. Има ли разнообразни типове илюстрации? **М** да/не
- 5.3.5. Експлицитни ли са връзките между различни илюстрации? **Д**

да/не

5.4. Страниране и разположение на илюстрациите

5.4.1. Кадрирането на всяка илюстрация подчертава ли ролята ѝ? **Д** да/не

- 5.4.2. На подходящо място ли са разположени илюстрациите? **М** да/не
- 5.4.3. Избягва ли се накъсването на текста от илюстрации? **М** да/не

6. ОЦЕНЯВАНЕ

6.1. Общи аспекти на оценяването

- 6.1.1. Учебникът съдържа ли оценъчна част? **М** да/не
- 6.1.2. Оценяването отчита ли зададените цели? **М** да/не
- 6.1.3. Изписват ли се критерии, по които се оценява? **М** да/не
- 6.1.4. Оценъчните задания разграничени ли са по трудност? **М** да/не
- 6.1.5. Предвижда ли се оценяване за жестово познание? **М** да/не
- 6.1.6. Предвижда ли се оценяване на изследователски подход? **М** да не
- 6.1.7. Предвижда ли се оценяване на афективно познание и отношения?

М да/не

- 6.1.8. Предвижда ли се оценяване на себепознание? **М** да/не
- 6.1.9. Предвижда ли се оценяване на умения за приложение? **М** да/не
- 6.1.10. Оценяването предизвиква ли интеграционни ситуации? **М** да/не

6.2. Формираща оценка

- 6.2.1. Има ли достатъчно и разнообразни приложни упражнения? **М** да/не
- 6.2.2. Включена ли е поправка на упражненията? **МУк** да/не
- 6.2.3. Има ли вариативни упражнения според показаните резултати? **Д** да/не

да/не

6.3. Прогностична оценка

- 6.3.1. Оценката отнася ли се до бъдещи проекти на ученика? **М** да/не
- 6.3.2. Ако „да“, отчита ли се тяхната прогресия? **Д** да/не

6.4. Сумативна оценка

- 6.4.1. Крайният изпит оценява ли и процеса на подготовка на ученика?

М да/не

7. СВОБОДА НА ПРИЛОЖЕНИЕ

7.1. Педагогически улеснители

- 7.1.1. Уточнени ли са годишните цели? **МУл** да/не
- 7.1.2. Уточнени ли са целите във всяка глава? **М** да/не
- 7.1.3. Изясняват ли се целите във всяка тема? **М** да/не
- 7.1.4. Целите съответстват ли на учебната програма? **М** да/не
- 7.1.5. Учебните теми включват ли преходни рубрики за свързка? **М** да/не
- 7.1.6. Учебните теми включват ли заключителни рубрики? **М** да/не
- 7.1.7. Ако „да“, резюметата обобщават ли най-важното? **М** да/не
- 7.1.8. Учебникът насочва ли към помощни дидактически средства?

ДУл да/не

7.2. Технически улеснители

- 7.2.1. Учебникът има ли предговор (увод)? **Д** да/не
- 7.2.2. Учебникът посочва ли на ученика как да го ползва? **МУк** да/не
- 7.2.3. Учебникът посочва ли на учителя как да го ползва? **МУл** да/не
- 7.2.4. Има ли указания за времето за усвояване на уменията? **МУл** да/не

- 7.2.5. Учебникът има ли речник? **М** да/не
 7.2.6. Учебникът представя ли библиография? **М** да/не
 7.2.7. Учебникът има ли индекс на понятията? **Д** да/не
 7.2.8. Учебникът може ли да служи за професионално ориентиране?

М да/не

7.3. Методи на обучение, които учебникът подпомага

7.3.1. Учебникът посочва ли водещ метод на работа по темата? **ДУК**
 да/не

7.3.2. Учебникът посочва ли начин за водене на бележки? **ДУК** да/не

7.3.3. Учебникът посочва ли начини за използване на паметта?

ДУК да/не

7.3.4. Учебникът посочва ли подход за изпълнение на упражненията?

М да/не

7.3.5. Учебникът посочва ли технология за писане на текст? **М** да/не

7.3.6. Учебникът дава ли указания за работа в група? **М** да/не

7.3.7. Учебникът стимулира ли пренос и приложение на знания? **М**
 да/не

7.3.8. Учебникът дава ли указания за работа по проект? **Д** да/не

7.3.9. Указани ли са границите на практическите изследвания? **ДУЛ**

да/не

ВТОРО, СПЕЦИФИЧНА ЕКСПЕРТИЗА – МЕТОДИКИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ НА КОНКРЕТНИ ПАРАМЕТРИ НА УЧЕБНИКА

I. Оценка на текстовите структури на учебника

Анализът и оценяването на текстовите структури е в съответствие с теоретичното моделиране по Д. Зувев.

Първа стъпка, откриват се основните *текстови компоненти* в оценявания учебник и техните *количествени характеристики* (текстов обем или брой обособени единици) по единици за усвояване (теми, учебни занятия...) се систематизира в *таблица*.

Таблица 1. Текстови компоненти в учебник „...“ по ... за ... клас

Текстови компоненти / Извънтекстови компоненти

Единици за усвояване	Основен текст	Пояснителен текст	Допълнителен текст	АОУ	ИМ	АО
Науката психология	текстов обем					

Втора стъпка, изчисляват се *количествените съотношения* между отделните *текстови структури* и между *текстовите компоненти* в рамките на една структура:

а) в структурата на текстовите компоненти – между основен, допълнителен, пояснителен текст;

б) в рамките на основния текст между теоретико-познавателни и инструментално-практически текстове;

в) между текстовите и извънтекстовите структури като цяло;

г) в структурата на извънтекстовите компоненти между апарат за ориентировка, апарат за организация на усвояването, илюстративен материал.

д) между компоненти от двете текстови структури – илюстративен материал и тестова структура; апарат за организация на усвояването и основен текст... в зависимост от целите на експертизата.

Трета стъпка, попълване на таблица за честотите на специфични за учебника (по възраст, учебно съдържание, вид и равнище образование) елементи – например от допълнителния текст и илюстративния материал по методически единици.

Таблица 2. Честотна таблица на ДТ и ИМ в учебник „...“ по ... за ... клас

Методическа единица	1	2	3				n
Допълнителен текст	3	0	2	...			
Илюстрации	0	1	4	...			

Четвърта стъпка, качествен анализ на данните и съпоставка с установени норми.

а) За активното използване на кои текстови структури говорят установените характеристики и отношения между тях; съответно кои свои задачи и функции учебникът е в състояние да реализира в най-висока степен? Кои са оцетени?

б) Отговаря ли учебникът на съвременните изисквания и норми в оценяваните параметри?

в) Какви промени за подобряване и балансиране на текстовата структура са наложителни?

II. Оценяване на педагогическото равновесие на учебника

Това е комплексен критерий, преценяващ балансираното представителство на различните съдържателни и текстови структури и компоненти в учебника. Представителство, което гарантира балансираното реализиране на педагогическите му функции и задачи. Оценката на педагогическото равновесие може да бъде и в началото, и в края на съдържателната експертиза на учебника – въпрос на методически вкус. Съществуващите международни норми (Gertd, Fr., 1995: 114–115), разбира се, са относителни и вариращи, но са ориентир за регионалните практики.

Таблица 3. Таблица на педагогическото равновесие в учебника

Учебни предмети Параметри	Роден език	Математика	История	Науки	Обществени науки и гражданско образование	Езици
Знания	начално обр. 25% средно обр. 40%	начално обр. 20% средно обр. 35%	начално обр. 25% средно обр. 35%	начално обр. 20% средно обр. 25%	начално обр. 20% средно обр. 20%	начално обр. 30% средно обр. 40%
Упражнения Приложения	начално обр. 45% средно обр. 30%	начално обр. 35% средно обр. 30%	начално обр. 15% средно обр. 15%	начално обр. 20% средно обр. 25%	начално обр. 10% средно обр. 20%	начално обр. 50% средно обр. 40%
Изследвания Наблюдения Експерименти	начално обр. 30% средно обр. 30%	начално обр. 45% средно обр. 35%	начално обр. 60% средно обр. 50%	начално обр. 60% средно обр. 50%	начално обр. 70% средно обр. 60%	начално обр. 20% средно обр. 20%

Отново подчертавам *относителността на нормите* и значителното им вариране според спецификите на образователната ситуация – националност и култура (за езици, история), тип училище (общообразователно, професионално, специално), образователна програма (масова или индивидуална подготовка, за ускорено или догонващо развитие), образователно равнище (първо или второ в българското училище), типове форми на обучение (задължителни или избираеми). Но в случая са *важни открояващите се тенденции* на превес на наблюдения и експерименти в практиката над учебни упражнения и приложения; на растящия през годините дял на самостоятелните дейности на учениците (експерименти, изследвания); на стабилно „спокойно“ присъствие на когнитивния компонент от знания по всички учебни предмети и във всички възрасти; на високия процент самостоятелни изследвания и експериментни по науки – и природни/технически, и социални; на предпазването на учебника от крайности и увлечения – **в крайна сметка нито един от функционалните компоненти не се толерира за сметка на други.** Педагогическото равновесие на учебника е гарант и помощ за учителя да поддържа равновесие между активности и дейности на учениците в реалния процес на обучение, т.е. в тяхното развитие.

III. Оценяване на съдържателните структури на учебника

Съдържателните структури на учебника са *единиците за усвояване от учениците* – *единични обекти, класове, отношения или структури.* Но всички те в процеса на обучение се въвеждат чрез своите материални носители – *понятието и съответния му термин.* Затова методиката на оценяване на съдържателните структури на учебника се базира на анализа на системата основни и допълнителни понятия, които учебникът съдържа.

Първа стъпка, под номер и в последователността, с която са разкрити, от учебника се изваждат всички основни понятия. Срещу всяко се отбелязва начинът, по който се въвежда (дефиниция, термин, признаци) и редния номер на останалите основни или допълнителни понятия от учебника, с които се изяснява.

Втора стъпка, данните се нанасят в *таблица за откриване на изпреварваща некоректна употреба на непознати понятия или тавтологии*.

Таблица 4. Въвеждане на основните понятия в учебник „...“ по ... за ... клас

№	Понятие	Понятия, с които се въвежда	Дефиниция	Термин	Признаци	Въведено с по-късни понятия	Тавтологичност	Пълно въведено понятие
1	история	2, 35	+	+	-	да	да	не
2	нация	4, 10, 18	+	+	+	не	не	да
...								
абс./отн. обем								

Трета стъпка, *качествен съдържателен анализ* на понятията – изваждат се от учебника дефинициите на основните понятия и се съпоставят с определения и дефиниции от няколко водещи научни труда, за да се прецени, от една страна, научната стойност на понятията и термините, а от друга – тяхната възрастова адаптация към интелектуалните особености на учениците.

Четвърта стъпка, *представяне на логическата структура и връзки в учебното съдържание*. Изключително ценна методика, която е база по-нататък за измерване на трудността на учебния текст според логическата му структура. Основа на тази методика е **теорията за графите** на руския учен А. М. Сохор (Сохор, А., 1974: 188–195). Тя е прототип на съвременни теории и модели за когнитивно личностно развитие (Я. Р.-Мерджанова, 2005). Накратко *основните ѝ положения*: текстът (вкл. и учебният) е структурно, но и логическо цяло. Основни елементи на логическата му структура са понятията и съжденията. Вътрешната връзка между тях се разкрива чрез специален логико-дидактически анализ. Под „*вътрешни логически отношения*“ в структурата на текстовия учебен материал ще разбираме тези отношения и връзки, които са *съществени и необходими в когнитивен и съответно в дидактически аспект* – т.е. които трябва да бъдат установени в съзнанието на учениците, за да се случи „осмисляне“, „разбиране“ и „усвояване“. От друга страна, тези връзки са *специфични и утвърдени в съответната област на научно познание* (отразяват същността и закономерностите на изследваните в науката обекти на познание, чиито корелати в обучението са езиниците за усвояване).

Логическата структура на учебния материал се представя във вид на *графи* (вид структурни графични формули). Самият термин „граф“ е въведен за

първи път от Д. Кьониг в областта на математиката и с него се обозначава **системата от отсечки, свързващи дадени точки**. Отсечките се наричат „*ребра на графа*“ и обозначават определено логическо отношение между елементите, обозначени с точките „*върхове на графа*“. Това позволява графите да се използват като модели на логическата структура на учебния материал.

Изрично трябва да се подчертае, че **една текстова цялост** – в случая учебната методическа единица (тема) в учебника, представлява **един граф** като логическа структура. Един учебник има **толкова графи, колкото обособени учебни методически единици има в него**.

Пета стъпка, моделираното и представено по този начин учебно съдържание се анализира в *количествен и качествен аспект*. *Количественият анализ* използва *терминологичния апарат на теорията на графите*. Първите *четири* характеристики описват графите *като цяло*, а *следващите* са за отделни техни *елементи*:

1. Графите са „*ориентирани*“, ако на всяко ребро се придава определено направление (насоченост на връзката). Ориентираността позволява да се открият *ключовите понятия* (върховете с най-много „*приемащи*“ и „*излъчващи*“ ребра) и *йерархията* на логическата структура на учебния материал.

2. „*Крайни*“ графи – с ограничен, краен брой ребра. Фиксират *изчерпателност на логическите връзки*, но и *известна информативна бедност* на текста; по-слаби възможности за организиране на самостоятелните и перспективни дейности.

3. „*Нулев*“ граф – без ребра, само с изолирани върхове. По същество такъв текст няма организиращо ядро и е с *най-ниска степен на откритост на логическите връзки*. Най-неподходящият вид текст за процеса на обучение.

4. „*Плосък*“ граф – на който ребрата се пресичат само във върховете. Означава, че връзките между понятията в текста са двупосочни и линейни по прави линии или начурени, но *без „прескачане“ на кръстни отношения*. Не може да се говори за мрежа на понятията, нито за реализирани пълноценни *вътрешнопредметни и междупредметни връзки*.

5. „*Изолиран*“ *върх* в графа – точка без ребра, несъединена с останалите ребра в графа. Фиксира изолираните „*висящи*“ и *необяснени в учебната тема понятия*. Сигнал е за педагогическа необходимост от изявяване на необходимите връзки и обяснения.

6. „*Цикъл*“ – затворен контур в мрежата на графа, започващ и свършващ в един връх. Белег е за *изолираност*, но не на отделното понятие („*изолиран*“ връх), а на абзац или единица за усвояване от другите единици. Известна *самоцелност на моментите в учебното съдържание*.

7. „*Ребрата*“ и „*върховете*“ на графа се бележат с m и n и по-нататък служат за изчисляване на степента на графите.

8. „*Изоморфни*“ графи – с еднакво число върхове и с взаимно еднозначно съответствие между ребрата като брой, като свързващи определени съответни

върхове и като еднопосочна ориентация. Изоморфизмът означава, че отделните методически единици (теми в учебника) *логически са построени по една и съща схема или матрица, еднотипно*. Били сте в такива часове – всички знаят кога, как, какво ще се случи и по какъв начин („сега ще поиграем“, сега отворете на с., да проверим домашните от сборника и т.н.). Това в определена степен позволява на учениците да овладеят спецификата, маниера, темпа на учебна работа, да създадат своите познавателни и дейностни стереотипи. В друга степен това води до еднообразие, монотонност, скука и пренебрегване на спецификата на живите реалности. **Степента на изоморфизъм е важният параметър за оценка на логическата динамика и вариация на учебния текст и на учебника.** Нормите водят към *понижаване на степента на изоморфизъм в учебниците от начален към горен курс на обучение*, което означава към увеличаване на разнообразието от дейности и активност, към увеличаване на изненадата и неочакваните предизвикателства за младите хора като част от действителното им формиране.

Шеста стъпка, представяне на количествените характеристики на графите (един граф – една учебна тема) таблично.

Таблица 5. „Графи“ – логическа структура на учебник „...“ по ... за ... клас

Методически единици	1	2	3	4		n	Общо/ Средно
Описание на графите	краен	ориентиран	нулев	плосък		ориентиран	изоморфни или не
Върхове n	7	10	...				139 6–7
Ребра m	10	22	...				
Затворени цикли	2	1	0	...			11 2,5
Изолирани върхове	всички 8	0	4 от общо 11	6 от 7			
Изоморфизъм	с 2, 8 гема	липсва	с 5, 10, ...тема				

Седма стъпка, качествен анализ – той преценява:

- *степента на информативност и „плътност“* (достатъчно и ориентирани връзки между върховете на графите – понятията, малко изолирани върхове, липса на нулеви графи);
- *степента на вътрешна логическа последователност и кохерентност на учебния материал* (непротиворечиви посоки на ребрата без връщания и обрати, но с добре изявена мрежа на отношенията, малко или липса на затворени цикли в графите);
- *степента на трудност* на учебния материал (изолирани, нулеви графи; графи с висока степен, прекалено голям брой ребра и множество затворени цикли; плоски линейни графи)

според образователните формиращи цели и задачи на учебната програма и

според възрастовите особености на учениците. Анализът се прави въз основа на характеристиките на графите по Таблица 9. *Анализът на трудността*, заедно с други инструменти, се обособява в *самостоятелна група* поради високата си педагогическа стойност и дял в общите програми и процедури за оценяване на училищните учебници.

IV. Оценяване на логическата трудност на учебния текст

След качествения и количествения анализ на графовата логическа структура на учебните теми може да се представи и анализира структурата на целия учебник, след което да се оцени степента на трудност – по единици и като цяло.

Първа стъпка, представяне на *логическата структура на целия учебник и количествения ѝ анализ*. Тя е **съвкупна схема** от графите на всички методически единици в **два варианта**. *Разгърнатата* логическа структура на учебника полага в една равнина всички графи и построява ориентирани по възможност ребра (логически мръзки) между тях. *Свитата или структурата-модел* превръща графите на методическите единици във върхове, а връзките между тях (вътрешнопредметните връзки) – в ребра в общата структура на учебника. Така тя също се оценява по параметрите на цялостен комплексен граф (Таблица 9) – общо описание, изолирани върхове (учебни теми), брой ребра и върхове, затворени цикли.

Втора стъпка, *качествена преценка на целия учебник по параметрите*:

- *обща информативност*;
- *вътрешна кохерентност*,

както в седма стъпка за отделните учебни теми. И в двете предлагани общи програми за оценяване на учебници тези критерии са зададени. Експертът, ако е експерт, би трябвало да отговори не по интуиция или от пръв поглед, а да измери информативността (плътността) на учебното съдържание и вътрешната му кохерентност на базата на данните от количествения анализ.

Трета стъпка, *определяне степента на логическа трудност на отделните учебни теми*. Тя се преценява според „*степента*“ на графите – това е **коэффициент**, *обозначаващ сложността и богатството на графовата композиция*. Използва се за *индикатор и мярка на баланса между богатството на логическата структура и достъпността* за съответните категории ученици, т.е. за **трудността (съответно достъпността) на учебния текст и на целия учебник според логическата им структура**. Степента на графа се определя по формулата

$$p = 2m/n$$

където **p** – степен на графа (може и да не е цяло число); **n** – брой на върховете; **m** – брой на ребрата.

Степента на графа (степен на трудност на логическото съдържание) зависи *правопропорционално* и се повишава с нарастването на *броя ребра* (богатството и многопосочността на логическите зависимости и връзки); зависи

обратнопропорционално и намалява с увеличаването на броя понятия. Т.е. колкото повече понятия, но с по-малко връзки между тях, толкова по-ниска е логическата трудност на даден текст. Такъв текст изисква и съответно развива по-малко когнитивните възможности на учениците, но натоварва пък и „развива“ семплите паметови възможности. Когато не разбират и не им се обяснява за какво и защо става дума, учениците просто запаметяват или „зазубрят“ материала. Съответно логическата достъпност намалява с увеличаването на степените на графите – увеличаването на количеството ребра, на броя на затворените цикли, и съответно същата логическа достъпност се увеличава с намаляване на броя на основните понятия. Но **оптимумът на тези параметри не е въпрос на абсолютен максимум на стойностите им, а на баланс и съотношение** разнообразие–повторяемост; новост–обичайност. Безкрайно лесното и „светкавично“ усвояемо се оказва безинтересно и лишено от поширок смисъл, раздробено. Безкрайно трудното и логически богато – чуждо и нереалистично. При преценката на степените на логическа трудност (достъпност) на учебника учителят експерт има предвид педагогическите принципи за зоната на близкото развитие, познавателното придвижване от просто към сложно и от близко към далечно чрез систематизиране и интеграция.

Четвърта стъпка, определяне на степента на логическа трудност на целия учебник. Тя е средноаритметично на степента на трудност от отделните единици, а като качествена оценка се основава на анализите до тук и тяхното обобщение:

1. Вземат се предвид също и данните за относителния и абсолютен обем на пълно *въведените понятия* и за броя на понятията, изяснени с по-късно въведени понятия (Таблица 6). Те **предполагат количествените характеристики** – брой ребра и върхове в графите; предполагат също и (не)ориентирането, плоскостта, изолираните върхове, затворените контури – **силните качества и слабостите на графите.**

2. Правят се изводи *дали установената степен* на графите, съответно степен на трудност (достъпност) на отделните теми и на целия учебник *позволяват пълноценно, рационално (икономично) и едновременно задълбочено усвояване* на обектите за познание. *Дали логическата структура помага на учителя* да отбележи и планира тези форми на анализ и синтез, на интеграция и пренос, чрез които ще организира дейностите и ще доведе учениците до усвояването.

В резултат на множество измервания международен интердисциплинен екип (Gerard, Fr., 1995: 168; de Ketele, J., 1993: 98) от специалисти установява *най-честите трудности и най-честите постижения на учениците спрямо обектите на познание.* Тази информация е полезна на всеки педагог като *ориентираща* и като една предварителна нагласа за методическо обезпечаване на рисковите моменти в процеса на обучение.

Таблица 6. Трудности и постижения на учениците спрямо обектите за усвояване

Възможности Обекти	Какво могат да откриват сами	Какво им е трудно да откриват сами
Предмети – единични обекти	особен факт чрез документален източник; връзки между такива факти	особен факт без документален източник
Класове	обща характеристика на клас обекти; подкласове в класа; връзки между класовете	термин на дадено понятие, клас; символа, асоцииран с този клас
Отношения	емпирични процедури на конструиране и верифициране	финални обобщаващи процедури
Структури	едновременност на изучавани обекти; последователност на манипулации; някои граници на принцип; особени приложения на даден принцип	формализация и алгоритмизация на принципите (пренос и трансфер); трансформации и адаптиране на принципи; границите на валидност (относителност) на даден принцип – изключенията от правилото

Таблицата показва преимуществени трудности при усвояване и *ориентирани* в динамиката на явленията, в тяхната генерализация и съпоставимост, в *изменчивостта и относителността на всички твърди правила*, които пренесени от формализираната теория в живата действителност, не могат да бъдат всеобщо и всякога валидни. Очевидно, че този тип трудности се преодоляват чрез логиката и вариативността на избраното учебно съдържание и съответстващи му учебни активности; чрез методически осигуряваните преходи към автентични и самостоятелни за учениците практики.

V. Оценяване на предлаганите в учебника вътрешни активности

Вътрешните активности се отнасят до разграничените *видове познания* в теоретичния анализ на областите задачи на училищния учебник – репродуктивно, продуктивно, жестово, познание-преобразуване, себепознание. Ако тези активности представляват разгърната целенасочена и добре закодирана система, с по-голяма вероятност може да се очаква, че учебникът успешно ще осъществява оценяваща, трансформираща, интегрираща, културна функции. Като указание за същността им, изискванията към вътрешните активности на учениците се наричат импулси. *Методика* на анализа и оценяването:

Първа стъпка, прави се *списък на всички импулси* в учебника, като се отбелязва редният номер на методическата единица, редният номер и страницата на импулса. Съществуват *два варианта на подбор* на импулси – *първи*, да се извадят импулсите от рубриците за задачи и самостоятелна работа в извънтекстовите структури на учебника или *втори*, да се включат и импулсите, закодирани в текстовите структури (основен, пояснителен и допълнителен текст). Обикнове-

но се избира първият вариант, тъй като организацията на вътрешните активности на учениците е концентрирана в апарата за организация на усвояването.

Втора стъпка, категоризиране на импулсите според равнището на умствена дейност и вида познание, който стимулират.

Трета стъпка, изработване на таблица за честотата на вътрешните активности и съответните им импулси в учебника.

Таблица 7. Импулси за вътрешни активности в учебник „...“ по ... за ... клас

Мет.единици Импулси	1	2	3	3		n	Общо абс./отн. обем
Репродуктивни	5	8	6	...			76 / 31%
Продуктивни	6	3	0	...			
Сетивни, жестови	7	5	3	...			
За преобразуване	0	0	6	...			
Себепознание	3	2	5	...			
Общо: абс./отн. обем	21: 25, 28, 33, 0, 14%	...					243 / ...

Крайната колона показва какъв е броят и относителният дял на всеки тип импулси в общия обем импулси в целия учебник. **Крайният ред** показва какъв е броят и относителният дял на всеки тип импулси в методическата единица.

Четвърта стъпка, качествен анализ на данните. Първо, от количествените съотношения между отделните категории импулси се оценяват възможностите на учебника като цяло да подготвя, да направлява познавателната дейност на учениците и да предоставя условия за самостоятелни активности и творчество. *Второ*, може да се види в кои методически единици има струпване на импулси от еднотипен характер, в кои не са използвани докрай възможностите на учебното съдържание за активизиране на учениците, в кои преобладават репродуктивните и „пасивни“ импулси за сметка на преобразуването и себепознанието. И двете общи програми за оценяване на училищния учебник, и Наредбата за учебници и учебни помагала съдържат тези критерии.

VI. Оценяване на апарата за организация на усвояването

Апаратът за организация на усвояването се разстила на *две равнища* – *първо*, обособено в рубриците за задачи, упражнения, самостоятелна работа и *второ*, интегрирано чрез вмъкнати указания за опити и дейности в хода на текстовите структури (основните, пояснителни и допълнителни текстове).

- резюмета, преговори, обобщения с указващи мисловни и практически дейности;

- упражненията, въпросите и задачите в края на методическите единици;
- методическите единици за обобщаване и систематизиране;
- рубриките за проектна и самостоятелна изследователска дейност на учениците във от училище;
- интегрирано в текстовите структури равнище.

Най-важна част от гледна точка на организиране на усвояването представляват упътванията за учениците. Към тях се поставят и се отговаря на следните конкретни оценъчни въпроси:

1. Използват ли се глаголи за директно формулиране на посланията в упътванията?

2. Дават ли се примерни отговори, дейности-образци и продукти за ориентирване в изискванията?

3. Задават ли се ясни и конкретни критерии, показатели и характеристики на изискваните отговори и дейности?

4. Уточнени ли са опорите и инструментите, които ученикът може да използва?

5. Упътванията директно ли се обръщат към ученика?

6. Предлагат ли се вариативни изборни упътвания – няколко варианта на действие или тематична област с указание „за предпочитане е..., но вие можете да изберете...“ или просто свободен избор на ученика.

7. Предлагат ли се от упътванията разнообразни активности и дейности? Изведен е обичаен коефициент на разнообразие на дейностите в учебника – приблизително 15%. Той предполага на около 100 дейности около 15 да са нови за учениците.

8. Предлагат ли упътванията технология, показатели и индикатори на самоконтрол и самооценка по време на работа?

9. Предлагат ли упътванията канали и начини за търсене на обратна връзка и помощ при нужда?

10. Предлагат ли упътванията указания за безопасност и хигиена на труда?

11. Дават ли указания за предполагаемите трудности в процеса на работа?

Като цяло упътванията да са кратки, директни, конкретни, ориентирани към дейности с глаголи; вариативни и изборни, разнообразни, указващи канали и инструменти за помощ, подготвящи за трудностите, хигиенно обезпечени, позволяващи самоконтрол и самооценка.

VII. Оценяване на илюстративния материал в учебника

Преценяват се, първо, количествените позиции на илюстративния материал; второ, неговите художествени и естетически качества, и трето, логическото му отношение с учебния текст. И двете общи програми, както и Наредбата за учебници съдържат конкретни показатели и критерии за художествено и полиграфско оценяване на илюстрациите. От педагогическа гледна точка са необходими ориентации върху другите два параметъра.

Първа стъпка, количествен анализ на илюстративния материал в учебника.

Таблица 8. Количествено отношение илюстрация / текст в учебника

Предмети Относителен дял	Език	Математика	Науки
Текст	начално обр. 60% средно обр. 70%	начално обр. 50% средно обр. 60%	начално обр. 10% средно обр. 40%
Илюстрации	начално обр. 20% средно обр. 10%	начално обр. 30% средно обр. 30%	начално обр. 60% средно обр. 40%

Обичайно илюстрациите са по-малко по езици и повече по науки и математика. Обичайно намаляват от начално към средно образование.

Втора стъпка, типизиране на илюстрациите – количествените съотношения подлежат на интерпретация и качествена оценка, защото те имат различна стойност в зависимост от типа на илюстрациите – рисунки, снимки като еднозначни огледални отражения на информацията или схеми, диаграми, таблици, модели, чертежи и графики като аналогови и хиперструктурни вариации на текста. В този план илюстрациите могат да имат и познавателна, концептуална роля не само като „основен“, а като „метатекст“. Поради това **количественият и качествен анализ, особено тук, се осъществяват паралелно. Стъпките са изцяло условно обозначени като същностно, но не времево разграничение.**

Трета стъпка, качествен анализ и оценка на илюстрациите спрямо ролята им за учебния текст. Таблица 9 категоризира и оценява по два качественни параметъра учебните илюстрации: *първи*, съответствие на педагогическите задачи на учебника и *втори*, ценност на информацията спрямо заложената в основния учебен текст.

Таблица 9. Роля и качествено отношение илюстрация / текст в учебника

Параметр на илюстрациите	Съответства на основните задачи	Не съответства на основните задачи
Носи оригинална информация	I тип – подпомага разбирането на съдържанието; трябва да се използват от учителя	III тип – носи нова, но странична на основната информация; да се използва, ако има време и при индивидуалната работа
Не носи оригинална информация	II тип – носи второстепенна или повтаря информация, затруднява разбирането; може да се използва, ако учителят успее да я свърже с учебното съдържание	IV тип – само илюстративна функция на странични обекти; по принцип не се използва, освен като мотивиращо средство

Компетентният учител би могъл да *компенсира* недостатъците на илюстрациите, като ги използва:

- според възможностите на техния вид;
- според техните логически отношения с учебния материал;
- като ги включи с подходяща роля в процеса на обучение.

VIII. Оценяване на езиково-стилните особености на учебния текст

Езиково-стилните особености на учебния текст имат многостранно значение и за логическото възприемане на съдържанието, и за формиране на мисловната култура, и за (родно)езиковото развитие, и за темпа на усвояване, и за формиране на естетическа култура на учениците. Ето защо *редица коефициенти*, като мерки на качествени характеристики на учебния текст, имат за свои променливи езиково-стилните му параметри. *Методическата последователност* и тук е от измерване на количествените към качествените стойности на текста:

Първа стъпка, намира се *средното количество на глаголите, съществителните имена, прилагателните* в учебния текст – в текстове от по 100 думи, подбрани на случаен признак пропорционално из целия учебник в достатъчно представителство, се преброяват съответните лексикални форми и се изчислява средният им брой както за отделните методически единици, така и за целия учебник. Получената величина се съотнася с *нормите, установени от лингвистиката*: за глаголи оптималната „глаголна температура“ е 25%; за съществителни имена „субстанционалната температура“ е 20%; за прилагателни – 4%. Границите са относителни, но например за глаголи наситеността не бива да надвишава 30% и да пада под 15%. В първия случай динамиката преминава в хаос, а във втория – описателността и статичността не позволяват оформяне на структури и сюжети. Общото и в двата случая обаче е, че процесът на мислене като „поток“ е сериозно препятстван.

Втора стъпка, количествените съотношения се систематизират в таблица.

Таблица 10. Език и стил на учебния текст – количествени характеристики

Мет. единици Параметри в отн. обем	1	2	3			n	Общ отн. обем	Норми
Глаголи	20%	...					18%	25%
Съществителни	6%	...						20%
Прилагателни	8%	...						4%

Трета стъпка, качествен анализ на езика и стила на учебника. Отговаря на въпросите дали учебникът, със своя език и стил, облекчава възприемането на текстовете, построяването на логически вериги, развитието на асоциативни способности, въображение и креативност; дали служи за образец на учениците да построяват своите изказвания и да конструират писмени текстове в съответната област и по принцип; каква обща оценка за емоционалност, изразителност, точност и богатство на езика в учебника може да се даде; стилът на изложение способства ли да се балансират изискванията и за научност, и за достъпност, т.е. езиково-стилните особености сътрудничат ли си със съдържателните и логическите структури на текста; развиват ли комуникативните способности на учениците?

Четвърта стъпка, на базата на горните резултати може да се изчисли с **коефициент за ценност на текста на В. Малделброд** (по Петров, П., 1977). Оптималният коефициент е между 64 и 70%, при който стилът на изложение се доближава до разговорния.

$$C = B / A$$

където **C** е *коефициент за ценност на текста*; **B** – числото на *различните думи* в текста; **A** – *всички думи*.

Единицата текст за измерване е 100 думи. Подбират се на случаен признак, из целия учебник, пропорционално за всички учебни единици достатъчен брой 100-думни текстове. Ценността на текста *се повишава с увеличаването на броя различни думи при постоянен обем* на текста, но надхвърлянето на границата от 70% е свързана и с намаляване на способността за обединяване и структуриране на информация; за откриването на т.нар. островчета на рационалността (повторяемите ключови смисли чрез повторяеми думи и словосъчетания). Т.е. и тук **разнообразие и повторяемост са в оптимален баланс, а не противоречие. Този баланс създава и текстовата ценност като посилено откриване сред разнообразието на постоянното, като неговото съхраняване и пренасяне по-нататък**. Обръщам внимание „различни“ да не се бърка с „нови по смисъл, непознати“. Може целият текст да се състои само от пет различни думи, те да се повтарят по 20 пъти, но ако са непознати, разнообразието ще е много ниско, а това няма да направи текста нито разбираем и с това ценен, нито ще го доближи до разговорния език.

Точно този специфичен **оптимален баланс разнообразие/новост за оптимална ценност** зависи и *от възрастта на децата*. Таблица 11 (Gerard, Fr., 1995: 133) представя експериментално изведени нормирани характеристики на учебния текст спрямо броя нови думи на учебникова страница. Формирайки оценката си за ценност на текста, учителят (експертът) трябва да има предвид *и двете величини* – коефициента на ценност по формулата на Малделброд и броя нови думи на страница.

Таблица 11. Възрастови норми за брой нови думи на страница в учебник

Образователно ниво	Думи на страница	Нови думи на страница
Детска градина	25-30	2
I клас	45-60	3
II клас	75-100	4
III клас	115-145	5
IV клас	165-195	7-8
V клас	220-250	7-8
VI клас	275-325	7-8

Вижда се колко внимателно трябва да се борави с научните термини, каква огромна е авторската дейност по обработката и създаването на учебно съдържание и учебен текст. Образователната редукция е не толкова количествена, колкото качествена. **Списването на добър учебник съчетава разнообразието с новостта с ежедневиия език, за да бъде той и интересен, и достъпен, и развиващ познавателно, поведенчески, ценностно учениците.** Неслучайно едни от основните притеснения и упреци към българските учебници са свързани точно с тези техни характеристики.

IX. Оценяване на лингвистичната четивност и трудност на учебния текст

Първа стъпка, изчислява се коефициентът на трудност/лекота на Р. Флеш (R. Flesch) на базата на дължината на фразите и думите в учебния текст.

$$A = 206,84 - 0,846 \cdot W - 1,015 \cdot S$$

Където: **A** – коефициент на трудност/лекота; **W** – среден брой на сричките в думата; **S** – средна дължина на фразата в брой думи. Единицата текст за измерване е пасаж от 100 думи. **A** може да се изчисли както за отделни теми, така и за целия учебник, кагото се подберат достатъчно брой пасажии от всички методически единици.

По формулата $A = 100\%$ означава много лесен текст, а $A = 0\%$ – свръхтруден.

Съществува *олекотен вариант на формулата*, в който числовите индекси пред **W** и **S** са закръглени до втори десетичен знак: **0,85** . **W** и **1,02** . **S**.

През 1982 г. Landsheere систематизира скала на трудността на видовете текстове по коефициента на Flesch (Jadule, J. ,1991: 81).

Таблица 12. Трудност на текста по R. Flesch

Вид текст	Коефициент
Книга за четене II клас	80
TV предучилищна възраст (образователни програми)	65
Образователни комикси	60
Книга за четене V-VI клас	50
Исторически документ VIII-IX клас	40
TV VIII-IX клас	35
Урок по история VIII-IX клас	30
Текст на Екзюпери	30
TV X-XII клас	25
TV журнали	15–25
Печатни ведомствени издания – специализиран текст	15
Социологически предавания	0
Трудни текстове – Пруст	– 10

Вероятно доста от тези коефициенти търпят промени през годините – въпрос на лонгитюдни измервания. Един от пътищата за оптимизиране трудността на съдържателно наситени и сериозни текстове е търсенето на връзка, комуникирането, *непрекъснатото обръщане с читателя*. Отново R. Flesch (Gerard, Fr., 1995: 187) говори за „*коефициент на човешкия интерес*“ в текста.

Втора стъпка, измерване и оценяване на *степента на човешкия интерес* в учебния текст. Отнася се до броя „лични“ думи и фрази в текста – обръщения, местоимения, имена, въпросителни, възклицания, междуметия, въпросителни изречения. Или общо казано – **адресираните активни думи и фрази към читателя**. Коефициентът има *два съставлящи го равнопоставени компонента*: коефициент x на личните думи и коефициент y на личните фрази. Общият коефициент е $x+y$. Текстовата единица за измерване е страница (достатъчен брой, пропорционално, случайно подбрани из целия учебник), цялата методическата тема или целият учебник.

$X = 3, 635$. лични думи. 100 / общ брой думи

$Y = 0, 314$. лични фрази. 100 / общ брой фрази

При стойности на $(x + y)$ между 60–100% текстът е *страшно увлекателен*. Това са драми, романи, фикции, *художествени текстове, приказки*. Текстът на списанията е много увлекателен – 40–60%; новинарските издания са интересни с коефициент между 20–40%; служебните документи са малко интересни и сучни – 10–20%; **най-нелични и безстрастни, в стремежа си за**

обективност и безпристрастност, са научните текстове с коефициент на личен интерес между 0 и 10%.

Очевидно е, че човечеството се е заело с нелеката задача да предава научните достижения на своите деца в крехка възраст, независимо от обективните трудности за това, давайки си сметка за *абсурдното несъответствие между безусловната значимост на съхраняването и продължаването на общородовата култура и нейната колосалност*, от една страна, и *краткостта и едноличното безсилие на отделния човек в този епохален еволюционен процес*, от друга. Вероятно затова Кант възкликва в своите лекции по педагогика, възпроизведени от добросъвестни ученици, че възпитанието и образованието осъществяват назначението на човека, но не чрез отделния такъв, а чрез човека като род и чрез гениалните негови образци.

Един начин за доближаване на научното познание до възрастовите особености и до ангажираността на учениците, които са далеч от автентичния интерес към него, е обработката на учебния текст по посока на повишаване на коефициента на човешкия му интерес.

Х. Оценяване на хигиенните качества на учебника

Те се отнасят до външното материално, но и естетическо оформяне; до оптичeskия строеж, до полиграфското оформление – т.нар. архитектуроника по Д. Зув. Хигиенните качества гарантират интелектуално, психическо и физическо здраве на обучаемите, но също така осигуряват и радостта от работа и общуване със света на познанието чрез учебника. Ергономичните изисквания на съвременното образование се проектират върху учебника като хигиенни.

И българската Наредба за учебници, и двете общи програми за тяхното оценяване включват доста и операционализирани критерии върху оформлението, печат, формат, корица и хартия, шрифт на учебниците. Но за да може един експерт да ги оцени, още повече един учител за реалните си нужди, те трябва да са задължително снабдени с норми и инструментариум за измерване на твърде специичните показатели в тази група. Опасявам се, че към днешна дата българските експерти и българските учители не се подготвят и квалифицират целесъобразно за тази диагностика, но пък се надявам искрено, че предлаганите инструменти ще помогнат на всички ни в същата посока.

Първа стъпка, с милиметрова хартия и луна се измерват елементите на шрифта и набора на текста в учебника.

- височина на наборното поле;
- ширина на наборното поле;
- разстояние между думите (апрош);
- разстояние между редовете (интерлинаж);
- плътност на шрифта – количество букви на кв.см;
- ширина на вътрешното и външното поле на страницата.

Изчисляват се *средните стойности по шестте показателя* – за методическа единица или чрез подбрани случайно страници за целия учебник. Единицата мярка в тази група показатели е „цицер“ – носи етимологично името на Цицерон, чиито писма за първи път били написани с такива букви. В типографската терминология *цицер* означава букви с размер 12 пункта. Шестте типографски показателя на текста се измерват не в сантиметри, а в *цицери*.

Втора стъпка, данните от измерването се нанасят в *съпоставително-оценъчна таблица*.

Таблица 13. Типографски показатели на учебния текст

Типографски показатели	Средни величини в учебник по... за ...клас	Норми	Съпоставителна преценка
Височина на наборно поле	45 цიცера	40	не отговаря на изискванията
Ширина на наборно поле			
апрош			
Интерлинаж			
Плътност на шрифта			
Вътрешно и външно поле на страницата			

Международните норми за големина на шифта се движат *от 18 до 8 пункта*: 14 до 18 пункта за предучилищна възраст 5–7-годишни; 14 до 16 пункта за 7–8-годишни; 12 пункта за 9–10-годишни; 10 до 12 пункта за 10 и повече годишни деца; 8 пункта за възрастни. В Наредбата за учебници (Глава втора, Раздел III, чл. 32) изискуемите големина на шрифтовете в учебниците за различните възрасти ученици се вписват напълно в тези норми.

Трета стъпка, изчислява се *средният обем учебен материал за един час*, като се раздели обемът на учебника (в страници) на броя учебни часове по учебна програма. Количественото претоварване на учениците с лавини информация и откъси от различни учебни книги и информационни източници води до отхвърляне на всяка информация. Повече от 5–7 страници (стандартни печатни) плътен информативен учебен текст за ученици от гимназиална степен на образование надхвърля допустимите норми.

Четвърта стъпка, измерване и оценяване на *оптическия строеж и мизансцена на страниците на учебника*:

- *разположение на методическите единици* по страници и ясното отграничаване на подтеми за два или повече учебни часа рамките на една тема;
- *размери на текстовите абзаци* в рамките на общото наборно поле на страницата. Максималното съотношение между широчина и височина е

1:2. Оптимумът върви към намаляване на височината за „събиране“ на логическите обособености в странираната книжна форма на текста;

- преценка на *мизансцена на отделната страница* с открояване на логическите и възлови моменти, любопитните и допълнителни справки, рубриките за самостоятелна работа;

- *пространственото разположение на илюстративния материал*, осигуряващо реализацията на обучителната му роля, пълноценно взаимодействие с учебния текст и специфичното за него емоционално и естетическо въздействие.

Пета стъпка, оценяване на *формата и библиографското осигуряване на учебника*:

- формат, който осигурява преносимост и трайна употреба;
- хартия – плътност и белота, които осигуряват контраст;
- корица, която обозначава, „предпазва“ физически учебника и предизвиква интерес към него;
- тегло, което е преценено в съотносимост с теглата на всички останали учебници, които ползва ученикът в съответения клас;
- пълен паспорт на учебника, който го легитимира и „предпазва“ духовно.

В заключение, като такъв богат организъм, притежаващ всички тези характеристики, благоприятни или не за ученици и учители, **съвременните учебници са могъщо култивиращо или профанизиращо човека средство**. Естествената реакция на това съзнаване е да вървим към някои съществени промени в отношението, компетентността и визискателността ни към екипите – създаващи, издаващи, оценяващи, реализиращи и употребяващи учебниците. **Към самите себе си**. Защото, аналогично на Георги Данаилов, който вижда във всеки човек същество, свързано през целия му живот с възпитанието или като възпитавано, или като възпитаващо, **така и всички ние ползваме или като малки и големи ученици, или като учители професионалисти, или като учители аматьори учебниците**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наредба № 104 за учебниците и учебните помагала. – *ДВ*, бр. 46, 20 май 2003, *изм.ДВ*, бр. 51, 21 юни 2005, *изм.ДВ*, бр. 14, 14 февруари 2006, *изм.ДВ*, бр. 89, 3 ноември 2006.
2. Зуев, Д. Училищният учебник. С., 1981.
3. Мерджанова, Я. Психологопедагогическа и професионална диагностика. Изследователски инструментариум. С., 1999.
4. Савова, Ж. Критерии за избор на учебници. С., 2003.
5. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. М., 1974.
6. Петров, П. (Състав.). Съвременни изисквания към учебника. С., 1977.
7. Agence de Coopération Culturelle et Technique, Ecole internationale de Bordeaux, 1992. *Seminaire de perfectionnement à la conception et l'élaboration de manuels scolaires pour l'enseignement primaire – Bordeaux, du 1 au 26 juin 1992*, Talence: E.I.B., 4 volumes.

8. Agence de Coopération Culturelle et Technique, Ecole internationale de Bordeaux, 1992. *Seminaire de perfectionnement à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire – Bordeaux, du 5 au 30 octobre 1992*, Talence: E.I.B., 4 volumes.
9. Brunswic, E., Hajjar, H., Valerien, J. Le developpement du manuel scolaire et des materiels didactiques. Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), 1990.
10. De Ketele, J. M. L'évaluation du savoir-etre. In J. M. de Ketele (Ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles, 1986.
11. De Ketele, J. M. Objectifs terminaux d'integration et transfert des connaissances. In Hivon, R. (Ed.). *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke: Editions du CRP, 1993, 15–25.
12. Gerard, Fr.-M., X. Roegiers. Concevoir et évaluer des manuels scolaires. Bruxelles: De Boeck Universite, 1995.
13. Henry, G. Comment mesurer la lisibilité. Bruxelles – Paris: Labor-Nathan, 1975.
14. Jadoule, J. L. Les manuels lisibles? Echec à l'échec. Bruxelles, 1991.
15. Richaudeau, F. Recherches actuelles sur la lisibilité. Paris, 1984.
16. Seguin, R. L'élaboration des manuels scolaires – Guide méthodologique, Paris, 1989.
17. Seminaire international sur les techniques d'évaluation des programmes et des manuels scolaires – Nabeul, 24 septembre au 3 octobre 1984, Paris-Tunis, 1984.

Постъпила декември 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

АНАЛИЗ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕ НА РАБОТНАТА СИЛА

ВЯРА ГЮРОВА

Viara Gurova. TEACHING (LEARNING) NEEDS OF WORKFORCE

Object of analysis are important questions, related to preparing and conducting training needs analysis: Why training needs analysis are needed? Which are socially related training needs analysis? Which are the levels of training needs analysis at one organization? How to conduct training needs analysis (methods and resources)? What is technology of elaboration of a training program?

УВОД

Значителна част от курсовете за неформално образование на възрастни са свързани с квалификацията и преквалификацията на работната сила, с т.нар. „продължаващо“ или „по-нататъшно образование“. Това са курсове, известни у нас като „обучения“.

Всъщност става въпрос за компонент на (под)системата за професионално образование и обучение на възрастни. Съгласно чл. 4 на Закона за професионалното образование и обучение тази система включва професионално ориентиране, професионално обучение и професионално образование. А съгласно чл. 5 (2) професионалното обучение осигурява придобиването на квалификация по професия или по част от професия, както и усъвършенстването ѝ. Пак според същия член и алинея 2 професионалното обучение включва:

1. начално професионално обучение – придобиване на първоначална квалификация по професия или по част от професия;

2. непрекъснато професионално обучение¹ – усъвършенстване на придобитата квалификация по професия или по част от професия [2].

За да може да се отговори на разностранните интереси и очаквания на хората, нуждаещи се от квалификация или преквалификация, е необходимо да се познават техните образователни потребности. А когато става въпрос за усъвършенстване в професията, е добре да се познават и потребностите на работното място, изискванията на работодателите и най-общо – целите на организацията. Затова подготовката на всеки курс за обучение на възрастни учащи стартира с проучване на потребностите от неговото организиране и провеждане – за кого би бил необходим и полезен и какви потребности от обучение би удовлетворил.

Най-общо за целите на развитието на работната сила във всяко предприятие (фирма) или организация анализът на потребностите от обучение на работниците и служителите е пряко свързано с очертаване на необходимите промени било в организационното, било в индивидуалното поведение с цел повишаване на производителността и конкурентоспособността на организацията. Затова вземането на стратегически решения за промени в производствената дейност са неизменно свързани с предварителното конкретизиране на това:

- Какво обучение ще е необходимо и ще бъде реализирано във връзка с планираната промяна?
- В резултат от него какви промени в поведението и трудовите изяви се очакват?
- Ще се получат ли тези промени (кои са факторите, които биха подпомогнали по-ефективното трудово поведение)?
- Какви са очакваните икономически стойности (колко и какво ще струва) и ползите от всяко проектирано решение?

Тези и други конкретни въпроси често предизвикват притеснения. Но те са обясними с факта, че най-големите разходи в програмите за развитие на човешките ресурси в организациите се отделят за обучение, кариерно развитие и/или за дейности за организационното развитие [14].

ОРИЕНТИРАНЕ В ПОНЯТИЯТА

В литературата могат да се срещнат различни понятия, които имат отношение към анализа на потребностите на възрастните (в т.ч. на работната сила) да бъдат обучавани, да се учат, да придобиват определено образование и квалификация. Родовото понятие в случая е „**оценяване на потребностите**“, което „бащата“ на понятието Роджър Кауфман формулира като „значителна

¹ По-правилно е да се говори за продължаващо (и/или по-нататъшно) образование, тъй като „непрекъснатото професионално обучение включва не само усъвършенстването по дадена професия, но и базовото образование по тази професия, както и усвояването на нова професия (професии).

разлика („gap“) в резултата” [13]. Най-общо това е „систематично проучване на нещата такива каквито са и такива каквито би трябвало да бъдат“. При това тези „неща“ обикновено се асоциират с организационното и/или индивидуалното поведение [14].

Като специфичен вид анализ на потребностите, **анализът на образователните потребности** на учащите е свързан с установяването на знанията и уменията, от които те се нуждаят, във връзка с конкретни цели.

Ако приемем, че образованието е резултат от обучението, то **анализът на потребностите от обучение** на конкретна група учащи може да се разглежда като „съвкупност от дейности, използвани, за да се събере информация относно учебните потребности, исканията, желанията и пр. на учащите“ [11].

По дефиниция **анализът на потребностите на обучението (на курса)** представлява „оценяване на изискванията за обучение на определена целева група по отношение на броя на обучаваните, тяхното предварително образование и професионален опит, сегашното им ниво на компетентност и желаното ниво на (професионално) поведение или умения, придобити при завършване на обучението“ или курса [15]. Всъщност акцентът тук е върху *изискванията (потребностите) на курса*. Могат да се добавят и изисквания по отношение на мениджмънта на курса – решенията, свързани с логистиката на курса и с програмата на обучение [по-подробно вж.: 18]. Понякога процесът включва вглеждане в очакванията и потребностите на другите заинтересовани от обучението на конкретен учащ (учащи) страни като обучаващите, техните помощници, администрацията, спонсорите и други хора (като членовете на семейството на учащите или работодателите), които могат да бъдат повлияни от обучението или конкретната програма, по която то се осъществява [11].

В литературата на английски език се срещат два термина, които често се използват като синоними: анализ на потребностите от обучение (training needs analyses – TNA) и анализ на потребностите от учене (learning needs analyses – LNA).

Всъщност процесите на обучение и учене са свързани – потребността човек да се обучава е резултат от установяването на пропуски в знанията и уменията (например чрез атестацията на работника/служителя), които могат да се запълнят чрез учене.

Киркпатрик определя четири нива (равнища) на оценяване на нуждите (потребностите) в една организация [4]:

- ✓ Ниво 1 – индивидуалните потребности, които са свързани с реакциите на хората.
- ✓ Ниво 2 – *потребностите от обучение, които са свързани с ученето*².
- ✓ Ниво 3 – потребностите на работата (работното място), които са свързани с поведението.

² Открояването чрез шрифт италик – на автора.

- ✓ Ниво 4 – бизнес потребностите, които са свързани с резултатите или влиянието.

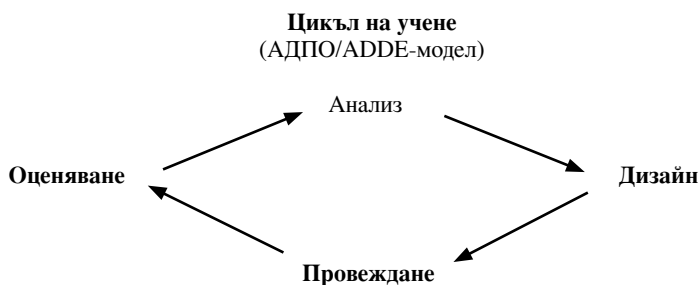
От друга страна, преподаването и ученето са двата компонента на обучението. Следователно процесът на обучение би трябвало да има като резултат учащият да научи нещо. Ако това не се случи, се обезсмислят усилията на обучаващия.

Процесът на анализ на потребностите от обучение е „серия от дейности, проведени, за да се идентифицират проблемите или други затруднения на работното място и да се определи доколко обучението е подходящият отговор“ [6]. Не случайно авторът обвързва анализа с бъдеща промяна.

Андрю Ноулис посочва, че анализите на потребностите от обучение често са част от **цикъл** (на обучение), който включва: анализ на потребностите; провеждане на обучението и оценяване на обучението, което на свой ред води обратно към оценката на потребностите [7].

Анализът на потребностите от учене се свързва по-скоро с индивидуалното развитие на работника (служителя) и с личните му потребности като учащ – т.е. акцентът е върху потребностите на учащия. Според Сара Кук същността на този анализ е в набиране на информация и нейния анализ преди началото на цикъла на учене. „Обща грешка на неопитните обучаващи е да отделят твърде малко време на етапа на анализ на потребностите. А това всъщност е основна стъпка на **цикъла на учене** [5], който често е представян чрез АДПО (ADDE)-моделът:

- анализ (analyse);
- дизайн/ планиране и организиране (design);
- провеждане (deliver);
- оценяване (evaluate).



Фигура 1

По-конкретно на отделните етапи на цикъла на учене се осъществява [8]:

- *Идентификация на потребностите от учене* – чрез този процес организациите, специално оторизирани служители или отделните работници (служители) системно проверяват текущите и бъдещи нужди от учене, като отчитат факторите на средата.

- *Дизайн (планиране и организиране) на ученето* – разработване на програма (или план) за обучение в съответствие с определените потребности от учене.
- *Провеждане (прилагане) на учебната програма* – обучение на отделния работник (служител), група или колектива на организацията.
- *Оценяване на ефективността на ученето* – чрез него се установява дали инвестирането в учене е постигнало очаквания резултат.

Именно анализът на потребностите от учене дава смисъл на по-нататъшните усилия на следващите етапи на цикъла на учене за организиране на такова обучение, което отговаря на реалните потребности на хората, за които е предназначено. Затова идентификацията на потребностите от обучение (учене) се определя като първа стъпка (етап) на организиране на курсове както за начална и допълнителна квалификация на работната сила, така и за преквалификация или удовлетворяване на лични потребности.

В литературата се среща и понятието „**оценяване на нуждите/потребностите от обучение**“ („training needs assessment“) [9]. Определя се като първа стъпка на реализирането на програма за обучение и развитие – процес, който включва пет фази (стъпки):

- ✓ оценяване на потребностите;
- ✓ формулиране на целите на обучение;
- ✓ дизайн (планиране и организиране) на програмата;
- ✓ прилагане на програмата;
- ✓ оценяване на програмата.

По аналогия с определението за оценяване на потребностите (въобще) оценяването на потребностите от обучение се идентифицира с установяване на значими разлики между:

- това, което организацията очаква да се случи, и това, което наистина се случва;
- актуалното и желателното професионално поведение (свързано с упражняването на определена длъжност или професия);
- наличните и желателните компетенции и умения (у служителите).

Всъщност това определение е твърде близко (почти синонимно) на определението за **анализ** на потребностите от обучение. „Анализът на потребностите от обучение се използва, за да се оценят нуждите на една организация от обучение. Корените на *анализа*³ на потребностите от обучение са в *анализа на разликите* (точно както при оценяването на потребностите от обучение – В.Г.). Това е *оценяване* на разликите между знанията, уменията и отношението, които хората в организацията притежават в момента и знанията, уменията и отношението, от които те се нуждаят, за да се постигнат целите на организацията“ [17]. Добре е оценяването на потребностите от обучение да

³ Открояването чрез шрифт италик мое – В.Г.

се реализира предварително, преди обучението да е бюджетирано, планирано, организирано и реализирано. Продукт на *анализа на потребностите* ще бъде документ, който ще конкретизира защо, какво, кой, кога, къде и как“ – въпроси, свързани с организирането и провеждането на обучението [пак там].

ЗАЩО ТРЯБВА ДА СЕ ПРОВЕЖДА ДИАГНОСТИКАТА НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕ И УЧЕНЕ?

Най-общо, диагностиката на потребностите от обучение и учене е необходима, за да се поддържа нивото на конкурентоспособност на организацията (фирмата, предприятието) чрез поддържане и повишаване нивото на квалификация на работната сила (на персонала) или на отделния човек, който иска да се реализира пълноценно на пазара на труда.

В по-тесен смисъл, анализът на потребностите от обучение е необходим, за да се планира и организира ефективна учебна дейност. Основна цел на анализа на потребностите от обучение е да определи доколко има разлики между това, което се изисква за ефективно представяне (професионално поведение), и настоящето ниво на представяне. С други думи, такъв анализ се провежда, за да определи доколко са в наличност необходимите ресурси. Той помага да се планира бюджетана фирмата (организацията), областите, където има нужда от обучение, както и да се открият случаите, в които обучението може да не е подходящото средство за даден проблем и следователно трябва да се определят алтернативни начини за справяне с него [16].

По-конкретно диагностика на потребностите от обучение (учене) може да се провежда с различни цели (и съответно – на различни равнища):

- за да се установят потребностите на производствения сектор, бизнеса, пазара на труда от кадри с определени знания и умения (компетенции);
- за да се установят потребностите от допълнителни знания и умения на персонала на дадена държавна или частна фирма или институция (организация);
- за да се проучат индивидуалните потребности на евентуални участници в квалификационни курсове на безработни или работещи, но нуждаещи се от допълнителни знания и умения.

Проучването на **потребностите от обучение в съответствие с потребностите на производствения сектор, бизнеса, пазара на труда** се извършва както в частни, така и в държавни институции (организации), като се отчитат изискванията на работодателите към работната сила, търси се информация от Агенцията по заетостта, бюрата по труда, асоциации на работодателите, синдикати, доставчици на образователни услуги (центрове за професионално обучение, професионални училища, частни фирми за образователни услуги), управленски органи на различни равнища [3, с. 18]. Събраната информация за всеки производствен бранш може да даде отговори на следните въпроси:

- Какви са видовете и равнищата на квалификация на хората на разглежданото работно място или производствен сектор?
- Какви знания и умения трябва да имат хората, които искат да работят на съответното работно място или в дадения производствен сектор?
- Какви са средносрочните потребности (за следващите 4–5 години) от знания и умения на работещите в сектора, в зависимост от очакваните промени в пазара на труда, технологиите, материалите за производство, организационните промени?

Във втория случай проучването (анализът) на потребностите от обучение се свързва с **развитието на персонала и на организацията**. Митчел определя анализа на потребностите от обучение именно като „изследване на съществуващите нужди от обучение вътре в една организация“ [10]. Това се прави с цел да се установи има ли сериозно разминаване между съществуващите знания, умения и способности на персонала и тези, необходими, за да функционира организацията на желаното равнище [18]. Неслучайно една от целите на този анализ е обосноваване на необходимостта от промяна с цел подобряване на ситуацията в организацията или в поведението на определен служител (служители).

В резултат от събирането на информация за настоящето състояние на нещата в организацията и на сравняването на това състояние с желаното равнище, до което ръководството би искало да достигне организацията по отношение на бизнеса си, се открояват приоритетите на една *програма за обучение*, разработва се *формален план за обучение* или се оформя *база данни за бъдещо обучение на персонала*. Който и да е от тези продукти (програма, план или база данни за обучение) трябва да даде отговор на поредица от въпроси [17]:

- ✓ Защо хората се нуждаят от обучение (по принцип)?
- ✓ Кой се нуждае от обучение?
- ✓ Какви умения трябва да бъдат формирани?
- ✓ Кога ще са необходими новите умения?
- ✓ Къде може да се проведе обучението?
- ✓ Как могат новите умения да бъдат предадени (формирани)?

Възможни са различни видове анализи на потребностите [12]:

• **Контекст-анализ** – това е анализ на потребностите на бизнеса или на други причини, които налагат обучение и са свързани с организирането на обучение. Важни въпроси, на които се търси отговор чрез този анализ, са:

- ✓ Кой решава, че трябва да се проведе обучение?
- ✓ Защо една програма за обучение се смята за решение на даден бизнес проблем?
- ✓ Каква е историята на организацията по отношение на обучението на служителите и на други управленски интервенции?
- **Анализ на потребителите** – отнася се до потенциалните участници и обучаващи. Важни въпроси, на които се търси отговор чрез този анализ, са:

- За кого е обучението и какво е нивото на предварителните знания и умения на участниците по проблематиката?
- Какъв е стилът им на учене?
- Кой ще проведе обучението?
- **Анализ на работата** – на задачите, които се (ще се) изпълняват, на професията (работното място) и изискванията за извършването на работата. Целта е да се определят основните задължения и изискваното ниво на уменията. Този анализ ще гарантира обучението да е пряко свързано със съдържанието на работата.
- **Анализ на съдържанието** – това е анализ на документация, закони, процедури, използвани на работното място или свързани с изпълнението на определена професионална дейност. Важни въпроси, на които се търси отговор чрез този анализ, са:
 - ✓ Какви знания и информация се използват на това работно място?
 - ✓ Къде се намира тази информация – в учебници, документи или регламенти?

Чрез този анализ се гарантира, че съдържанието на обучението няма да противоречи на изискванията на работното място. Един работник с опит може да помогне (като експерт по проблематиката) при определянето на подходящото учебно съдържание.

- **Анализ на съответствието на обучението** – доколко това обучение е желаното решение на проблемите на работното място, доколко ще бъде ефективно и полезно за справяне с тези проблеми.
- **Анализ на ползата от разходите** – какво „се връща“ от инвестирането в това обучение, доколко полученото след време ще е повече от вложеното в обучението.

Какъв анализ на потребностите от обучение (учене) ще се направи, зависи от целите, за които ще се провежда обучението. Подценяването на този въпрос води до неоправдани разходи на средства, време и енергия, които биха могли да се оползотворят по друг начин. Например всяка година във Великобритания работодателите отделят 4,5 билона паунда за обучение на персонала си, но се отчита, че тези пари не се използват ефективно. А само през 2001 г. за същите цели в САЩ са изразходвани 56,8 милиона долара, но една година по-късно се установява, че 50% от знанията и уменията от обученията не са използвани и вероятно никога няма да бъдат използвани [8].

За да се конкретизират целите на анализа на потребностите от обучение в една организация, би следвало да се определи обхватът на анализа – дали да се проведе на организационно равнище, на ниво проект (за конкретен проект) или на ниво отдел (за хората, които работят в този отдел). В този контекст в рамките на една организация потребностите от учене могат да бъдат:

- лични – необходими на отделни хора (служители);
- необходими за (свързани с) конкретно работно място;

- необходими на определен екип (отдел);
- или да са потребности на учещата се организация⁴.

Тези различни потребности от учене определят и различните равнища на проучване на потребностите от учене (обучение) [5]:

- ✓ *на ниво организация (стратегическо равнище)* – на корпоративно ниво консултантите по обучението събират данни, за да определят бъдещите нужди на организацията от учене и развитие, които са свързани със стратегическите планове за развитие на бизнеса и организацията; анализът на потребностите от учене на това ниво изисква познаване и разбиране на мисията, визията, стратегията, целите, както и индикаторите на поведение на организацията;
- ✓ *на ниво отдел (оперативно равнище)* – консултантите по обучението и специалистите по човешки ресурси проучват нуждите на отдела или във връзка със стратегическото планиране на развитието на организацията, или при конкретна потребност на отдела (на опертивно ниво) във връзка с функциите и дейностите, които упражнява;
- ✓ *индивидуални* – отнасят се до знанията, уменията и поведението, които отделният служител трябва да промени, развие или усъвършенства; в този случай консултантите по обучението и специалистите по човешки ресурси се опитват да насочат индивидуалните потребности по посока на потребностите на бизнеса или целите на организацията.

Могат да се обобщят следните ползи от добре проведения анализ на потребностите от учене (обучение) на всички равнища [12]:

- ученето (обучението) може да бъде пряко обвързано с целите на организацията;
- ученето (обучението) може да бъде целенасочено – ориентирано към специфични изисквания;
- потребностите от учене (обучение) могат да бъдат идентифицирани и приоритизирани;
- времето на обучаващите може да бъде използвано за по-продуктивни дейности;
- времето на участниците може да се оползотвори по програми, които са подходящи за тях;
- може да се избегне обучение с ограничен ефект;
- финансовите ресурси могат да бъдат разпределени по-ефективно и ефикасно;
- ученето (обучението) може да бъде внимателно „скроено“ според изискванията.

⁴ Учеща се организация е тази, която отговаря на промените в средата и ги предугажда. Част от нейната стратегия за успех е подкрепата и поощряването на ученето на всички нейни членове и други заинтересовани лица, например снабдители (доставчици), клиенти и др. [8].

Факт е, че влагането на средства в обучение на персонала засилва конкурентоспособността на организацията. „Вероятно най-добрата дългосрочна стратегия за постигане на организационните цели е чрез обучението... Успешните организации на бъдещето са тези, които могат да заложат на способността на хората да учат“ [8].

Възрастните, представляващи работната сила на дадена страна в определен исторически момент, могат да получат допълнителни знания както на работното си място (чрез системата или центровете за вътрешнофирмено обучение), така и независимо от работодателя си, участвайки в курсове, организирани от други институции (например от частна фирма за образователни услуги, център за професионално обучение, синдикален учебен център, читалище и пр.). И в този случай както за организаторите на курсове, така и за самите участници важен момент се явява проучването на **индивидуалните потребности на евентуални участници в квалификационни курсове за безработни или работещи, но нуждаещи се от допълнителни знания и умения**. Според Ронда Уин анализът на индивидуалните потребности на учащите, преди да стартира курсът, ще помогне [18]:

- да се идентифицират знанията и уменията, които хората вече имат;
- да се открият умения и знания (компетенции), които трябва да бъдат развити;
- да се определи ясно какво учащите искат да постигнат;
- да се очертаят и определят очакванията и целите на учащите;
- да се определят нуждите и изискванията на бъдещия курс;
- да се определи какво реалистично може да се постигне с наличните ресурси;
- да се идентифицират възможни пречки или трудности;
- да се повиши усещането на учащите за собственост (притежание) и включване;
- да се осигури информация за учебната група – опознаването на учащите;
- да се постигане на съвместимост между доставчика на образователната услуга и учащия, т.е. курсът се приспособява към потребностите и очакванията на учащите;
- да се определи съдържанието, което най-добре отговаря на потребностите на учащите;
- да се определи кой е най-подходящият формат за провеждане на курса – присъствени занятия, он-лайн обучение или смесица от двата формата;
- да се определи какви базови умения и знания се изискват от обучаващия;
- да се проведат анализите на бюджета и стойността на курса;
- да се определи най-подходящото време за реализиране на програмата и времевата рамка;

- да се уточнят най-подходящите механизми за оценяване (на ефективността – В.Г.);
- да се определят очакваните резултати и как могат да бъдат измерени.

Такава диагностика може да се проведе при формирането на групата (при кандидатстването за курс) или в началото на курса (на първото занятие), с цел по-добро адаптиране на учебната програма към потребностите на конкретната група учаци.

За организаторите на курсове е важно да използват различни пътища за анализ на образователните потребности (потребностите от обучение или учене) на бъдещите си клиенти или участници в курсове. Решението за организиране на един или друг курс може да бъде резултат от:

- *анализ на обществените промени*, нагласи и потребности, които се отразяват в търсенето и предлагането на пазара на труда, както и върху живота на хората (промени, за които те не са готови и имат нужда от допълнителни знания и умения, за да се адаптират в новата ситуация и да се справят с произтичащите от промените проблеми;
- *анализ на недостига (или липсата) на знания и умения на персонала* в държавни или частни организации (фирми и други институции), както и на бъдещи потребности на персонала от допълнително обучение във връзка с необходими бъдещи компетенции, свързани с работното място и професия (важен момент за организиране на вътрешно-фирмено обучение);
- *официална комуникация с работодатели* – обучение на персонал по проблеми, посочени от работодателя или избрани от него въз основа на предложение от фирма за образователни услуги;
- *индивидуално заявен интерес* (повишено търсене) към курсове, предлагани на пазара на образователни услуги.

Често фирми с опит и традиции в предлагането на образователни услуги предпочитат да съставят своята образователна програма на базата на социално значими проблеми, които вълнуват населението в дадено населено място или обществото като цяло и които провокират повишено търсене на допълнителни знания (курсове). Тези промени могат да засягат както професионалните изяви на работещите, така и общата им култура, поради което заслужават внимание.

СОЦИАЛНО ОБУСЛОВЕНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ТЯХНОТО ПРОУЧВАНЕ

Всяка сериозна промяна в обществото, която засяга както работодателите, така и съдбата на отделните хора, води със себе си потребности от допълнителни знания и умения. Те могат да бъдат личностно значими или професионално необходими. Могат да се отнасят както за базовото (реализирано най-често като формално) образование, така и за допълнителната квалификация (реализирана най-често като неформално образование).

На практика мениджърите на фирми за образователни услуги, консултантски фирми, предлагачи допълнителни обучения (курсове), специалистите от отделите „Човешки ресурси“ и организаторите на курсове за неформално образование би следвало да правят периодично СТИП и Ко-факторен анализ (известен и като PEST-анализ), което на практика означава да изследват влиянието на следните фактори върху потребностите на хората от допълнително обучение:

- *Социалните промени* – например по отношение на нивото на безработица в страната, демографските промени, влиянието на глобализацията върху обществото, промените в културните и социални ценности и пр.
- *Технологическите промени* – например появата на нови технологии (информационни и комуникационни, биотехнологии и пр.) и технически новости (например развитие на роботехниката) и влиянието им върху сферите на производство и потребление.
- *Икономическите промени* – например появата на нови пазари и нови възможности за внос и износ, за новите и „излишните“ производства и др.
- *Политическите промени* – например промени в законодателството, в т.ч. по отношение на работната сила, професиите, образованието и квалификацията, взаимоотношенията на политическите сили с работодателите и резултатите от т.нар. тристранно сътрудничество (сътрудничество между правителството, работодателите и синдикатите) и пр.
- *Конкуренцията* – нейните принципи, прояви и императиви; пазара на труда; способността за оцеляване в конкурентна среда, способността за намиране и/или запазването на работното място в условията на конкуренция; възможностите за кариерно израстване и максимално развитие на човешкия потенциал и пр.

Често влиянието на тези фактори провокира индивидуални потребности, свързани с липса или недостиг на определени компетенции. Това на практика означава професионалистите в сектора за образование на възрастни – и по-конкретно т.нар. „доставчици на образователни услуги“ или „доставчици на обучения“ да отчитат промените в обществото и тези на международно (глобално) равнище (които биха повлияли живота на хората в дадена страна), да са чувствителни по отношение на „тенденциите, които определят кои теми са интересни на обществото и хората в даден исторически момент“ [3, с. 18]. Факт е, че често „неправителствените организации реагират по-бързо и организират семинари и обучения по обществено значими теми“, което означава, че е необходимо „доставчиците на обучение и обучаващите да повишат чувствителността си спрямо социалните, културни и политически „дискурси“ на обществения живот“ [пак там].

Но в какви случаи социалните промени биха довели до увеличаване броя на участниците в курсовете за неформално образование на възрастни?

Отговорът на този въпрос се корени в разбирането на мотивацията на възрастните да учат и начина, по който те вземат решение да участват или

не в предлаганите на пазара за образователни услуги курсове, свързани с професионалния им статус (на заети в определена дейност/ работещи), професионалното им поведение (ниво и качество на справяне с професионалните задължения), професионалното им израстване (кариера) или с общата им култура. *Причините* за избора на конкретни курсове или програми от възрастните могат да са различни [по: 19]:

- личностно развитие (например развитие на комуникационни умения и пр.);
- професионално израстване (запазване или промяна на работното място; кариерно развитие);
- удовлетворяване на изисквания на работодателя (включване в курс по задължение);
- усвояване на нови умения, свързани с работното място (например компютърни, езикови, работа с нова техника и пр.);
- справяне с личен проблем (например конфликти на работното място);
- улесняване на справянето с житейски проблем (например приближаващо съкращение или пенсиониране);
- търсене на социални контакти;
- бягство от действителността;
- интерес към учебна дейност (учене заради самото учене) и пр.

Основно правило е, че за възрастните ученето става приоритет, когато виждат смисъла от него, когато оценяват ползата за себе си от това да положат усилия за учене точно в определен момент от живота си. В тази връзка, ако външните фактори се окажат решаващи за реализирането на определени важни промени в живота на хората, то те ще провокират търсенето на допълнителни знания за справяне с тези проблеми. Преподавателите трябва да познават причината (причините), довела (довели) учащите в учебната зала, и трябва да са наясно, че водещо в оценката на учащите за ефективност на курса ще бъде именно преценката доколко този курс е отговорил на очакванията им, свързани с причината (причините) за участие.

В зависимост от целта, за която се провежда конкретния анализ на потребностите от обучение (учене), могат да се използват различни методи, форми и инструменти.

РАВНИЩА НА ДИАГНОСТИКА НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕ (УЧЕНЕ) В ОРГАНИЗАЦИЯТА

В организацията (фирмата, компанията и пр.) потребностите от обучение се проявяват (и следователно трябва да бъдат анализирани) на три равнища:

- *Организационно (корпоративно) равнище* – в този случай анализът на потребностите от обучение е насочен към стратегическото планиране, потребностите на бизнеса и целите. Започва с анализа на вътрешната

среда – най-често SWOT-анализ на силните, слабите страни на политиката, структурата, процедурите и пр., както и на възможностите и заплахите на външната на организацията среда. Въз основа на този анализ се планират учебни дейности за преодоляване на слабостите и ограничаване на заплахите, както и продължаващо обучение за поддържане и усилване на силните страни. Ефективността на този подход е пряко свързана с включването на отговорните за развитието на персонала лица в стратегическото планиране на развитието на организацията.

- *Индивидуално ниво* – на това ниво се контролират компетенциите на персонала – доколко всеки работник или служител притежава необходимите знания и умения, за да демонстрира очакваното професионално поведение на работното си място. Ако се установи, че има разминаване между очакванията на организацията и настоящите професионални изяви на отделния служител, за него се планира специфично обучение. Оценяването на индивидуалните потребности от обучение се извършва чрез следните методи:
 - ✓ атестиране или обзор на професионалното представяне;
 - ✓ взаимно оценяване;
 - ✓ оценка на компетентността;
 - ✓ вторична атестация;
 - ✓ обратна връзка от клиенти;
 - ✓ обратна връзка от потребители на продукта на дейност на фирмата;
 - ✓ самооценка или самоатестиране.
- *Оперативно ниво (анализ на работата)* – фокусира се върху изпълнението на задачите от работника (служителя). Анализът на извършената работа (чрез наблюдение, психологически текст, интервю върху технологията на работа, въпросник) дава информация за това доколко задачата е била разбрана и доколко работникът (служителят) би се справил с допълнителни задачи.

Анализът на потребностите може да бъде формален, продължителен и отнемащ време или да бъде неформален, точно фокусиран и бърз [11]. Според Андрю Ноулис използването на многообразие от методи за събиране на информация ще даде възможност да се очертае една по-пълна и ясна картина на потребностите от учене. В този случай анализът ще продължи по-дълго време, но ще доведе до по-сериозни резултати и до създаването на съответстваща на потребностите и целенасочена програма на обучение [7].

Различните автори посочват различни методи или техники за събиране на информация с цел осъществяване на анализ на потребностите от обучение (учене). Според Андрю Ноулис полезни са следните методи [пак там]:

- интервюиране на мениджърите за това какво те искат (и очакват) техникът персонал да знае и да може;

- интервюиране на персонала относно това какво те мислят за пропуски в техните знания и умения;
 - интервюиране на други специалисти – например консултанти по прилагането на нова система – за това дали обучението е свързано с прилагането на тази нова система;
 - анкетиране (чрез въпросници) на учащите с цел самооценка на знанията им;
 - проучване на документация, която определя целите на даден (производствен) проект или функционирането на един екип;
 - наблюдаване на служителите по време на работа, за да се види как те всъщност действат;
 - събиране на предварително правени тестове от учащите с цел сравняване на предварителните с новополучените по време на обучението знания.
- Според Хасан сред практически полезните методи за събиране на информация относно професионалното поведение на служителите са [6]:
- *наблюдение* – мениджърът или специалистът по човешки ресурси наблюдава пряко или непряко (слуша коментари) и оценява работата на работника (служителя), като предварително си изработва чек-лист⁵ за това, което ще наблюдава, и си води бележки; целта е да открие както силните страни в изпълнението на задачите от служителя, така и дефицитите, за преодоляването на които той ще се нуждае от допълнително обучение; предимство на прякото наблюдение е, че наблюдаващият получава информация от първа ръка как хората си вършат работата и какво още им е необходимо;
 - *интервюта* – предимството на този метод е, че осигурява един и същи тип данни от всички източници въз основа на предварително подбрани от интервюиращия въпроси, както и че му дава възможност лично да дискутира със служителите (да задава допълнителни въпроси) относно тяхното мнение за работата, силните и слабите им страни и по този начин да ги включва в планирането на бъдещото им развитие;
 - *анкетиране (въпросници)* – въпросникът е вид писмено интервю, което спестява време и средства; въпросите са едни и същи и това улеснява анализа, като дава възможност за лесна обработка на резултатите и сравняване на отговорите; предимство на този метод е, че могат да се включат всички хора, до които анкетаторът има достъп (по електронната поща или по пощата), което дава възможност да се получи „широка картина“ от мнения;
 - *описание на работата* – предхожда анализа на работата и определянето на потребностите на отделните работници и служители; описанието на работата е много важно за обучението на новоназначени работници

⁵ Чек-лист – списък с въпроси за проверка на изпълнението.

и служители, тъй като дава информацията относно длъжността, целта, отговорностите, условията и съдържанието на работата, проблеми на безопасността, взаимоотношенията на служителя на работното място [1]; помага на обучаващия да подбере така учебното съдържание, че то да съответства максимално на това, което се очаква да знае, да може и да прави работникът (служителят) на работното си място;

- *анализ на затрудненията* – анализът на работата се фокусира върху многобройните задължения на конкретния работник или служител, а анализът на затрудненията акцентира върху онези моменти (задължения, опарации), които биха го затруднили (и го затрудняват), с цел насочване към подходящо за целта обучение;
- *конфериране върху решаването на проблем* – полезно е да се прави периодично, като се препоръчва използването на външен консултант като модератор⁶, което дава възможност на работниците и/или служителите да споделят откровено мнението си за организацията и налични (актуални) проблемите, което би подпомогнало залагането на съответни теми в програмата за обучение;
- *атестационен обзор (преглед)* – атестирането е цялостна оценка на професионалните изяви на отделния работник (служител); провежда се през определен период от време, като се използва интервюиране, анализ на документация, обратна връзка от различни източници относно професионалното поведение на конкретното лице, обект на атестиране; позволява на супервайзъра⁷ или мениджъра да открива причините за слабости в работата на атестираното лице, които могат да се превърнат в област (обект) на допълнително обучение;
- *идентифициране на модела на поведение (drive pattern identity)* – търси се връзка между мотивацията на работника (служителя) за работа и неговото професионално поведение; един такъв анализ може да покаже, че работникът (служителят) има спешна нужда от повишаване на самочувствието и неговата индивидуална програма за развитие следва да акцентира върху нагласите му, уменията и пр. и други възможности за придобиване на нужното му самочувствие;
- *анализ на организационната политика* – тя влияе върху количеството и качеството на предлаганите курсове (обучения), особено политика, насочена към промени (предстоящи и бъдещи), нови производства и завоюване на нови пазари.

Каквито и методи да се използват за определяне на потребностите от обучение, би следвало да се имат предвид три важни момента [6]:

1. Методите трябва да се комбинират – никога да не се разчита на един единствен метод.

⁶ Модератор – лице, което ръководи дискусия, конференция, сесия и пр.

⁷ Супервайзър – лице, наблюдаващо работата на друго лице.

2. Методите трябва да се използват, за да се идентифицират разнообразните потребности от учене на различните групи работници или служители.

3. Методите трябва да се прилагат, за да се идентифицират потребностите от учене на отделните работници (служители), които варират в различните случаи.

Янис Милър и Диана Осински насочват вниманието си към източниците за събиране на информация, вместо към методите [9]. След многообразието от източници те открояват:

- ✓ описанието на работата;
- ✓ KSA-анализ - анализ на знанията (Knowledge), уменията (Skills), нагласите и способностите (Attitude and Abilities), необходими за изпълнението на всяка трудова задача;
- ✓ стандартите за изпълнение на определените дейности (задачи);
- ✓ наблюдение на работата/примери от работата;
- ✓ въпросник за проверка на работата – оценяване на задачите по отношение на тяхната значимост и времето, което изискват за изпълнение;
- ✓ литературен обзор относно работата – издирване на „най-добри практики“ от други компании; обзор на професионални списания и други издания;
- ✓ поставяне на въпроси относно работата – на титуляри, контролиращи (супервайзъри) или мениджъри от по-високо управленско ниво;
- ✓ анализи на действащи проблеми – времето, което отнемат, загубите, корекциите, по-късни прояви, контрол върху качеството.

Събраната информация чрез различните методи и източници (наблюдение, проучване, атестиране, анкетиране, сравнение и пр.) се оценява внимателно и коректно с цел да се открият тенденции и акценти. Резултатът от анализа трябва да бъде списък от теми (предмети, проблемни области), по които трябва да се проведе обучение, както и списък с групи или отделни служители, които се нуждаят от обучение. Въз основа на тази информация се разработват плановете за обучение.

Според Андрю Ноулис има две основни форми на анализ на потребностите от обучение – първата е обща (често субективна) и се провежда обикновено при годишните отчети или оценки (атестиране), а втората форма е по-подробен анализ (обективен, базиран на конкретни данни), който е обвързан със специфични проекти – например въвеждането на нова компютърна система (какво трябва да знаят и да могат хората, за да я използват – В.Г.). Затова, преди да се приложи която и да е форма, е важно да се формулират целите на анализа на потребностите от обучение.

Ако целта е определянето на курсове, които ще са необходими на персонала, анализът на потребностите от обучение на персонала трябва да даде отговори за наличните компетенции на работниците и/или служителите, настоящите и бъдещите изисквания към професионалната им компетентност и

съответните длъжности (работните места), съществуващите и необходимите компетенции за високи трудови постижения (продуктивност) и повишаване на производителността. Очакваният резултат би трябвало да е съставянето на програма за обучение, план за квалификация на персонала и планове за кариерно развитие на служителите, които да включват организирано обучение на или извън работното място, обучение чрез ментор или наставник, индивидуално обучение или самообразование. Следва да се има предвид, че „организациите, сертифицирани по ISO 9000⁸, са задължени не просто да определят потребностите от обучение на персонала, но също и да сключват споразумения за квалификация чрез продължаващо обучение с всеки един от своите работници/служители“ [3, 18–19].

Ако целта е ориентация в знанията и уменията на персонала във връзка с конкретен проект (в случая въвеждането на нова компютърна система), резултатът би трябвало да е събирането на информация относно пропуски (липси) на знанията и уменията на определена група служители, на базата на която следва да се състави програма за целенасочено обучение за преодоляване на тези пропуски [7].

СЛЕД АНАЛИЗА НА ПРОТРЕБНОСТИТЕ – ИЗРАБОТВАНЕ НА ПРОГРАМА ЗА ОБУЧЕНИЕ

Изработването на програма за обучение и развитие на служителя (на група служители) преминава през пет етапа (фази; стъпки) [9]:

1. Оценяване на потребностите.
2. Определяне на целите на обучението.
3. Дизайн (планиране) на обучението и развитието.
4. Прилагане на програмата.
5. Оценяване на програмата.

За да оцени правилно потребностите от обучение в организацията (кой, какво, кога, къде, защо и как), длъжностното лице (мениджър по човешките ресурси или по развитието на персонала) трябва да анализира достатъчно количество информация относно:

- организацията и нейните цели;
- работата (работните места) и съответните задачи, които трябва да се познават;
- компетенции и умения, необходими, за да се върши работата;
- хората, които трябва да бъдат обучени.

На етапа на оценяване на потребностите от учене следва да се идентифицира:

⁸ ISO 9000 е международен стандарт за управление на качеството, който се дава от Международната организация по стандартизация (www.iso.org).

- какво организацията (нейното ръководство) очаква да се случва и какво в действителност се случва;
- реалното и очакваното изпълнение на работата;
- необходимите (желателните) и наличните компетенции и умения.

Оценяването на потребностите от обучение е свързано и с оценяване на:

- компетенциите и изпълнението на работните екипи;
- решаването на проблеми или проблеми на производителността;
- потребността организацията да се подготви за бъдещи промени (или как да отговори на задаващи се промени).

Оценяването на потребностите от обучение дава възможност за определяне на реалистични цели на обучението, които трябва да дадат ясен отговор на въпроса: Кой (ако не всички) се нуждае от обучение? и От какво точно обучение има нужда?

На третия етап (стъпка) се осъществява дизайн (планиране и структуриране) на процеса на обучение и развитие. Това означава:

- да се избере човек от организацията или извън нея, който да разработи процеса на обучение и развитие (да направи дизайна);
- да се подбере и структурира съдържанието на програмата;
- да се подберат методите и техническите средства, които ще улеснят учебния процес;
- да се избере подходящата среда (на работното място, обучение в учебна зала и пр.);
- да се подберат и/или разработят учебните материали (учебни пособия, филми и записи и пр.);
- да се определят и подготвят обучаващите (ако са вътрешни хора).

Следва фазата (етапът) на реализиране на обучението. За целта трябва:

- да се направи график на занятията;
- да се направи график на обучаващите;
- да се подготвят материалите и да се доставят на мястото на обучението;
- да се проведе обучението.

Финалният етап се отнася до оценяването на програмата (на нейната ефективност) от гледна точка на изпълнението на целите и постигането на очакваните резултати. Предварително следва да се определи начинът за получаване на обратна връзка от участниците в курса (обучението) по отношение на учебната програма и нейното изпълнение, какво са научили и как и доколко са приложили наученото на работното си място (отложена оценка на ефективността). Тази информация е от особена важност за следващия цикъл на подготовка и реализация на обучение на работната сила (на персонала). Тя би следвало да се отчита при оценка на потребностите от ново обучение на работниците и служителите - един процес, който продължава във времето и съпътства развитието на организацията.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Безспорно изработването на една добра програма за обучение на персонала не е възможно без сериозно проведен анализ на потребностите от обучение. Но понякога могат да се получат и неочаквани резултати в процеса на събиране на информация за нуждите на този анализ. Такъв резултат например е идентифицирането на други „неучебни“ проблеми, като лоша комуникация в отдела или между отделите или екипите, дори прекъснати взаимоотношения, или открояването на морални проблеми или проблеми (слабости) на системата на работа вътре в организацията. Възможно е в резултат от анализа на събраната информация да се достигне до изводи, че само обучението няма да реши проблемите (или конкретен проблем). Затова е важно лицето, което прави анализа на потребностите, да е наясно на кого трябва да докладва за резултатите, без при това да рискува да влоши проблемите.

Според Андрю Ноулис „организации, които инвестират навреме в анализи на потребностите от обучение и развитие на програми за обучение, свързани с тези потребности, имат като полза попълването на пропуски в уменията (и знанията на служителите си – В.Г.), но също изграждат и поддържат морала на персонала“ [7]. Поради това инвестирането в своевременни и периодични проучвания на потребностите от обучение има по-голям ефект от простото поддържане нивото на квалификацията на работната сила. То се отразява върху цялостното развитие на организацията, която има възможност да се вгледа в откритите проблеми и да потърси адекватни решения, да поддържа добър микроклимат, като се отстраняват навреме напрежението, стресът и конфликтите (явни или скрити), да приобщава работниците и служителите към общите цели (да подкрепя корпоративния дух), давайки им възможност да се развиват максимално и да усъвършенстват непрекъснато изпълнението на трудовата си дейност, произвеждайки повече и по-добре (с по-добро качество), гарантирайки по този начин конкурентоспособност на фирмата (организацията) в условията на пазарни отношения и собствената си конкурентоспособност на пазара на труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гюрова, В., В. Божилова. Магията на екипната работа. С., 2006.
2. ЗАКОН за професионалното образование и обучение (и неговите изменения и допълнения). – ДВ, 68/ 30.07.1999 г. (изм. и доп., бр. 62 от 1.08.2006 г.).
3. Методическо ръководство за обучение на възрастни. (Автори: Л. Попова, В. Гюрова, М. Вес-тфал, М. Тодорова, Р. Дракева, В. Божилова). С., 2006.
4. Analysis. – <http://www.nwlink.com/~donclark/analysis/analysis.html>
5. Cook, Sarah. Learning Needs Analysis. – <http://www.thestairway.co.uk/learning-needs-analysis.html>
6. How to Conduct a Training Needs Analysis (by Hasan on June 3, 2007). – <http://www.dirjournal.com/guides/how-to-conduct-a-training-needs-analysis/>.

7. Knowles, Andrew. Introduction to Training Needs Analysis. Ways to Identify the Learning Needs of Employees. – <http://www.suite101.com/content/introduction-to-training-needs-analysis-a148959>
8. The Learning Needs Analyses Toolkit. – http://cpd.conted.ox.ac.uk/lnat/is_yours_a_learning_organization.php
9. Miller, J., SPHR and D. M. Osinski, SPHR. Training needs assessment. – http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf
10. Needs Analysis (National Weather Service Training Center Hydrometeorology & Management Division). – <http://www.meted.ucar.edu/resource/soo/ntcneeds.htm>
11. Needs Analysis. – http://linguistics.byu.edu/resources/volunteers/TESOLBYU_NeedsAnalysis.htm
12. Needs Analysis. How to determine training needs. – <http://www.hr-guide.com/data/G510.htm>
13. Needs assessment. – http://en.wikipedia.org/wiki/Needs_assessment
14. Rouda, Robert H. & Mitchell E. Kusy, Jr. Development of human resources. Part 2. NEEDS ASSESSMENT. The first step. – http://alumnus.caltech.edu/~rouda/T2_NA.html
15. Training needs analysis. – <http://www.businessdictionary.com/definition/training-needs-analysis.html>
16. Training needs analysis (TNA). – <http://www.traininganddevelopment.naukrihub.com/training-needs-analysis.html>
17. Training Needs Analysis Purpose. – <http://www.businessperform.com/workplace-training/training-needs-analysis.html>
18. Wynne, R. Learning Needs Analysis. In: Learner Centred Methodologies. – http://www.assetproject.info/learner_methodologies/before/learning_analysis.htm
19. Wynne, R. Motivating Factors in Adult Learning. In: Learner Centred Methodologies. – http://www.assetproject.info/learner_methodologies/before/motivating.htm

Постъпила декември 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ТИПОВЕ СЕМЕЙСТВА, СПОРЕД ХАРАКТЕРА НА СЕМЕЙНИТЕ ОТНОШЕНИЯ, И ВЪЗПИТАНИЕТО НА ДЕТЕТО В ТЯХ

СИМЕОНКА БЪЧЕВА

Simeonka Batcheva. TYPES OF FAMILIES, ACCORDING TO THE NATURE OF FAMILY RELATIONSHIPS, AND UPBRINGING OF THE CHILD IN THEM

They are divided into harmonious and disharmonious. The harmonious ones do not have fundamental differences between them. The disharmonious ones are internally differentiated, and each one of them has its own nature, specificity and pedagogical issues.

УВОД

Когато се говори за семейството като среда и като фактор за възпитанието на детето, обикновено се има предвид мета-равнището на проблема, т.е. семейството се разглежда като част от институционалната структура на обществото и като малка социална група със свой състав и свои отношения, без обаче да се търси спецификата на тези отношения.

Всъщност, всяко семейство се отличава от останалите по едни или други свои характеристики и това определя неговата специфика.

Това, на свой ред, позволява семействата да бъдат типологизирани по различни критерии – пълнота/непълнота на подсистемата „родители“, социалната ориентация на семейството (положителна или отрицателна), характера на семейното поведение (законосъобразно или криминално) и т.н.

Но те могат да бъдат типологизирани и според характера на семейните отношения и тази типологизация е както социално значима, така и личностно значима. Защото тези отношения определят не само нагласата на семейството към обществото, но и характера на възпитанието в него – какъв тип личност ще формира то и как тази личност ще организира своя социален и своя личен живот, ще постигне ли успешна социална реализация и ще запази ли личностната си самоидентичност.

Това е проблем, изключително важен от социална и от педагогическа гледна точка.

ОБЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛ И ЗАДАЧИ

Обект на настоящото изследване са различните типове семейства, според характера на семейните отношения, а *предмет* – тяхната същност, характеристики и педагогически проблеми.

Целта е да се формира както цялостна представа за тези семейства, така и конкретна представа за отделните типове семейства.

Задачите:

1. Да се типологизират семействата, според характера на семейните отношения, и да се определи съдържанието на тази типологизация.

2. Да се анализират отделните типове семейства с оглед техните основни характеристики, конкретните им характеристики и педагогическите им особености.

3. Да се създадат научно-есеистични варианти на различните типове семейства.

Тези варианти биха направили по-достъпен за разбиране научния анализ и самите те биха били основа за такъв анализ от специалисти, работещи в областта на семейните отношения и семейното възпитание.

Типове семейства, според характера на семейните отношения

✓ Първата типологизация е на **Н. Е. Richter**.

Тя се отнася до семействата, където у децата възникват невротични симптоми, и включва пет типа семейства: семейство-крепост; семейство-театър; семейство-санаториум; семейство с кумир и семейство-третият е излишен [вж. подробно: 11].

✓ Към тези пет типа **Н. Яценко** добавя още два (също дисхармонични) – външно спокойно семейство и вулканично семейство [вж.: 10].

✓ В „Азбука семейной жизни“ [1] дисхармоничните семейства са осем – освен седемте типа на Н. Яценко се разглежда и семейство-маскарад.

✓ И трите типологизации обаче се отнасят само до дисхармоничните семейства и възможностите за сравнение са само между тях.

✓ Настоящото изследване включва и хармоничните семейства.

Това разширява параметрите на анализа – позволява той да излезе извън дисхармонията на семейните отношения, да включи още една гледна точка (хармоничните семейства) и да направи възможен друг аспект на съпоставката (хармония–дисхармония).

При този подход семействата могат да бъдат разделени на две големи групи: хармонични и дисхармонични.

Тази типология съвпада по названия с предходните, но се различава от тях по броя на семействата, включени в нея.

Поради сходствата помежду си хармоничните семейства образуват една обща група.

Дисхармоничните семейства обаче се нуждаят от вътрешно диференциране, което да разкрие спецификата на всяко от тях. Към тях се отнасят: външно спокойно семейство; вулканично семейство; семейство-санаториум; семейство-крепост; семейство-театър; семейство-третият е излишен и семейство с кумир.

Или, ако се перефразира афоризмът на Л. Толстой, „всички щастливи семейства си приличат, всяко нещастно семейство е нещастно по своему“, би могло да се каже, че всички хармонични семейства си приличат, всяко дисхармонично семейство е дисхармонично по своему.

• Три необходими уточнения

Първото се отнася до работните понятия и се изразява в това, че в изложението по-нататък ще бъдат използвани както съществителни събирателни, обозначаващи даден тип семейства, така и множествено число на съществителните, обозначаващи отделните типове семейства.

Например „хармонично семейство“ и „хармонични семейства“; „външно спокойно семейство“ и „външно спокойни семейства“.

Същото се отнася и за понятията „дете“ и „деца“.

Второто засяга логичната структура на анализа и означава, че при анализа на всеки тип семейство ще се върви в следната последователност: основна характеристика; конкретни характеристики; място на детето в това семейство и неговото възпитание.

Третото уточнява характера на настоящото изследване. То има теоретичен характер и отразява авторските виждания по изследваните проблеми.

• Изходни теоретични позиции

✓ Н. Е. Richter и неговите привърженици разглеждат дисхармоничните семейства от гледна точка на психоанализата, а това означава, че дисхармонията се разглежда като личностна и семейна патология. Т.е. в тяхната интерпретация патологията се предполага [11].

✓ Настоящото изследване не се основава на психоанализата и дисхармонията не се схваща като патология. То се основава на презумпцията, че дис-

хармонията може да е резултат от много причини (биологични, социални, психологически), които сами по себе си не са патологични и не водят непременно до патологични последици в семейните отношения и възпитанието на детето. Казано по друг начин, в него не се поставя знак за равенство между дисхармония и болест, а проблемите във взаимоотношенията се възприемат като ситуативни, етап от развитието на партньорите или действието на външни фактори, провокиращи дисхармонията.

• Анализ на отделните типове семейства

Хармонично семейство

• *Основна характеристика:* отношения, основани на емоционална близост и уважение; запазване на личностната самоидентичност и възможност за развитие и реализиране на всеки член от семейството.

• *Конкретни характеристики:*

- ✓ Взаимно доверие и уважение между членовете на семейството.
 - ✓ Липса на емоционална дистанция, на отчужденост и негативизъм.
 - ✓ Наличие на семеен диалог и място на всички членове на семейството в този диалог.
 - ✓ Отсъствие на сексизъм – това означава, че ролите в семейството не се определят според пола на партньорите, а членовете на семейството са еднакво значими и ценни.
 - ✓ Взаимна заменяемост и взаимно допълване на лидерските роли.
 - ✓ Отсъствие на авторитаризъм и насилие на партньорско равнище и на равнище „родители–деца“.
 - ✓ Липса на семейни митове и семейна митология, на „жертви“ и „спасители“.
 - ✓ Гъвкави граници между подсистемите в семейството и взаимна проходимост между тях.
 - ✓ Удовлетвореност от семейния живот и семейните отношения, липса на компенсаторни механизми в тези отношения.
 - ✓ От гледна точка на транзактивата психология, отсъстват „игри“ между партньорите и „игри“ между родителите и децата [вж. подробно: 3; 4; 9].
 - ✓ Равномерно разпределяне на битовите задължения и на грижите за децата.
- *Детето в това семейство и неговото възпитание:*
- ✓ В хармоничното семейство няма предпочитания към пола на детето.
 - ✓ Детето няма постоянна психологическа роля.
 - ✓ В семейния диалог то има право не само на мнение, но и на решение, особено по важни за него въпроси (избор на училище, на професия, на приятели).
 - ✓ Детето не е център на семейния живот, а участник в него, заедно с останалите членове на семейството.

✓ Възпитанието притежава всички характеристики на позитивно ориентираното семейно възпитание (емоционално приемане на детето; увереност, че е обичано; яснота и последователност на родителските изисквания; липса на етиктиране; равновесие между родителска любов и родителска власт) [вж. подробно: 4; 5; 6] и се основава на жизнената позиция „Аз съм добър – Ти си добър“ [вж.: 3; 9].

✓ Не се прилагат механизмите на мистификация и на двойна връзка [пак там].

Това означава, че на детето не се приписват качества, които то не притежава, а личността му не се инвалидира.

Означава още, че в една и съща ситуация към него не се изпращат взаимно изключващи се послания на нито едно равнище (вербално, контекстно или поведенческо).

✓ Правата и задълженията му в семейството съответстват на възрастовите му възможности и се променят заедно с тях.

✓ У детето се формира психологически адекватна представа за хората и човешките отношения; то има реални очаквания от семейството и социума, положително себеотношение и реална сам

✓ Тактиката на възпитание е сътрудничеството.

✓ Родителите не се стремят да превърнат детето в свой образ и подобие и не изискват от него да постигне онова, което те не постигнали, т.е. не са делегиращи родители.

✓ Няма и реверсия на ролите – родителите не влизат в ролята на дете, а детето не е принудено да приеме ролята на родител.

Дисхармонични семейства

Външно спокойно семейство

• *Основна характеристика:* семейният живот е подчинен на рационалния компонент на човешките отношения, на чувството за дълг и отговорност.

• *Конкретни характеристики:*

✓ Наличие на скрит (латентен) конфликт, откъдето идва и названието на семейството – „семейство на латентния конфликт“.

Това може да бъде конфликт на ценности, на потребности, на претенции за лидерство.

Но какъвто и да е този конфликт, той не се активира, защото това би означавало семейството да престане да съществува.

✓ Ролите са строго разпределени и партньорите стриктно се придържат към тях във всички семейни и житейски ситуации.

✓ Чувството за дълг и отговорност е основополагащо и определя поведението на партньорите в цялостната организация на семейния живот.

✓ Семейните събития са предварително планирани.

✓ Общуването изключва темите, които биха активирали семейния конфликт, но цялостната му тематика зависи от интересите на партньори-

те и тяхната широта, от културното им ниво, от желанието да общуват с Другия.

✓ Чувство за неудовлетвореност от семейния живот. То е толкова по-силно, колкото по-големи са различията между партньорите като личности, и толкова по-слабо, колкото повече са сходствата между тях.

✓ Компенсаторните механизми произтичат от чувството за неудовлетвореност и са различни при мъжа и жената.

При мъжа тези механизми най-често са два: работохолизъм и /или изневяра (най-често – платонична, незастрашаваща привидната семейна хармония).

При жената механизмите също са два, но са различни от тези при мъжа. Тя се ориентира към религията и/или към благотворителна дейност. Трябва да се отбележи, че благотворителната дейност тук не е отговор на социални очаквания, а вътрешна потребност да си полезен и оценен.

Очевидно е, че компенсаторните механизми дават възможност конфликтът да запази своята латентност и да породи у партньорите нови потребности, свързани със себевъзприемането и себеотношението.

✓ Семейството не се стреми да получава непрекъснато социални аплодисменти и да бъде в центъра на социалното внимание. То се стреми само да бъде възприемано като хармонично.

• *Детето в това семейство и неговото възпитание*

Детето

✓ Отношението към детето се основава на дълга и отговорността и то расте в постоянен емоционален дефицит.

✓ Ролята му е роля на дете, разписана от социалните схващания и социалните очаквания.

✓ Съдържанието на основната му дейност (игра, учене, труд) също се определя от социалните възгледи за нея и игнорира личните му възможности, потребности и интереси.

Възпитанието

✓ Във външно спокойно семейство то е хипер-социално. Това означава, че изцяло се определя от схващанията на обществото за целта на възпитанието и за типа личност, необходима на обществото.

✓ Успехите на детето се смятат за нещо естествено – то е длъжно да ги постига, щом такива са социалните очаквания от него, и не е нужно да бъдат адмирирани.

Неуспехите обаче са обект на осъждане от родителите, не се търсят причините за тях и детето е оставено само да ги преодолява.

✓ Родителите са свръх-делегиращи.

Те очакват от детето да постигне онова, което те самите не са постигнали, плюс онова, което обществото изисква от него.

Индивидуалните особености на детето, интересите и предпочитанията му отново се игнорират.

✓ Тактиката на възпитание е диктатът.

Детето няма право на избор дори по жизнено важни за него въпроси, а мнението му се зачита само когато съвпада с това на родителите.

✓ Към детето не се прилагат физически наказания, но психическото насилие е постоянен елемент на родителското поведение.

Вулканично семейство

То е пълна противоположност на външно спокойното семейство.

При него семейният живот се ръководи от емоционалния компонент на човешките отношения и това е *основната му характеристика*.

• *Конкретни характеристики:*

На първо място сред тях може да бъде поставен полярният характер на емоционалния живот в него. Той е „черно-бял“ и преминаването от положителни към отрицателни емоции (и обратно) е толкова интензивно, че изключва наличието на междинен етап.

Партньорите са заети непрекъснато да изясняват отношенията помежду си и това е главната тема на тяхното общуване.

Проявата на емоциите е подчертано интензивна и има взривен характер, откъдето произтича названието на семейството.

Емоционалната разрядка на отрицателните емоции не носи желаното удовлетворение на партньорите. Точно обратното, те се чувстват прекалено уязвими и всеки от тях очаква ответна негативна реакция.

Общуването е изцяло детерминирано от емоциите. Това означава, че за партньорите са важни само собствените емоции, а не преживяванията на Другия и уважението към него.

Това обяснява и следващата характеристика на вулканичното семейство: всеки от партньорите помни какво му е казал другият, но не помни какво е казал той самият. Така напрежението между тях расте, а разбирателството е силно затруднено.

• *Детето в това семейство и неговото възпитание*

Детето

✓ Във вулканичното семейство то живее в непрекъснат страх за своя детски свят. Поради малкия си жизнен опит то възприема всеки „взрив“ на негативни емоции като край на семейството и загуба на родителите си, защото мисли, че ще се разделят.

✓ Поведението на родителите към него също е обусловено емоционално и зависи от чувствата, които изпитват в момента.

Това обяснява защо на една и съща негова простъпка те могат да реагират по три различни начина: да я игнорират; да я омаловажат или да я преувеличат.

Първата реакция, по принцип, се наблюдава, когато напрежението между партньорите е много силно и те са съсредоточени изцяло върху своите собствени преживявания. В този случай те изобщо не чуват какво им казва детето, а това, което е направило, остава извън обсега на тяхното внимание.

Втората реакция е характерна за „взрива“ на положителни емоции. „Получил си двойка? Не е важно! Не го преживявай!“

Третата реакция (хиперболизирането) е свързана с негативните емоции. В този случай детето става „изкупителна жертва“ на емоционалния дискомфорт на родителите.

И в трите случая родителите не проявяват интерес нито към причините за простъпката на детето, нито към преживяванията му, свързани с тази простъпка.

Може да се заключи следователно, че поведението на родителите е педагогически неадекватно.

✓ Важна характеристика на възпитанието във вулканичното семейство е липсата на ясни и последователни изисквания към детето от страна на родителите. То не знае границите на позволеното и непозволеното, на допустимото и недопустимото, затваря се в себе си и търси общуване извън семейството.

✓ Х. Гингът нарича тези родители „сврѣх-емоционални“, а децата им лесно могат да бъдат разпознати по това, че говорят бързо, за да не бъдат прекъснати, и говорят високо, за да бъдат чути [8, 110–111].

✓ Това поведение на децата не им създава проблеми в субкултурата, в която живеят. Извън нея обаче те не са приемани и им е отреждан статут на аутсайдери.

Семейство-санаториум

• *Основна характеристика* – тревожна емоционална зависимост на единия партньор от другия.

Това означава, че емоционалното състояние на единия партньор изцяло зависи от чувствата и поведението на другия, а тази зависимост поражда у него постоянен страх от загуба и висока вътрешна тревожност.

• *Конкретни характеристики:*

✓ Емоционално зависимият партньор заявява позицията „Аз съм слаб, аз съм безсилен“ и възлагайки цялата отговорност за своя емоционален комфорт на другия, той фактически го обсебва, подчинява го на себе си и го лишава от личностната му самоидентичност.

✓ Тъй като се страхува, че светът извън семейството може да стане причина да загуби своя партньор, той постепенно, но сигурно, довежда семейството до пълна социална изолация, започвайки от отдалечените социални кръгове, минавайки през професионалните и приятелските и достигайки до най-близкия кръг от роднини.

✓ Поведението му е манипулативно и е ръководено от мотива „за да те запазя за себе си, ще те отдалеча от всички“.

• *Детето в това семейство и неговото възпитание:*

✓ В семейство-санаториум детето расте в постоянен емоционален дефицит, защото единият от родителите му е загрижен само за себе си, а другият (обсебен от своя партньор) няма емоционален потенциал и за детето.

✓ То рано разбира, че трябва да спечели, ако не родителската любов, то поне родителското внимание. И за да бъде забелязано от родителите си, доброволно се отказва: от приятели, от занимания по интереси, от всякакви социални контакти извън семейството.

✓ Всеки негов социален контакт се оценява от емоционално зависимия родител като предателство – „Ти се забавляваш навън, а аз стоя тук и умирам от страх да не ти се случи нещо. Някой път наистина ще умра!“

✓ Детето се чувства отговорно за щастието на своите родители и прави всичко възможно да им го осигури – поема задължения, надхвърлящи по обем и трудност възрастта му, винаги е на разположение на родителите си, грижи се за тяхното спокойствие.

✓ От гледна точка на психологията това е реверсия на ролите – от една страна, „родителят-дете“, а от друга страна, „детето-родител“.

✓ В резултат, детето се формира като свръх-отговорна личност и така си осигурява позицията на обсебения партньор, когато създаде свое собствено семейство.

✓ Може да се заключи следователно, че истинската позиция на емоционално зависимия партньор е „аз съм силен чрез своето безсилие“.

Семейство-крепост

• *Основна характеристика* – трансформиране на вътрешносемейните конфликти в конфликт с обществото и възприемане на света извън семейството като зъл и враждебен.

• *Конкретни характеристики:*

✓ Семейство-крепост има своя ценностна система и своя семейна идеология, която може напълно да се „разминава“ с обществено приетите ценности и идеологеми.

✓ Друга характеристика е силно изразената семейна идентичност, или според терминологията на С. Акерман, „силно изразено чувство за Ние“: „Аз – това е семейството, семейството – това съм аз“ [вж.: 2].

Казано по друг начин, всеки член от семейството се отъждествява със семейството като цяло, а семейството се отъждествява с всеки свой отделен член.

От гледна точка на личностната идентичност това означава, че интересите на семейството винаги се поставят над интересите на личността, а личността се идентифицира не със себе си, а със семейството.

✓ Семейство-крепост се характеризира и с т.нар. кръгова отбрана.

Това предполага безрезервно доверие между членовете на семейството и обединяване усилията на семейството срещу враждебния социум.

✓ Ролите в семейство-крепост са строго определени.

Мъжът е отговорен за прехраната на семейството и материалното му благополучие. Той е безусловният лидер в семейството и има доминираща позиция.

Жената е отговорна за семейния бит, за емоционалния уют в семейството и за отглеждането на децата. Нейната позиция е доминирана, подчинена.

• *Детето в това семейство и неговото възпитание:*

✓ *Детето* е в класическата роля на дете, предполагаща подчинение и послушание на родителите.

✓ Важно в педагогически аспект е, че в семейство-крепост приоритет във възпитанието има семейната, а не обществената ценностна система, и детето се възпитава в безусловното ѝ възприемане и съблюдаване.

Казано по друг начин, детето имплицира семейните ценности и ги експлицира в своето поведение.

Що се отнася до обществено възприетите ценности, те остават на заден план и съобразяването с тях е резултат не от личностно значими мотиви, а от изискванията на обществото.

Възпитано от семейството да възприема едните и наложено му от обществото да спазва другите, то се ориентира към поведение, осигуряващо му безконфликтна адаптираност както в семейството, така и в обществото.

Противоречието между семейство и общество създава благоприятни условия детето да се формира като егоист – то търси позиция, която да донесе комфорт на собственото му Его.

✓ Характерно за семейство-крепост е и педагогическото единомислие на родителите пред детето.

Ако има несъгласия между тях, те не ги проявяват в негово присъствие и ги изясняват само помежду си.

Тъй като лидерът в семейството е бащата, педагогическото поведение на родителите се определя от неговото схващане за възпитанието.

✓ Тактиката, към която се придържа бащата, е диктатът. Майката може да използва опеката, но само в отсъствие на бащата и само по въпроси, които нямат важен възпитателен характер.

Трябва да се отбележи, че в исторически план семейство-крепост е имало оцеляващо значение за българския народ през петвековното турско владичество. През всичките тези векове то било мястото, където националните традиции и идеали се съхранявали и предавали от поколение на поколение. Именно семейство-крепост дало възможност на българите да запазят националната си идентичност и да я направят елемент от социалната си памет.

Семейство-театър

• *В останалите публикации* семейство-театър се разглежда като вътрешносемейен спектакъл – единият от партньорите разиграва спектакъл пред другия или всеки разиграва свой спектакъл пред останалите.

Освен това му се приписват характеристики, присъщи на семейство-санаториум (вж. подробно: 1; 10; 11).

- *В настоящата разработка* схващането за семейство-театър е принципно различно – то се схваща като социален спектакъл и олицетворение на социалния снобизъм.

- *Основната му характеристика е* превръщане на семейния живот в социален театрален спектакъл с цел непрекъснато получаване на социални аплодисменти.

- *Конкретни характеристики:*

- ✓ За разлика от семейство-крепост, в което семейната ценностна система игнорира приетите в обществото ценности, в семейство-театър е точно обратното – то игнорира личностните ценности и приема ценностите, „модерни“ за обществото в даден исторически момент или в конкретна ситуация.

- ✓ Необходимо е да се подчертае, че става дума не за исконни, вековни ценности, а за ценности, които „тук и сега“ заемат приоритетно място в социалната система.

- ✓ Отношението към тези ценности е напълно безкритично. Те се приемат не защото удовлетворяват личностно или семейно значими потребности, а защото са „различни“ и „актуални“.

- ✓ Партньорите в семейство-театър се отказват от личностната си идентичност не поради непреодолими обстоятелства, а по силата на социалната инерция, придаваща на новите приоритети особена привлекателност.

- ✓ Ценностният модернизъм засяга всички области на семейния живот и семейните отношения: формата на семейството, броя на децата, професионалният избор и избора на брачен партньор, възпитанието на децата.

Ако например е „модерно“ да се живее не в брак, а в съжителство, семейство-театър живее именно по този начин, независимо че единият или и двамата партньори биха искали да живеят в брак.

Ако е „модерно“ да имат само едно дете, те остават с едно дете, пренебрегвайки потребността си от две или повече деца.

Ако е „модерно“ децата да учат в чужбина, ги изпращат да учат там, макар че могат да получат същото или дори по-добро образование в родната страна.

- ✓ Семейство-театър демонстрира изключително доверие към институциите, отговорни за отглеждането и възпитанието на децата, но само на онези от тях, които са „модерни“ в дадения момент.

Те записват децата си в най-известните детски ясли и най-престижните детски градини. Пред държавните училища предпочитат частните. Пред професия, за която детето има способности, избират професия, която то не харесва, но която е „модерна“.

- ✓ Всъщност зад демонстрираното доверие към „модерните“ образователни институции стои родителският егоизъм и те са негов удобен социален параван. Защото по този начин родителите снемат от себе си отговорността

за своите деца и тяхното възпитание. Нещо повече. Те напълно пренебрегват техните интереси и предпочитания и им налагат възприетите от самите тях приоритети и схващания за „модерност“.

✓ Още от най-ранна възраст на децата родителите в семейство-театър заменят общуването с тях с играчките. Купуват им най-скъпите и най-новите, излезли на пазара играчки, но не се интересуват: 1) дали децата ги харесват и 2) дали децата, вместо играчки, не предпочитат общуването с тях, с родителите.

✓ Какви са последствията?

Отначало децата страдат от липсата на родителска любов. Постепенно обаче изграждат към родителите си консумативно отношение и претенциите им към тях непрекъснато се увеличават.

Когато родителите стигнат до невъзможността да удовлетворят претенциите на вече порасналите си деца, започват да ги обвиняват в егоизъм и неуважение, макар че те самите, с поведението си, са провокирали тези качества у тях. От гледна точка на Е. Бърн това е „играта“ „Ритни ме!“ [вж. подробно: 3].

Следователно има всички основания семейство-театър да бъде разглеждано като олицетворение на социалния снобизъм.

Семейство-третият е излишен

Според традиционните очаквания би трябвало да става дума за любовен триъгълник между възрастни.

Семейство-третият е излишен обаче няма нищо общо с това класическо схващане, защото в него „третият“ и „излишният“ е детето.

• *Основна характеристика:* родителите дотолкова си стигат емоционално един на друг, че възприемат всеки извън себе си (включително и детето) като пречка за своите отношения.

• *Конкретни характеристики:*

✓ Емоционалният живот в семейството е затворен между съпрузите и той им осигурява емоционален комфорт и щастие.

✓ Детето няма място в техния емоционален свят. Нещо повече, съзнателно или несъзнателно, те го възприемат като пречка.

✓ Общуването в семейството включва теми, които интересуват родителите.

Детето не участва в това общуване. То дори не е тема на общуването между тях.

✓ Отношението към детето е емоционално не-приемане.

Това обяснява защо границите между подсистемата „родители“ и подсистемата „деца“ са твърди и непроходими.

✓ В семейството се обособяват два свята – на родителите и на детето – и те са изолирани един от друг.

✓ Тактиката на възпитание е „мирното съвместно съществуване“, известна още като „тактика на ненамесата“.

Характерна за нея е принудителната свобода, давана на детето от родителите и аргументирана като „зачитане на неговата личност“ и „доверие в неговите сили и възможности“.

Детето е оставено само на себе си, то трябва да се справя без родителска помощ със своите проблеми.

Всъщност това е тактика на negliжиране на детето, тактика на родителски егоизъм, прикрит зад парадигмата „детето трябва да стане самостоятелна личност“.

✓ Емоционално не-приемано от родителите си и поради недостатъчния си жизнен опит детето започва да се себевъзприема като „лошо“ и „невъзможно“ и затова, необичано от тях.

Жизнената му позиция е „Аз съм лош – Вие сте добри“. „Аз съм лош и затова не ме обичате. – Вие сте добри, защото, въпреки че съм лош, вие ме търпите“.

✓ Същевременно детето е силно привързано към родителите си и живее в страх, че ще го изоставят – „кой обича лошите деца?“.

✓ Отрицателното му себепотншение го прави несигурно и затворено, а липсата на общуване в семейството не му дава възможност да формира умения за комуникация с възрастните.

✓ В семейството то е в ролята на аутсайдер, отредена му от родителите. Сред връстниците то е в същата роля, но тя вече е избрана от самото него. Възприемащо се като „лошо“ и „ненужно“, то се страхува да не бъде отхвърлено и от тях, а неговата затвореност и стеснителност благоприятстват тази изолация.

✓ В отношението „избиращо–избиран“ то никога не е избиращият, а когато бъде избрано, се стреми да запази отношенията си с този, който го е избрал, дори с цената на униженията и липсата на достойнство.

На всички равнища (приятелство, интимни отношения, съпружество) то е в доминирана позиция.

✓ Основната причина за семейство-третият е излишен е психическата неподготвеност на партньорите за родителската им роля.

Тя, на свой ред, може да е следствие от това че: родителите са много млади; не са искали дете, но са допуснали то да се роди; детето е дошло неочаквано за тях.

Семейство с кумир

• *Основна характеристика.* Докато в семейство-третият е излишен детето е извън емоционалния живот на родителите си, в семейство с кумир то е центърът и смисълът на този живот.

• *Конкретни характеристики:*

✓ Детето има за постоянна психическа роля „радост в семейния живот“ и дори – „радост в живота“.

✓ Семейният живот е изцяло подчинен на детето, на неговите нужди, потребности и проблеми.

✓ То има максимум права и минимум задължения, свързани главно с учебната му дейност.

✓ Съотношението „давам–получавам“ при него е изтеглено към „получавам“. Свикнало да получава, то не е способно да дели и се стреми винаги да бъде единствен обект на любовта, грижите и вниманието на родителите.

✓ Детето-кумир получава всичко, което пожелае (обич, емоционална подкрепа, вещи) и започва да възприема това като даденост, като „нещо, което просто му се полага“.

✓ Тактиката на възпитание е опеката, а механизмът – мистификация (с положително приписване и инвалидация).

✓ Детето постоянно е етикирано и етикетите винаги са положителни („шампион“, „гений“, „единствен и незаменим“). В резултат то формира нереална, завишена самооценка и нереални очаквания от света извън семейството.

✓ Има всички благоприятни условия детето-кумир да се формира като егоист и егоцентрик.

✓ Заради него родителите му се отказват от личностната си самоидентичност.

✓ Най-често семейство с кумир е еднородното семейство. Но то може да бъде такова и когато в семейството има повече деца, но само едно от тях е от предпочитания пол. Кумир в семейството може да бъде най-голямото, средното или най-малкото дете, изобщо, всяко дете, на което родителите отредят тази роля.

Съпоставка

Тя ще бъде направена в два аспекта.

Първият се отнася до типовете семейства, до хармонията и дисхармонията в тях. Акцентът е върху семейните отношения и техните характеристики.

Вторият се отнася до особеностите на възпитанието в отделните семейства. Акцентът е върху проявленията на тези особености.

Семейните отношения

• В **хармоничното семейство** отношенията се основават на емоционалната близост, уважението и запазване на личностната самоидентичност.

• В **дисхармоничните семейства**

✓ *Основните и конкретните характеристики* са различни за всяко от тях.

✓ *Ролите* не са равнопоставени – те или са строго разписани, или се определят от емоционалното състояние на партньорите.

✓ *Емоционалната близост* варира от взаимна достатъчност (в семейство-третият е излишен), през емоционалното обсебване (в семейство-санаториум), до отчужденост (във външно спокойно семейство). Във вулканичното семейство тя зависи от „взрива“ на положителни или отрицателни емоции; в семейство с кумир се замества от любовта към детето; в семейство-театър е подчинена на социалния снобизъм.

✓ *Общуването* зависи от емоционалната близост и от начина, по който се възприема партньорът или семейството като цяло.

В семейство-крепост то се определя от семейната идеология. В семейство с кумир е подчинено на интересите на детето. В семейство-санаториум е манипулирано от емоционално зависимия партньор. В „третият е излишен“ е затворено между партньорите. Във външно спокойно семейство изключва темите, рискови за латентния конфликт. Във вулканичното семейство има за основна тема емоционалните отношения между партньорите. В семейство-театър е подчинено на потребността от социални аплодисменти.

✓ **Конфликтите:**

- остават в латентно състояние (във външно спокойно семейство);
- трансформират се в конфликт с обществото (в семейство-крепост);
- зациклят или се решават много бързо (във вулканично семейство);
- отсъстват (в „третият е излишен“);
- зависят от степента на емоционална зависимост на партньора (в семейство-санаториум);
- възникват само по отношение на детето (в семейство с кумир);
- биха провалили имиджа на „модерност“ (в семейство-театър).

Възпитанието

В *хармоничното семейство* то е позитивно ориентирано и се основава на позицията „Аз съм добър – Ти се добър“.

В дисхармоничните семейства

Във външно спокойното семейство то се ръководи от интересите на обществото; в семейство-крепост – от интересите на семейството, а в семейство с кумир – от интересите на детето.

Отношението към детето

Във външно спокойно семейство се отнасят към детето като към възрастен; във вулканичното семейство отношението към него зависи от емоционалното състояние на родителите в момента; в „третият е излишен“ е възприемано като пречка за родителския комфорт. В семейство с кумир детето е център на семейния живот; в семейство-крепост се идентифицира със семейството; в семейство-санаториум поема ролята на родител. С изключение на хармоничното семейство любовта към детето има условен характер. В „третият е излишен“ то е явно не-приемано.

Родителският егоизъм

В семейство-театър той е следствие от социалния снобизъм на родителите; в семейство-третият е излишен е скрит зад парадигмата „детето трябва да бъде самостоятелна личност“; в семейство-санаториум води до реверсия на ролите.

Тактиката на възпитание

В хармоничното семейство тактиката е сътрудничеството; във вулканичното семейство се мени според емоционалната ситуация; в „третият е излишен“ е ненамесата, а в семейство с кумир – опеката. В останалите четири типа семейства тактиката е диктат, но приложението ѝ е различно мотивирано.

• Типовете семейства, като научно-педагогически есета

Те са изцяло авторска разработка.

Някои от тях са представени от гледна точка на детето, други – от гледна точка на родителите. Това ги прави по-разнообразни, по-интересни, по-диференцирани като позиция. Различни по изказ, езикови средства и емоционална наситеност, те разкриват по достъпен начин отделните типове семейства и техните особености.

В работата със студентите от специалност Педагогика и специалност Социални дейности бяха използвани с контролна цел: да се установи могат ли студентите, на базата на теоретичните си знания за типовете семейства, да определят за кой тип семейство се отнася съответното есе, да изведат неговите характеристики и да ги подкрепят с цитати от текста. Резултатите показаха, че студентите се справят добре, т.е. есеистичните варианти са сполучливи и „работят в практиката“. Колкото и интересни да са получените резултати, те няма да бъдат анализирани тук, защото излизат извън обекта и предмета на изследването и не съответстват на неговата цел.

Хармонично семейство

Приятелите ми често се оплакват от своите родители – те или много искат от тях, или не знаят какво точно искат. Едни са начумерени и сърдити, други много се обичат или много се мразят, трети се държат като деца. Дори не мога да си представя такова нещо в нашето семейство. Чувствам се обичан и уважаван и нямам желание да съм детето-крал. Знаем какво се иска от мен, какво може и какво не може. Например не искат да съм идеалното дете и идеалния ученик, нито ме оставят да се оправям сам с всичките си проблеми. Не ме водят за ръка, но и не ме гледат като излишен. Не ми диктуват кои да ми бъдат приятели, родителите ми познават всичките ми приятели и аз познавам техните родители. Аз си избрах в кое училище да уча и нямаше въпроси: „Защо пък точно там?“ Понякога задълженията в домакинството малко ми тежат, но вече съм голям, а да си голям, значи повече права, но и повече задължения. Имаме за какво да си говорим вкъщи и никой не се прави на „истина от последна инстанция“. Не ме сравняват с други деца нито за добро, нито за лошо, не ми лепят етикети, не ми казват непрекъснато и за всичко „длъжен си“. Изобщо, чувствам се добре в семейството си и не искам нито друго семейство, нито други родители.

Външно спокойно семейство

У нас е спокойно. И всичко си върви по реда. Сутрин се договаряме с жена ми кой какво трябва да направи, къде да отиде, какво да свърши. После, на работа. Не усещам как минава работния ден. Обичам си работата. И винаги си нося „за домашно“ въщи нещо, за което не ми е стигнало времето през деня, или нещо, което искам да огледам у дома на спокойствие. После чета вестник или книга, гледам телевизия. В кабинета ми има отделен телевизор. С жена ми не си говорим много-много, само за най-важното – всичко ли е купено, платени ли са сметките, възникнали ли са непредвидени разходи, детето здраво ли е, трябва ли да му се купи нещо ново.

Много хора си мечтаят за такова семейство – спокойно, без скандали. И да има някакви недоволства, всеки ги държи за себе си. Ако говори, каква полза? Дума дума отваря и не се знае докъде ще се стигне.

Жена ми мисли като мен. Понякога ѝ се чудя как смогва – и на работа, и у дома, и с благотворителна дейност се занимава. Все нещо организира, все помощи търси, по детски домове тича. Нека. Щом ѝ харесва.

Детето също си има своите задължения. Най-важното е да се учи отлично. Да бъде винаги за пример. Да е „идеалното дете“. И да разчита на себе си. Слушах ги на родителската среща – децата трябвало да се хвалят за успехите, да им се помагало при неуспехите, да имали емоционална подкрепа от родителите. Глезотии, просто глезотии! Защо да го хваля за успехите? Нали това му е работата – да учи. Аз това му втъпявам още от първи клас: няма виновен учител, щом си получил ниска оценка, вината си е само твоя, залягай над ученето и не хленчи. Днес, ако не знаеш поне два чужди езика, си аут. Аз самият не можах да науча както трябва нито един чужди език. Виж, без тениса може, но майка му пък настоява за него. Разбирам я, мечтала е да стане прочута тенисистка, но не е станала. Но и двамата сме на мнението, че трябва да учи английски. Не е нужно да биеш детето, това е дивотия. Но трябва да го научиш от малко на дълг и отговорност. Да е отговорно пред обществото. Оставиш ли го, ще се превърне в нехранимайко и социална отрепка. А на нас такова дете не ни е нужно.

Вулканично семейство

Нощес не можах да мигна. Снощи мама и татко пак се скараха. И аз не разбрах как стана това. Уж всичко беше наред, уж бяха весели, уж се обичаха. Кавгата им беше страшна. Мама плачеше и викаше, че татко не я обича, че никога не е я обичал. Татко беше бесен, разкрещя се и той. Какъв глупак бил, че се оженил за нея. То било ясно още от началото, че „тая, тяхната няма да я бъде“. Защо, вика, търпя вече 11 години. Защо съм такъв глупак, ами не сложа край. Трясна вратата и излезе. Мама се тръшна – вода, валериан, не мога да я свестя. Като се посъвзе и тя почна. Той какво си мисли, че е единствен ли? Че е незаменим. Щом е така, ще се разведе. Още утре ще подам молба за развод! Тук вече и аз не издържах – затворих се в стаята си и от ужас дори не можех да плача. Ами ако наистина се разведат? Какво ще стане с мен? Обичам ги и два-

мата. Вярно, че тази кавга не им е първата. Откакто се помня, все е така. Карат се сякаш са най-големите врагове, а на другия ден – все едно нищо не е станало. Олицетворение на любовта. „Защо се скарахме снощи, помниш ли?“ „Не, а ти?“ „И аз не помня.“ „Боже, какви идиоти сме!“ И умират от смях. „Толкова те обичам. Не мога да си представя живота без теб.“ „И аз те обичам.“ Като ги гледам такива, не мога да повярвам, че само преди часове са се държали като врагове. Забелязала съм и една подробност: този, който е започнал кавгата, се чувства като виновно дете.

С мен се отнасят както им дойде. За най-малката беля могат да ме накажат. Или точно обратното. „Ей, мушмуток, стига си треперила, де! Голяма работа, случва се.“ Може и изобщо да не реагират – толкова са заети да се обичат или да се мразят, че изобщо не им е до мене в този момент. Никога не знам какво точно ще направят и това ме плаши, нито пък знам какво точно искат от мен. И за да ми е спокойно, престанах да споделям с тях. Нямам им доверие, затварям се в себе си и си мълча.

Лошото е, че си губя приятелките. Говорела съм високо, говорела съм бързо, все едно, че се надвиждам с тях. Сигурно го правя, макар и неусетно, по инерция, както става вкъщи. Толкова ли е лошо това? Нали у дома, за да ме чуят мама и татко, трябва да ги надвикам и много бързо да кажа това, което искам.

Знам, знам, че се обичат. Но ме е страх някоя кавга да не са окаже последната и любовта да не се върне повече. Тогава какво ще стане с мен?

Семейство-санаториум

Страхувам се, много се страхувам! Ами ако един ден мъжът ми престане да ме обича и ме остави. Какво ще правя? Та той е всичко за мен! Аз без него съм нищо! Казвала съм стотици пъти, че няма да го понеса. Ще се разболея, ще умра, ще се самоубия.

Ето, вече цял час го гледам как се усмихва насън. Дали сънува жена? И коя е тя, каква му е?

Успях да го накарам да напусне предишната си работа. И как да не го накарам? В отдела му пет жени, млади, образовани, със самочувствие. Непрекъснато му повтарях, че не са на негово ниво, че ще му попречат на кариерата, и т.н., и т.н. Най-накрая напусна. Знам, че много си обичаше работата. Но го направи. И вярваше, че го прави за свое добро. А всъщност го направи заради мен. Дори и през ум не му мина, че го прави, защото аз го искам, защото ужасно се страхувам да не го загубя.

Имах и друга грижа – приятелите му. Все го търсеха, все да се срещнат „по мъжки“. Особено единият от тях. Бил му приятел от детинство. Какво от това? Пет години се борих, но успях. Слава Богу, вече нито го търсят, нито ги вижда!

Родителите му и те едни досадници! „Елате ни на гости“, „ще ви дойдем на гости“. Аман! И майка му го гледа с такова съжаление. Веднъж дори я чух да си мърмори: „Ех, сине, сине, сляп ли си, сине?“ Мен почти не ме поглежда.

Виж, с дъщеря ми говори. Не мога да я разбера тази моя дъщеря! Добро дете. Никъде не ходи. От училище – у дома, от дома – в училище. Пазарува, готви, глади, макар че няма и 13 години. С приятелки не се събира, не ходи по дискотеки, по купони. И милее за мен. „Мамо, как си, мамо, добре ли си?“ Но като дойде баба ѝ, все едно Слънцето изгрява! Лепва се за нея и с часове – и разговори, и смях. За какво ли толкова си говори с оная дърта вещица? Трябва да сложа край на това. И трябва да действам, както аз си знам!

Ох, уморих се, много се уморих! Вече 15 години все това правя: да премислям какво да кажа, как да го кажа, че да звучи като че е за доброто на семейството, а всъщност да е както аз го искам.

Хората ми завиждат, за мъжа ми, за детето ми, за семейството ми. Но докога ли ще е така?!

Семейство-крепост

Болно ни е обществото. Болно. И семейството, дето е било стожер на българщината, вече не е същото. Някога то ни беше опора и закрила. В него се скриваш от външния свят, чувстваш се сигурен и защитен. Не чакаш удар под кръста ни от жена, ни от деца. И не гледаш на никого от своите с недоверие. Бяхме твърди като скала, несъкрушими, единни, готови да умрем един за друг. Лошото идваше отвън, винаги отвън. И да ти кажа ли, успяхме да се справим с всичко. Защото обединявахме силите си и никой не беше предател. Сега какво е? Страх ме хваща като гледам младите. Съберат се, поживеят заедно и хоп, разделят се. Я са минали 2–3 години, я не. То разводи, то чудо. Някои пък и брак не подписват, било остаряла работа. То не е остаряла работа, ама на тях не им стиска отговорност да поемат един към друг и към децата. Любовта, казват, била най-важната. Каква е тая любов, дето изчезва за броени месеци и после всеки по пътя си. Тя, любовта, в трудностите се проверява. Там се вижда кой колко струва. И децата си трябва да обичаш, да ги научиш да живеят по Божиите заповеди, на уважение да ги научиш – най-вече към баща си и майка си, към братята и сестрите, да се не гледат като врагове. Ама за да стане това, всеки трябва да си знае мястото, мястото и отговорностите. Мъжът да е глава на семейството и да отговаря за него и имането му. И авторитет трябва да има. Думата му да се слуша, да се не кърши на две ни от жена, ни от деца. Строг трябва да е той, иначе оправия няма. Жената за дома да се грижи, за дома и за децата. И да умее така да направи, че да ти е добре на душата и да бързаш да се прибереш вкъщи. И ако нещо не е съгласна, да ти го каже, ама насаме и кротко, не с яд и омраза. Никога пред децата, никога! Когато аз наказвах, тя мълчеше. Виждах, че я боли, но не вдигна глас пред всички да ми възрази. Чак като останехме двамата, ще ми рече: „Ти защо така с лошо? То е дете, сбъркало.“ Знаех, че после ще гледа да го приласкае това дете, да го погледзи. Тя, майката, е за това, обич да дава. Това е възпитанието: майчината обич и бащината строгост. И пак повтарям, всеки да си обича семейството, че без семейството си като вълк-единак – ни обич има за теб, ни сигурност...

Семейство-театър

По телевизията върви една реклама, невероятна и възмутителна! Срещат се значи една баба и нейният внук и една майка със сина си. Бабата казва на внук си: „Кажи, баба, тенкю“ Той я гледа и мълчи. Макар че ходи на уроци по английски, а те са скъпи и прескъпи. Другото дете учи английски със самоучителя към маргарина „Калиакра сандвич“. И то хич не мълчи, ами си изпя всичко, което е научило по този самоучител. Моето дете също ходи на уроци. Три пъти седмично. Не ме питай колко пари отиват. А с какъв зор стигнахме до този учител. То бяха връзки, беше търсене на познати. Важното е, че в края на краищата успяхме. И в частно училище ходи детето ми. А преди това, в частна детска градина. Мисля да го насоча към правото. Само погледни адвокатите по колко пари печелят. Ама нямал дар слово. Като няма, ще се научи и на дар слово. И жена ще си избере, да е „по-така“: да е от съвременно семейство като нашето, да е в крак с новото. Кой ти гледа днес любовта! Такъв анахронизъм ли беше, анахройдизъм ли! Демек, умряла работа. Страх ме е само да не сбъркам. Че времената се менят, днес – едно, утре – друго. Жената все това повтаря: „Да не вземем да сбъркаме, че после?“ Досега не сме сбъркали. Винаги е имал най-скъпото, най-модерното. Стаята му задръстена от играчки, така си стоят, не ги и поглежда. И едно затворено такова, ни приема, ни предава. Питам го нещо, рече „да“ или „не“ и това е. И с майка си така прави. И апартамент купихме в баровски квартал, и на дизайнер платихме да го обзаведе отвътре, и колата пет пъти сменяме, че марките остаряват и не са модерни. И на екскурзия в чужбина поне по два пъти ходим. А оттам все най-скъпото купуваме и за нас, и за него. Да говоря с него ли? За какво да говоря? То си има всичко, това е факт. А приказването е излишно!

Семейство-третият е излишен

Моите родители много се обичат. Сутрин заедно тръгват на работа, вечер заедно се връщат. Като се върнат, накъдето върви единият, натам върви и другият. Все едно, сиамски близнаци. Няма кавги, няма скандали. Пълно разбирателство и „любов неизтребима“.

Мен все едно, че ме няма. Въздух, празно пространство. Ако не се отместя от пътя им, ще се блъснат в мен. За ваканциите ми научават, когато започнат, защото си стоя вкъщи. На втория или третия ден забелязват, че не ходя на училище. „Ти защо не си на училище?“ „Ами, във ваканция сме.“ „А, добре.“ И толкова.

Не ми се карат. Не ме бият. Не знаят какви оценки имам, не знаят имам ли приятелки. На родителски срещи не идват, и да им кажа, все тая.

Ако реша да вземам наркотици, ще го разберат, когато умра или когато изпразня жилището, за да си осигуря пари за дрога. Нямам приятелки, нито приятели. Никой не ме забелязва. Сигурно съм много грозна или много глупава, щом и родителите ми нямат време за мен и не ми обръщат внимание. Умирам от страх да не кажат някой ден: „Стига вече, достатъчно те търпяхме!“ И да

ме изоставят. Аз, обаче, ги обичам, те са ми родители и не мога да си представя живота без тях. Толкова са добри, осигуряват ми дом, храна, дрехи. Само дето не разговарят с мен. Те си гледат своята любов, аз моите проблеми. Понякога се осмелявам да попитам дали ме обичат. Отговарят ми: „А? Какво? Разбира се, че те обичаме.“ И аз пак се превръщам във въздух, ставам незабележима. Често играя шах сама. Връщат се и виждат недоиграна партия. „Защо шахът е на масата?“ „Ами, днес играх.“ „Сама?“ „Сама!“ „Ти, луда си, бе, дете? Кой играе шах сам?“ Не смея да помоля тате да доиграем партията, все е зает с нещо край мама. Мама пък шах не играе, бил „инквизиция за мозъка“. Мисля си понякога, ще се намери ли някой да се ожени за мен? Едва ли. Кой ще вземе такава като мен? Кой обича сивите мишки? Знам, че никои никога няма да ме обича така, както татко обича мама. Казват, че приличам на мама. Не е вярно! Тя е толкова красива и толкова са щастливи с татко! А аз съм затворена, чак страхлива. Все гледам да не ги ядосам с нещо, да не им се мяркам много-много пред очите. Но най-ме е страх един ден да не престанат да се обичат и да се разделят. Защото тогава светът ще свърши за мен и по-добре да не живея!

Семейство с кумир

Знаеш ли, само за детето си живея. То е най-важното за мен. Единствената ми радост и в семейството, и в живота. Слънчицето ми, звездата ми вечерница! И все ме е страх, да не му се случи нещо лошо, с лоши приятели да се не събере, по лош път да не тръгне. Имаше едно приятелче, добро дете изглеждаше, ама родителите му се развеدهа и аз му затворих вратата на дома си. Не му трябват на него такива приятели, на разведени родители. сега съм си набелязала друго дете, искам да ги сприятея, да не е съвсем само детето ми, но и по приятели да не си пилее времето. Умно ми е детето, много умно. Като възрастен е, всичко разбира. И едни умни приказки приказва, да му се не наслушаш. Непрекъснато му повтарям: „Като имаш нещо не наред или нещо те мъчи, ела при мен, кажи ми. Аз съм ти майка, няма да ти дам лош съвет. Не отивай при чужди хора! Няма по-близък човек от майката.“ И вярно е. Тя със сърцето си гледа, не с очите. И приятелите да ти прецени, училището да ти избере, към професия да те насочи. Да те защити пред учителите. Онзи ден си идва натъжено. „Какво стана, питам, какво има, миличко?“ „Децата ми викат „мамино синче“ и „глезльо“. И ми се присмиват. Тук, къщи ме обичате, хвалите ме. Но навън не е така. Връстниците ми се подиграват или не ме искат – „махай се от тук“, „върви при майка си“, „можем и без теб“. Кажи ми, защо е тази завист и тази омраза! Ние треперим над него, като над съкровище, а те ще го обиждат. Трябва да я видим тази работа с баща му! Може да го преместим в друго училище, там го ще го обичат и ще му се възхищават. Както му се възхищаваме ние. Като си помисля само, че като порасне, ще се ожени, хваща ме страх. И ми се плаче. Знаем си аз, че жена му ще се опита да го отдели от нас, да го настрои срещу мене. И все ще иска, ще иска, ще иска... И все няма да е доволна.

Горкото ми дете! Да можеше някак си да не пораства, малък да си остане, все така да ме обича, както сега. Чувствам го като част от себе си, неговият живот е и мой живот. Аз всъщност мой живот нямам. Казах ти, че живея заради него и чрез него. Боже, пази детето ми!

ИЗВОДИ

1. Единственият тип семейство, в което отношенията се основават на емоционалната близост и запазване на личностната самоидентичност, а възпитанието е позитивно ориентирано, е хармоничното семейство.

2. Всяко дисхармонично семейство е дисхармонично по своему, т.е. във всяко от тях дисхармонията е различна по своята същност и специфика.

3. Възпитанието във всеки тип семейство е педагогическа проекция на хармонията или дисхармонията в него.

4. Личностното формиране на децата в различните типове семейства зависи от характера на семейните отношения в тях и от начина, по който тези отношения се пречупват във възпитанието.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбука семейной жизни. М., 1990.
2. Аккерман, С. Семья как социальная и эмоциональная единица – В: Семейная психотерапия (сост. Э. Эйдемилер, Н. Александрова, В. Юстицкий). СПб., 2000.
3. Бэрн, Е. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. (Перев. с англ.), Л., 1992.
4. Бъчева, С. „Игри“, които родителите и учителите играят с децата. – *Педагогика*, 2003,12.
5. Бъчева, С. Семейство и дете. С., 2009.
6. Бъчева, С. Семейство и възпитание. – В: Л. Димитров и др. Теория на възпитанието. С., 1994.
7. Бъчева, С. Позитивни и негативни ориентации в семейното възпитание. – *ГСУ, ФП, Книга Педагогика*, т. 87.
8. Гинът, Х. Децата и ние. (Прев. от англ.). С., 1992.
9. Харис, Т. АЗ съм добър. Ти си добър. (Прев. от англ.). С., 1991.
10. Яценко, Н. Семья в рентгене.
– <http://www.ecopsycholog.com/index.php/2009-09-0911-06-36?chowwall=1> – 01.12.2010.
11. Richter, H. Eltem, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. – der: Psychoanalyse der Kindicheh Rolle.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

РАВНИЩЕ НА ВЛАДЕЕНЕ НА СЪВРЕМЕННИЯ БЪЛГАРСКИ КНИЖОВЕН ЕЗИК ОТ СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПЕДАГОГИКА*

НЕЛИ ИВАНОВА

Nelly Ivanova. THE PEDAGOGY STUDENTS' LEVEL OF PROFICIENCY IN CONTEMPORARY BULGARIAN LITERARY LANGUAGE

The results from a diagnostic research of the Sofia University „St. Kliment Ohridsky“ pedagogy students' level of proficiency in contemporary Bulgarian literary language are presented in this study. On the basis of their analysis generalizations and conclusions are made in order the Sofia University „St. Kliment Ohridsky“ pedagogy students' language culture to be improved and thus the preparation of the potential primary teachers whose main responsibility is the realization of the process of the primary classes pupils' literacy formation ensured.

УВОД

Проблемът за равнището на владеење на съвременния български книжовен език не е нов, но е изключително **актуален** за педагогическата теория и практика в контекста на проблема за модернизацията на образованието в България. Модернизацията на българското образование поставя нови изисквания пред ангажираните с реализацията на обучението по съвременен български език.

* Студията отразява етап от извършената научноизследователска работа във връзка с участието на автора в проект на тема „Равнище на владеење на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика, от Университетски фонд „Научни изследвания“ на СУ „Св. Климент Охридски“. В подготовката, реализацията на изследването и обработката на данните участват преподаватели, докторанти и магистри от ФП на СУ „Св. Климент Охридски“.

Високото **равнище на владеее на съвременния български книжовен език** е предпоставка за успешната професионална реализация на студентите педагози.

Необходимо е студентите от специалност Педагогика – като потенциални начални учители – да владеят нормите на съвременния български книжовен език, за да реализират успешно обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен.

Във Факултета по педагогика се реализира подготовка на студентите по дисциплината „Съвременен български език“. Студентите, изучавали тази избираема дисциплина, познават добре спецификата на отделните дялове на езика.

СЪДЪРЖАНИЕ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО. ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Установяването (чрез изследване) равнището на владеее на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика предоставя възможност за анализ на проблемите, произтичащи от недостатъчното владеее на нормите на съвременния български книжовен език.

Установяването равнището на владеее на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика (чрез реализиране на изследване – с помощта на подходящ диагностичен инструментариум) и на тази основа – извеждането и обобщаването на конкретни методически идеи, би съдействало за усъвършенстване процеса на обучение по съвременен български език и за постигане на очакваните резултати от обучението.

Досега не е осъществявано подобно изследване със студентите от специалност Педагогика. В резултат на наблюденията на преподавателите във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ и според впечатленията им от проверката на курсови работи, писмени работи от държавни изпити и пр., студентите от специалност Педагогика допускат немалко правописни грешки и не владеят в необходимата степен езиковите норми на българския книжовен език.

С *цел* – установяване равнището на владеее на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика от Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, като **потенциални начални учители**, през м. май и юни 2010 г. бе проведено изследване с тях.

От целта са обусловени *задачите* на изследването:

1. Да се създаде подходящ диагностичен инструментариум за установяване чрез изследване равнището на владеее на съвременния български книжовен език от студентите от специалност Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“.

2. Да се направи количествен, качествен и каузален анализ на получените резултати от изследването със студентите от специалност Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“.

3. Да се формулират съответните изводи и обобщения.

4. На основата на анализа на резултатите от проведеното изследване да се съдейства за усъвършенстване процеса на обучение по дисциплината „Съвременен български език“ (от учебния план на специалност Педагогика).

Методите, които бяха използвани в хода на изследването, са: *тест, наблюдение, математико-статистически методи за анализ на резултатите от изследването* и др.

На основата на анализа на получените от изследването резултати ще се съдейства за:

- усъвършенстване езиковата култура на студентите от специалност Педагогика;
- усъвършенстване процеса на обучение по дисциплината „Съвременен български език“ (от учебния план на специалност Педагогика)
- оптимизиране на процеса на обучението им и по други учебни дисциплини, включени в учебния план по специалността;
- получаване на по-добри резултати от обучението им;
- усъвършенстване процеса на хоспитиране, на реализираните практики в училищни условия;
- оптимизиране на държавната практика;
- успешна професионална реализация на педагозите след обучението им във ФП – като потенциални начални учители.

Процедурата и организацията на изследването преминават през два етапа:

- ✓ *Теоретичен* – изразяващ се в: прегледа, селекцията и интерпретацията на литературата и основните научни тези в рамките на изследването и изработването на подходящ диагностичен инструментариум.
- ✓ *Диагностичен* – обхващащ: изследване с помощта на диагностичния инструментариум; анализ и интерпретация на получените от изследването резултати.

Предмет на изследването е равнището на владеене от студентите от специалност Педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ на знанията за елементите на отделните дялове на съвременния български книжовен език (елементите на фонетиката, морфологията, синтаксиса, лексикологията, на особеностите на правописа и правоговора).

Обект на изследването е познаването на нормите на съвременния български книжовен език.

Посоченото по-горе *време на провеждане на изследването* (м. май и юни 2010 г.) включва само диагностичния етап в периода на реализацията му с конкретните участници (студенти от специалност Педагогика – бакалаври и магистри). Изработването на теоретичната и концептуалната рамка на изследването е резултат от: няколкогодишните *проучвания* на автора по проблемите, свързани с процеса на обучението по съвременен български език на студентите от специалност Педагогика и конкретните *наблюдения*

ния над равнището на владеене на нормите на книжовния български език от студентите педагози.

Изследването със студентите от специалност Педагогика е реализирано чрез критериален **тест**, състоящ се от **3 субтеста** – всеки от който се състои от **10 тестови задачи**. Всяка тестова задача съдържа по 3 избираеми отговора – един от които е верен, а останалите са дистрактори. Чрез тестовите задачи се цели да се установи доколко студентите педагози владеят съвременния български книжовен език. Тестовите задачи обхващат знания от областта на **фонетиката** (тесни и широки гласни; звучни и беззвучни съгласни), **морфологията** (морфемен състав на думата, части на речта), **синтаксиса** (словосъчетание и изречение), **лексикологията** (значение на думата; синоними, антоними). Чрез част от тестовите задачи се цели да се провери освен равнището на владеене на езикови знания, на формираността на уменията за правилната им употреба, и доколко студентите владеят особеностите на **правописа и пунктуацията**. (Вж. Таблица 1: Бланка за експертна оценка на тестовите задачи.)

В изследването са включени общо 133 студенти от специалност Педагогика (бакалаври и магистри) на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, а именно:

- *Бакалаври*

- ✓ редовно обучение: I курс – 25; II курс – 24; III курс – 27; IV курс – 12;

- ✓ задочно обучение: 6 (от III и IV курс).

- *Магистри* – 23.

- Студенти от III курс, изучавали „Съвременен български език“ през учебната 2006/7 година – 16 (учебната 2006/7 година е първата учебна година, през която е въведена за изучаване тази избираема дисциплина от студентите педагози във ФП при СУ „Св. Климент Охридски“).

Получените данни са независими от лицето, което провежда изследването, т.е. данните са обективни. Изследването с тестовете е проведено във ФП със съдействието на докторанти, студенти от магистърски програми на ФП и др.

АНАЛИЗ НА ТЕСТОВЕТЕ

Анализът на теста като цяло и на качествата на субтестовете предполага изследване на надеждността и валидността им.

Надеждността на един тест показва неговата точност и достоверност на измерването. Надеждността на теста и съставящите го субтестове за настоящото изследване е проверена чрез анализ на вътрешната съгласуваност на основата на еднократно провеждане на теста в посочената извадка. Този подход позволява да се провери единството, хомогенността на даден тест.

Направен е анализ на теста като цяло и на качествата на субтестовете, като са изследвани надеждността и валидността им.

Коефициентът на корелация между отделните субтестове и целия тест е със следните стойности: между целия тест и тест 1:0,8599; между целия тест и тест 2:0,8139; между целия тест и тест 3:0,8122.

Коефициентът на корелация между отделните субтестове има следните стойности: между първия и втория субтест: 0,5305; между първия и третия субтест: 0,5579; между втория и третия субтест: 0,5053. Както се вижда от получените резултати, вътрешната съвместимост/съгласуваност между отделните субтестове и целия тест е с високи стойности.

Получените чрез коефициент α на Кронбах резултати за установяване **надеждността на тестовете** имат следните стойности: **за целия тест 0,772 – за всички изследвани лица (0,743 – за бакалаври)**, за отделните субтестове – субтест 1 0,622 за всички изследвани лица (0,581 – за бакалаври); субтест 2 0,445 за всички изследвани лица (0,387 – за бакалаври); субтест 3 0,498 за всички изследвани лица (0,484 – за бакалаври).

Валидността на един тест показва степента, в която той измерва това, което трябва да измерва, т.е. съответствието между тестовата задача и учебната цел, чието постигане тя е предназначена да измерва. За разлика от нормативните тестове при критериалните тестове за основа на анализа на задачите се взема преди всичко мнението на експерти – учители, експерти в РИО на МОМН, специалисти в дадена област, преподаватели и др. Те оценяват всяка една задача от съдържателна гледна точка, а именно – дали тя действително измерва същата цел, за която е предназначена, ще може ли да разграничи тестираните лица, които са постигнали съответната конкретна цел от тези, които не са я постигнали. Самият начин на конструиране на тестовите задачи при критериално-ориентираното тестване до голяма степен би следвало да осигури необходимото съответствие между тестовата задача и учебната цел, чието постигане тя е предназначена да измерва.

За установяване на степента на съответствие между тестовата задача и предварително определената цел, чието постигане тя е предназначена да измерва, за нуждите на изследването е направена експертна оценка. Предвид целите на изследването експертната оценка на тестовите задачи е реализирана с 15 експерти (2-ама преподаватели във ВУЗ – по МОБЕЛ, 9 учители, 2-ама директори на училища, 2-ама експерти по начално образование). Преобладаващата част от експертите са начални учители, тъй като студентите педагози са потенциални начални учители, пред които стои задачата да оgramотяват децата в начална училищна възраст. На експертите е предоставена бланка за експертна оценка на тестовите задачи. По скала се оценява в каква степен тестовата задача съответства на целта (за измерване на знанията, уменията и компетентностите на студентите от специалност Педагогика по отношение на равнището на владеене на съвременния български книжовен език), а именно: 0 – изобщо не съответства; 1 – съответства отчасти; 2 напълно съответства. (Вж. Таблица 1: Бланка за експертна оценка на тестовите задачи.)

Таблица 1: Бланка за експертна оценка на тестови задачи

Моля – оценете в каква степен тестовите задачи съответстват на посочената цел (за измерване на знанията, уменията и компетентностите на студентите от специалност Педагогика по отношение на равнището на владеене на съвременния български книжовен език), като използвате следната скала: 0 – изобщо не съответства; 1 – съответства отчасти; 2 – напълно съответства.

№ по ред	Тестова задача	Цел	Съответствие
Тест № 1			
1.	1. В кой ред думите са написани правилно? а) адрес, зграда, зблъсък ; б) сбиване, кръгче, спад; в) слатка, збор, претчувствие.	Установяване степента на познаване на видовете съгласни звукове в корелативните им противопоставяния по признака – звучни–беззвучни съгласни и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
2.	2. В кое от изреченията съществителното име в м.р. ед.ч. е членувано правилно с пълен член? а) Площадат събира много хора. б) Овчарът погали малкото агънце. в) Градът ни расте, но не старее.	Установяване степента на познаване на начините за членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч. и равнището на формираност на уменията да се разграничават пълен и кратък член на съществителните имена от м.р. ед.ч.	0 1 2
3.	3. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно? а) двама писатели, петима войници, трима пазачи; б) седем ученика, петнадесет машиниста, шестима пианиста; в) два строители, пет инженери, три механици.	Установяване степента на познаване на мн.ч. на същ. имена от м.р. за лица и бройната множествена форма за нелица на същ. имена от м.р., и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
4.	4. В кой ред глаголите са написани правилно? а) пишем, купуваме, мислим, берем, бягаме, говорим; б) режем, криеме, знаеме, летиме, броиме, говориме; в) молиме, четеме, пишем, вървиме, чистиме, шиеме.	Установяване степента на познаване на окончанията на глаголите за 1 л. мн.ч., които в 1 л. ед.ч. завършват на -а, -я или -м, и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
5.	5. В кой ред думите са наречия? а) утре, малко, вляво, удивено; б) мила, бърза, нежна, грозна; в) сладък, весел, приказан, грозен.	Установяване степента на познаване на наречието като част на речта и равнището на формираност на уменията за разграничаването му от други части на речта.	0 1 2

6.	6. Кой от глаголите са образувани с наставки? а) поднеса, предвидя, надпиша, приготвя; б) чета, спя, говоря, мисля, кажа; в) сънувам, тичам, купувам, уважавам.	Установяване степента на познаване на наставката като морфема и равнището на формираност на уменията за разграничаването ѝ от другите видове морфемни – представка, корен, окончание.	0 1 2
7.	7. В кой ред сложните думи са образувани без съединителна гласна? а) червеносок, пътеводител, петолиние; б) помощник-директор, българо-английски, в) четиригълен, стогодишен, басбаритон.	Установяване степента на познаване на сложните думи и начините на свързване на думите, от които са съставени, и равнището на формираност на уменията да се разграничава образуването на сложни думи без съединителна гласна от останалите начини на свързване при образуване на сложни думи.	0 1 2
8.	8. В кой ред са синонимите? а) смълчан, притихнал, мълчалив; б) щастлив, безмълвен, нещастен; в) красив, радостен, грозен.	Установяване степента на познаване на синонимите и равнището на формираност на уменията за откритието и разграничаването им от антонимите.	0 1 2
9.	9. В кой ред прилагателните имена са производни? а) новичък, пресолен, горделив, златист, болнав; б) жълт, нов, слаб, висок, бял, див; в) крив, мил, сив, дълъг, прост	Установяване степента на познаване на производни думи и начините на образуването им, и равнището на формираност на уменията за разграничаване на производни и непроизводни думи.	0 1 2
10.	10. Кое от изреченията е сложно? а) Умно дете, но невъзпитано. б) Купи една, че и втора книга. в) Да влизаме, часът ще започне!	Установяване степента на познаване на видовете изречения по състав и равнището на формираност на уменията за разграничаване на просто и сложно изречение.	0 1 2
Тест № 2			
11.	1. В кой ред глаголите са в бъдеще време в миналото? а) щях да пиша, щях да спра, щях да вида; б) ще съм носил, ще съм прочел, ще съм заминал; в) щях да съм получил, щях да съм излязъл, щях да съм излетял.	Установяване степента на познаване на сложните глаголни времена в българския книжовен език и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
12.	2. В кой ред са написани минали свършени деятелни причастия? а) ходел, пиел, живеел; б) живял, лежал, гледал; в) пренесен, казан, купен.	Установяване степента на познаване на причастие и видове причастия в българския книжовен език, и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2

13.	3. В кой ред е написано сложно съставно с подчинено определително изречение? а) Който не работи, не трябва да яде. б) Най-старият от тях, който беше най-снажен, дълголик, сух, жълт, с гъста брада, се беше изтегнал до стената. в) Те осъзнаваха, че са сторили голяма грешка.	Установяване степента на познаване на видовете сложни изречения в българския книжовен език и равнището на формираност на умениято за разграничаването им.	0 1 2
14.	4. В кой ред глаголите са написани правилно? а) бера, държа, броя, мисля; б) вървъ, летъ, ходъ, мислъ; в) четъ, перъ, държъ, тъкъ.	Установяване степента на познаване на окончанията на глаголите за 1 л. ед.ч. сегашно време, завършващи на -а, -я и равнището на формираност на умениято за разграничаването и правилната им употреба.	0 1 2
15.	5. В кой ред глаголите са в минало несвършено време? а) играх, прах, броих, ходих; б) пеех, молах, изсушавах, четях; в) мислих, писах, прах, работих.	Установяване степента на познаване на минало несвършено време на глаголите и равнището на формираност на умениято за разграничаването им от глаголите в минало свършено време.	0 1 2
16.	6. В кой ред наречията показват как се върши действието? а) много, достатъчно, малко, безкрайно; б) надлъж, нашир, между, отпред, около; в) наизуст, насън, полека, естествено.	Установяване степента на познаване на наречията като част на речта и видовете наречия, и равнището на формираност на умениято за разграничаване на видовете наречия.	0 1 2
17.	7. В кой ред думите са непроизводни ? а) пиша, мисля, чета, говоря, кръст; б) позлатен, подписвам, изселник, пътник; в) изпращач, преплувам, продавач, разговорлив.	Установяване степента на познаване на производни и непроизводни думи и начините за образуване на производни думи, и равнището на формираност на умениято за разграничаването им.	0 1 2
18.	8. Кое от изреченията е подбудително? а) Донеси ми довечера новото списание! б) Кои вестници, списания и енциклопедии предпочитате да четете? в) Не употребявам в речта си паразитни думи и изрази.	Установяване степента на познаване на видовете изречения по цел на изказване и равнището на формираност на умениято за разграничаването им (в случая – на подбудително изречение от въпросително и съобщително).	0 1 2
19.	9. В кое изречение всички думи са употребени в прякото им значение? а) Огънят угасна бавно. б) Майка ми има златно сърце. в) Тежката дума никога не се забравя.	Установяване степента на познаване на пряко и преносно значение на думата и равнището на формираност на умениято за разграничаването им.	0 1 2
20.	10. В кой ред думите са антоними? а) род, роден, родина, народ; б) красив, хубав; храня се, ям; галя, милвам; в) радост, тъга; малки, големи; млади, стари.	Установяване степента на познаване на антонимите и равнището на формираност на умениято за разграничаването им от синоними и сродни думи.	0 1 2

Тест № 3			
21.	1. В кой ред е написана вместо широка тясна гласна? а) къртина, убичам, зилен, муре; б) гласовит, сънувам, вода, поле; в) брезент, омраза, домат, колет.	Установяване степента на познаване на видовете гласни звукове в корелативните им противопоставяния по признака – широки–тесни гласни и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
22.	2. В кой ред съществителните имена имат форма само за мн.ч.? а) хора, клеци, очила, въглища; б) влакове, магазини, компютри, бюра; в) гари, самолети, хеликоптери, пътници.	Установяване степента на познаване на съществителните имена и формите им за единствено и множествено число и изключенията – форми само за мн.ч., и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
23.	3. В кой ред съществителните имена от м.р. са членувани правилно с пълен член? а) огънът, учителят, граничарът, денът, царът; б) огънят, учителят, граничарят, сънят, денят; в) огнярат, царат, денат, сънат, зетат.	Установяване степента на познаване на начините за членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч. и правописа на пълния член и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната му употреба.	0 1 2
24.	4. В кой ред антонимите са прилагателни имена? а) тъмнина, светлина; радост, тъга; лято, зима; б) болен, здрав; сит, гладен; бели, черни; лек, тежък; в) говоря, мълча; пиша, чета; бягам, стоя; падам, ставам.	Установяване степента на познаване на антонимите и равнището на формираност на уменията за разграничаването на прилагателните антоними от съществителните и глаголите антоними.	0 1 2
25.	5. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. е изписана правилно? а) сто и трима инженери, петдесет и седем лева, тридесет и пет коня; б) четиридесет и четири километри, пет селянина, десет шурци; в) девет въглени, четиринадесет строителя, двама овена.	Установяване степента на познаване на бройната множествена форма за нелица от м.р. и формата за мн.ч. на съществителните имена от м.р. за лица след числителни имена и равнището на формираност на уменията за разграничаването им и правилната им употреба.	0 1 2
26.	6. В кой ред са написани степенувани наречия? а) най-скъпо струва, най-високо лети, по-малко спи; б) по-честна, по-слаба, по-скромна, поумна; в) по-малко дете, по-трудно четене, по-неприятно пътуване.	Установяване степента на познаване на степенувани и нестепенувани наречия и равнището на формираност на уменията за разграничаване на степенувани наречия и степенувани прилагателни имена.	0 1 2

27.	7. Думата „изкупувам“ се състои от: а) корен; б) корен + наставка; в) представка + корен + наставка.	Установяване степента на познаване на морфемния състав на думата и равнището на формираност на уменията за определяне морфемния състав на думата и разграничаване на различните видове морфемни.	0 1 2
28.	8. В кой ред са написани съюзи? а) между, пред, през, над, по; б) без да, ако, като, дори, ала; в) даже, ето, май, ами, нима.	Установяване степента на познаване на съюза като неизменяема част на речта и видовете съюзи и равнището на формираност на уменията за разграничаването им.	0 1 2
29.	9. В кое изречение е употребена свързваща дума, която не нарушава смисловата връзка между простите изречения? а) Думата стрела не е и в сърце се забива. б) Думата стрела не е, обаче в сърце се забива. в) Думата стрела не е, защото в сърце се забива.	Установяване степента на познаване на начините на свързване на простите изречения в сложно и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната им употреба.	0 1 2
30.	10. В кой ред словосъчетанията са употребени в преносно значение? а) светла стая, нося тухли, вдигам паднало дете; б) вдигам шум, нося отговорност, светла радост; в) нося куфар, светла дреха, вдигам тежести.	Установяване степента на познаване на пряко и преносно значение на словосъчетанието като синтактична конструкция и равнището на формираност на уменията за разграничаването и правилната им употреба.	0 1 2

Получените резултати за установяване на *съдържателната валидност на тестовите задачи* чрез експертна оценка са в границите между 27–30 точки по посочената по-горе скала, при максимален брой 30 точки (като с 27 точки са 5 тестови задачи; с 28 точки са 7 тестови задачи; с 29 точки са 8 тестови задачи; с 30 точки са 10 тестови задачи). Както се вижда от получените резултати, анализът на съдържателната валидност на тестовите задачи чрез направената експертна оценка показва висока степен на съответствие между тестовата задача и предварително определената цел, чието постигане тя е предназначена да измерва.

АНАЛИЗ НА ТЕСТОВИТЕ ЗАДАЧИ

Освен анализ на теста като цяло и на качествата на субтестовите, т.е. – изследване на надеждността и валидността им, е направен и анализ на тестовите задачи: трудност, дискриминативна сила, анализ на дистракторите.

Трудността на една задача от критериално-ориентиран тест е пряка функция на целите, за измерването и постигането на които той е конструиран. Количествено трудността на една тестова задача се представя чрез индекса

на трудност, който представлява процентната част на онези тествани лица, които са решили вярно тази тестова задача.

Средната трудност на теста, състоящ се от задачи с избираем отговор – 1 от 3, според Ф. Лойд е 77% [1, с. 191].

Трудността на тестовите задачи за учениците е обусловена в голяма степен и от спецификата на учебното съдържание, от това – към кой дял от езикознанието – фонетика, морфология, синтаксис, лексикология – принадлежат езиковите категории.

За всички групи студенти, с които е проведено изследването, стойността на средна *трудност* на теста и съставлящите го субтестове е 77,04, а средна *дискриминативна сила* 0,32. За бакалаврите стойността на средна трудност на теста и съставлящите го субтестове е 74,89, а средна дискриминативна сила 0,33.

Индексът на дискриминативната сила (т.е. „коефициентът на корелация между групата на „силните“ и групата на „слабите“ тествани лица“ – R [вж. по-подробно: 1, с. 192]) за различните тестови задачи е различен. При критериално-ориентираните тестове този коефициент означава дали и доколко е постигната или не дадена цел, за разлика от нормативните тестове, където максималната стойност на дискриминативната сила $R=80$, а минималната $R=20$. При нормативните тестове според Р. Ебел, ако $R=90$ или $R=10$, то тестовата задача трябва да се преработи, като се преформулира, или да отпадне. При критериално-ориентираните тестове, ако $R=90$, то този индекс би означавал, че тестваните лица са постигнали поставената цел, че са овладели необходимите знания, че са формирани съответните умения и компетентности. И обратно, ако $R=10$ – това би означавало, че тестваните лица не са овладели в необходимата степен съответните знания, умения и компетентности. **При критериалните тестове** основният проблем при подбора, изпробването и анализа на тестовите задачи се състои в **конструирането на такива задачи, които да показват в каква степен тестваните лица постигат предварително определената цел, т.е. – в каква степен са овладели определено знание, умение, компетентност** [пак там, 198–199.]

Индексът на дискриминативната сила, подобно на трудността на тестовите задачи за студентите педагози, е обусловен в голяма степен и от това към кой дял от езикознанието принадлежат езиковите категории.

Анализът на *дистракторите* при критериалните тестове е съобразен с целта на този вид тестове – да измерят в каква степен е постигната съответната цел, а не – каква е разликата между постиженията на отделните тествани лица. За това в каква степен е постигната съответната цел, свидетелстват резултатите от изследването, намерили количествен израз в числа и проценти както по брой верни отговори за всяка тестова задача, така и в честотното разпределение на получените резултати, които показват конкретния избор на дистракторите и верните отговори за отделните тестови задачи.

Тестовите са апробирани предварително. След апробацията на тестовите задачи дистракторите, неизбрани от тестираните лица, са заменени с работещи дистрактори.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Направен е количествен и качествен анализ на получените резултати от проведеното изследване. Абсолютната и относителната честота на данните, **количественият анализ**, намиращ израз в таблично и графично представяне на резултатите, е съчетан с обработката им чрез математико-статистически процедури. **Качественият анализ** на резултатите от проведеното изследване е съчетан с аргументи, подкрепени с конкретни примери. Направен е и **каузален анализ**, изразяващ се в търсене на причинно-следствените връзки и зависимости между тях. **Описателният и каузалният анализ на получените резултати** предоставя възможност за многоаспектно представяне на проблемите и тенденциите в контекста на изследването.

Анализът на данните от изследването показва, че е налице зависимост между постиженията на студентите и спецификата на знанията за съвременния български книжовен език. Трудността на тестовите задачи за студентите педагози е обусловена в голяма степен от спецификата на езиковата информация, от това – към кой дял от езикознанието (*фонетика, морфология, синтаксис, лексикология*) принадлежат езиковите категории, включени в тестовите задачи.

Така например резултатите от отделните тестови задачи (отнасящи се до елементи на различните дялове на езика, са свидетелство за това, че по отношение на знанията на студентите педагози за елементите на различните дялове на езика) изглеждат по следния начин:

• **Фонетика**

Резултатите от **задача 1 тест 1** (*1. В кой ред думите са написани правилно? а) адрес, зграда, зблъсък; б) сбиване, кръгче, спад; в) слатка, збор, претчувствие.*) показват, че от 133 респонденти **123 (92,48%) са избрали верния отговор – б)**; 9 (6,77%) – отговор в); 1 (0,75%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти: *редовно обучение* – IV курс – 12 (100%); III курс – 27 (100%); II курс – 15 (62,50%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 22 (95,65%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%).

Резултатите от **задача 1 тест 3** (*1. В кой ред е написана вместо широка тясна гласна? а) къртина, убичам, зилен, муре; б) гласовит, сънувам, вода, поле; в) брезент, омраза, домат, колет.*) показват, че от 133 респонденти **110 (82,71%) са избрали верен отговор а)**; 13 (9,77%) – отговор б); 10 (7,52%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 25 (92,59%); II курс – 13 (54,17%); I курс – 20 (80%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 20 (86,96%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е

процентът на студентите от групата „задочно обучение“ (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (54,17%).

Както се вижда от получените резултати, елементите на фонетиката не са затруднили студентите педагози. Високият процент студенти (над 80%) от общия брой респонденти, избрали верен отговор на тестовите задачи, ориентирани към фонетиката, е доказателство за добре овладените знания за звуковете и буквите, за **опозицията звучни–беззвучни съгласни, и широки–тесни гласни в българския книжовен език.**

• Морфология

✓ *Морфемна състав на думата*

Резултатите от **задача 6 тест 1** (6. *Кои от глаголите са образувани с наставки? а) поднеса, предвидя, надпиша, приготвя; б) чета, спя, говоря, мисля, кажа; в) сънувам, тичам, купувам, уважавам.*) показват, че от 133 респонденти **67 (50,38%) са избрали верен отговор в)**; 56 (42,11%) – отговор а); 10 (7,52%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 7 (58,33%); III курс – 15 (55,56%); II курс – 8 (33,33%); I курс – 10 (40%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *маистри* – 14 (60,87%); *III курс (2006/7 г.)* – 7 (43,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата „задочно обучение“ (83,33%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (33,33%).

Резултатите от **задача 7 тест 3** (7. *Думата „изкупувам“ се състои от: а) корен; б) корен + наставка; в) представка + корен+наставка.*) показват, че от 133 респонденти **121 (90,98%) са избрали верен отговор в)**; 9 (6,77%) – отговор б); 3 (2,26%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 25 (92,59%); II курс – 16 (66,67%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *маистри* – 16 (69,57%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата „задочно обучение“ и от I курс (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (16,67%).

Резултатите от **задача 9 тест 1** (9. *В кой ред прилагателните имена са производни? а) новичък, пресолен, горделив, златист, болнав; б) жълт, нов, слаб, висок, бял, див; в) крив, мил, сив, дълъг, прост.*) показват, че от 133 респонденти **103 (77,44%) са избрали верен отговор а)**; 17 (12,78%) – отговор б); 13 (9,77%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти: *редовно обучение* – IV курс – 8 (66,67%); III курс – 20 (48,15%); II курс – 11 (45,83%); I курс – 22 (88%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *маистри* – 23 (100%); *III курс (2006/7 г.)* – 13 (81,25%). Най-висок е процентът на студентите от групата *маистри* (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (45,83%).

Резултатите от **задача 7 тест 2** (7. *В кой ред думите са непроизводни? а) пища, мисля, чета, говоря, кръст; б) позлатен, подписвам, изселник, пътник; в) изпращач, преплувам, продавач, разговорлив*) показват, че от 133 рес-

понденти **106 (79,70%) са избрали верен отговор а)**; 14 (10,53%) – отговор в); 13 (9,77%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 8 (66,67%); III курс – 20 (48,15%); II курс – 17 (70,83%); I курс – 20 (80%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *магистри* – 22 (95,65%); *III курс (2006/7 г.)* – 15 (93,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата магистри (95,65%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от III курс (48,15%).

От получените данни се вижда, че **студентите педагози се затрудняват при определяне на вида на морфемите в състава на думата (задача 6 тест 1)**, като само 50% от студентите са избрали верния отговор. Когато трябва да определят дали думите са производни или не (образувани с помощта на представки и/или наставки) обаче, не се затрудняват с подобна задача (**задача 9 тест 1** и **задача 7 тест 2**, където резултатът от тези две тестови задачи е приблизително еднакъв – верният отговор е избран от над 70% от студентите). Морфемният състав на думата и видовете морфемии не се познават достатъчно задълбочено от половината от студентите педагози, с които е проведено изследването, но една голяма част от тях откриват кога думите са производни и кога – непроизводни.

✓ *Частии на речта*

Резултатите от **задача 3 тест 1 (3. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м. р. е изписана правилно? а) двама писатели, петима войници, трима пазачи; б) седем ученика, петнадесет машиниста, шестима пианиста; в) два строители, пет инженери, три механици.)** показват, че от 133 респонденти **83 (62,41%) са избрали верен отговор а)**; 43 (32,33%) – отговор б); 7 (5,26%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 6 (50%); III курс – 16 (59,26%); II курс – 13 (54,17%); I курс – 16 (64%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *магистри* – 13 (56,52%); *III курс (2006/7 г.)* – 14 (87,50%). Най-висок е процентът на студентите от групата *III курс (2006/7 г.)* – (87,50%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (54,17%).

Резултатите от **задача 5 тест 3 (5. В кой ред формата за мн.ч. на съществителните имена от м. р. е изписана правилно? а) сто и трима инженери, петдесет и седем лева, тридесет и пет коня; б) четиридесет и четири километра, пет селянина, десет щурци; в) девет възлени, четиринадесет строителя, двама овена.)** показват, че от 133 респонденти **125 (93,98%) са избрали верен отговор а)**; 6 (4,51%) – отговор б); 2 (1,50%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 27 (100%); II курс – 20 (83,33%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 22 (95,65%); *III курс (2006/7 г.)* – 15 (93,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата „задочно обучение“ и от I курс (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II и IV курс (83,33%).

Както се вижда от получените резултати, много голяма част от студентите педагози се затрудняват при открояване на бройната множествена форма на съществителните имена от м.р. за нелица и формите за множествено число на съществителните имена от м.р. за лица (**задача 3 тест 1**, където **са избрали верен отговор**, и **задача 5 тест 3**). Наблюденията от практиката показват, че това е често допускана грешка в устната и писмената реч на голяма част от студентите педагози.

Резултатите от **задача 2 тест 3** (2. В кой ред съществителните имена имат форма само за мн. ч.: **а) хора, клеци, очила, вългища**; б) влакове, магазини, компютри, бюро; в) гари, самолети, хеликоптери, пътници.) показват, че от 133 респонденти **118 (88,72%) са избрали верен отговор а)**; 9 (6,77%) – отговор в); 6 (4,51%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 24 (88,89%); II курс – 20 (83,33%); I курс – 23 (92%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 20 (86,96%); *III курс (2006/7 г.)* – 15 (93,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата „задочно обучение“ (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II и IV курс (83,33%).

По-голямата част от студентите педагози (88,72%) се ориентират с лекота в думите – съществителни имена, които имат форма само за мн.ч.

Резултатите от **задача 2 тест 1** (2. В кое от изреченията съществителното име в м. р. ед. ч. е членувано правилно с пълен член? **а) Площадат събира много хора.**; б) *Овчарът погали малкото агънце.*; **в) Градът ни расте, но не старее.**) показват, че от 133 респонденти **114 (85,71%) са избрали верния отговор в)**; 10 (7,52%) – отговор б); 9 (6,77%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 24 (88,89%); II курс – 14 (58,33%); I курс – 23 (92%); *задочно обучение* – 4 (66,67%); *магистри* – 22 (95,65); *III курс (2006/7 г.)* – 14 (87,50%). Най-висок е процентът на студентите от групата на магистрите (95,65%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (58,33%).

Резултатите от **задача 3 тест 3** (3. В кой ред съществителните имена от м. р. са членувани правилно с пълен член? **а) огънят, учителът, граничарът, денят, царът**; б) **огънят, учителят, граничарят, сънят, денят**; в) *огнярат, царат, денат, сънат, зетат.*) показват, че от 133 респонденти **131 (98,50%) са избрали верен отговор б)**; 2 (1,50%) – отговор а); нито един не е избрал отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33%); III курс – 27 (100%); II курс – 24 (100%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 23 (100%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Тук прави впечатление, че най-висок е процентът на студентите от групите: „задочно обучение“, от I и II курс, магистри, от *III курс (2006/7 г.)*, всички – (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от IV курс (83,33%).

Получените резултати от тези две тестови задачи са доказателство за това, че по-голямата част от студентите педагози (над 85%) не са се затруднили по отношение на правилното **членуване на съществителните имена от м.р. ед.ч.**

Резултатите от **задача 4 тест 1** (4. В кой ред глаголите са написани правилно? а) *пишем, купуваме, мислим, берем, бягаме, говорим*; б) *режеме, криеме, знаеме, летиме, броиме, говориме*; в) *молиме, четеме, пишеме, вървиме, чистиме, шиеме.*) показват, че от 133 респонденти **125 (93,98%) са избрали верен отговор а**); 5 (3,76 %) – отговор б); 3 (2,26 %) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67%); III курс – 27 (100%); II курс – 20 (83,33%); I курс – 24 (96%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 21 (91,30%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение, III курс, и *III курс (2006/7 г.)*, (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (83,33%).

Резултатите от **задача 4 тест 2** (4. В кой ред глаголите са написани правилно?

а) *бера, държа, броя, мисля*; б) *вървѣ, летѣ, ходѣ, мислѣ*; в) *четѣ, перѣ, държѣ, тѣкѣ.*) показват, че от 133 респонденти **131 (98,50%) са избрали верен отговор а**); 2 (1,50%) – отговор б); нито един не е избрал отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67%); III курс – 27 (100%); II курс – 23 (95,83%); I курс – 25 (100%) ; *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 23 (100%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение, магистри, III курс, и *III курс (2006/7 г.)*, (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от IV курс (91,67%).

Резултатите от тези две тестови задачи показват, че преобладаващата част от студентите педагози (**над 90%**), с които е проведено изследването, добре познават **правописа на глаголите**. Една неголяма част от изследваните лица са овладели недостатъчно задълбочено знанията за правописа на глаголите и невинаги умеят да разграничават верните от неверните **окончания на глаголите за 1 л. мн.ч., които завършват на -м или на -а,-я в 1 л. ед.ч., или когато ударението е върху окончанието -а,-я на глаголите за 1 л. ед.ч.** (1,5%).

Резултатите от **задача 1 тест 2** (1. В кой ред глаголите са в бъдеще време в миналото? а) *щях да пиша, щях да спра, щях да видя*; б) *ще съм носил, ще съм прочел, ще съм заминал*; в) *щях да съм получил, щях да съм излязъл, щях да съм излетял.*) показват, че от 133 респонденти **69 (51,88%) са избрали верен отговор а**); 45 (33,83%) – отговор в); 19 (14,29%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 3 (25%); III курс – 14 (51,85%); II курс – 17 (70,83%); I курс – 12 (48%); *задочно обучение* – 4 (66,67%); *магистри* – 9 (39,13%); *III курс (2006/7 г.)* – 10 (62,50%). Най-висок е процентът на студен-

тите от групата на II курс (70,83%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от IV курс (25%). Нисък е процентът и на избралите верен отговор студенти от групата на магистрите (39,13%) и на I курс (48%).

Резултатите от **задача 5 тест 2** (*В кой ред глаголите са в минало не-свършено време? а) играх, прах, брoих, ходих; б) пeех, молах, изсушавах, четях; в) мислих, писах, прах, работих.*) показват, че от 133 респонденти **106 (79,70%) са избрали верен отговор б)**; 15 (11,28 %) – отговор а); 12 (9,02%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67%); III курс – 23 (85,19%); II курс – 15 (62,50%); I курс – 20 (80%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *магистри* – 18 (78,26%); *III курс (2006/7 г.)* – 14 (87,50%). Най-висок е процентът на студентите от групата на IV курс (91,67%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (62,50%).

Както се вижда от получените резултати, една немалка част от студентите педагози се затрудняват при определяне на **глаголното време** – особено на **сложните глаголни времена (задача 1 тест 2, където едва 51,88% са избрали верен отговор)**. А при задача **задача 5 тест 2 – 20% от студентите имат неустойчиви знания за простите глаголни времена и объркват минало не-свършено с минало свършено време.**

Резултатите от **задача 5 тест 1** (*5. В кой ред думите са наречия? а) утре, малко, вляво, удивено; б) мила, бърза, нежна, грозна; в) сладък, весел, приказен, грозен.*) показват, че от 133 респонденти **85 (63,91%) са избрали верен отговор а)**; 23 (17,29%) – отговор б); 25 (18,80%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 6 (50%); III курс – 22 (81,48%); II курс – 5 (20,83%); I курс – 20 (80%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 14 (60,87%); *III курс (2006/7 г.)* – 14 (87,50%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (20,83%).

Резултатите от **задача 6 тест 2** (*6. В кой ред наречията показват как се върши действието? а) много, достатъчно, малко, безкрайно; б) надлъж, нашир, между, отпред, около; в) наизуст, насън, полека, естествено.*) показват, че от 133 респонденти **91 (68,42%) са избрали верен отговор в)**; 33 (24,81%) – отговор а); 9 (6,77%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67 %); III курс – 22 (81,48%) ; II курс – 10 (41,67%); I курс – 22 (88%); *задочно обучение* – 4 (66,67%); *магистри* – 16 (69,57%); *III курс (2006/7 г.)* – 11 (68,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата IV курс (91,67%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (41,67%).

Резултатите от **задача 6 тест 3** (*6. В кой ред са написани степенувани наречия? а) най-скъпо струва, най-високо лети, по-малко спи; б) по-честна, по-слаба, по-скромна, по-умна; в) по-малко дете, по-трудно четене, по-не-*

приятно пътуване.) показват, че от 133 респонденти **59 (44,36%) са избрали верен отговор а)**; 40 (30,08%) – отговор б); 34 (25,56%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 8 (66,67%); III курс – 10 (37,04%); II курс – 10 (41,67%); I курс – 3 (12%); *задочно обучение* – 4 (66,67%); *магистри* – 13 (56,52%); *III курс (2006/7 г.)* – 11 (68,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата *III курс (2006/7 г.)* – (68,75%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от I курс (12%).

Както се вижда от получените резултати от тези три тестови задачи, откриването на **наречието** като част на речта, диференцирането на **видовете наречие и начините за степенуването му** са затруднили немалка част от студентите педагози. Голяма част от изследваните лица са овладели недостатъчно задълбочено знанията за наречие като част на речта, видовете наречие и начините за степенуването му и невинаги умеят да го разграничават от останалите части на речта – **объркват го с прилагателно име**.

Резултатите от **задача 7 тест 1** (*7. В кой ред сложните думи са образувани без съединителна гласна? а) червеночос, пътеводител, петолиние; б) помощник-директор, българо-английски; в) четиригъглен, стогодишен, басбаритон;*) показват, че от 133 респонденти **73 (54,89%) са избрали верен отговор в)**; 47 (25,34%) – отговор б); 13 (9,77%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 4 (33,33 %); III курс – 13 (48,15%); II курс – 8 (33,33%); I курс – 17 (68%); *задочно обучение* – 5 (83,33%); *магистри* – 14 (60,87%); *III курс (2006/7 г.)* – 12 (75%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение (83,33%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II и IV курс (33,33%).

Както се вижда от получените резултати, диференцирането на начините на образуване на сложни думи (в случая прилагателни имена) е затруднило една голяма част (35%) от студентите педагози.

Резултатите от **задача 2 тест 2** (*2. В кой ред са написани минали свършени деятелни причастия ? а) ходел, пиел, живеел; б) живял, лежал, гледал; в) пренесен, казан, купен.*) показват, че от 133 респонденти **81 (60,90%) са избрали верен отговор б)**; 33 (24,81%) – отговор а); 29 (21,80%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 10 (83,33 %); III курс – 13 (48,15%); II курс – 13 (54,17%); I курс – 14 (56%); *задочно обучение* – 3 (50%); *магистри* – 9 (39,13%); *III курс (2006/7 г.)* – 9 (56,25%). Най-висок е процентът на студентите от групата – IV курс (83,33%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите магистри (39,13%).

Получените резултати показват, че една **немалка част от студентите педагози са се затруднили при диференцирането на видовете причастие**.

Резултатите от **задача 8 тест 3** (8. В кой ред са написани съюзи? а) между, пред, през, над, по; б) без да, ако, като, дори, ала; в) даже, ето, май, ами, няма.) показват, че от 133 респонденти **72 (54,14%) са избрали верен отговор б)**; 57 (42,86%) – отговор а); 4 (3,01%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 7 (58,33 %); III курс – 13 (48,15%); II курс – 9 (37,50%); I курс – 14 (56%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 16 (69,57%); *III курс (2006/7 г.)* – 8 (50%). Най-висок е процентът на студентите от групата *задочно обучение* (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (37,50%).

Резултатите от тази тестова задача за доказателство за това, че голяма част от студентите педагози се затрудняват да диференцират различните видове неизменяеми части на речта, а именно – предлози и съюзи. Едва **54,14%** са избрали верния отговор.

- Синтаксис

- ✓ Изречение

Резултатите от **задача 8 тест 2** (8. Кое от изреченията е подбудително? а) *Донеси ми донечера новото списание!* б) *Кои вестници, списания и енциклопедии предпочитате да четете?* в) *Не употребявам в речта си наразитни думи и изрази.*) показват, че от 133 респонденти **112 (84,21%) са избрали верен отговор а)**; 14 (10,53%) – отговор б); 7 (5,26%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 9 (75%); III курс – 25 (92,59%); II курс – 13 (54,17%); I курс – 19 (76%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 21 (91,30%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата *III курс (2006/7 г.)* и от *задочно обучение* – (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (54,17%).

Получените резултати са свидетелство за това, че преобладаващата част от студентите педагози не са се затруднили да открият подбудителното изречение. Смущаващо е това обаче, че **една немалка част от изследваните лица (16%) не разграничават видовете изречения по цел на изказване и обвъркват подбудителното изречение с въпросителното и съобщителното.**

Резултатите от **задача 10 тест 1** (10. Кое от изреченията е сложно? а) *Умно дете, но невъзпитано.* б) *Купи една, че и втора книга.* в) *Да влизаме, часът ще започне!*) показват, че от 133 респонденти **111 (83,46%) са избрали верен отговор в)**; 13 (9,77%) – отговор б); 9 (6,77%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67 %); III курс – 24 (88,89%); II курс – 19 (79,17%); I курс – 23 (92%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 17 (73,91%); *III курс (2006/7 г.)* – 11 (68,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата *задочно обучение* (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от *III курс (2006/7 г.)* – (68,75%).

Резултатите от **задача 3 тест 2** (3. В кой ред е написано сложно съставно с подчинено определително изречение? а) Който не работи, не трябва да яде. б) Най-старият от тях, който беше най-снажен, дълголик, сух, жълт, с гъста брада, се беше изтегнал до стената. в) Те осъзнаваха, че са сторили голяма грешка.) показват, че от 133 респонденти **96 (72,18%) са избрали верен отговор б)**; 25 (18,80%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 9 (75%); III курс – 26 (96,27%); II курс – 10 (41,67%); I курс – 20 (80%); *задочно обучение* – 3 (50%); *магистри* – 16 (69,57%); *III курс (2006/7 г.)* – 12 (75%). Най-висок е процентът на студентите от групата на III курс (96,27%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (41,67%).

Получените резултати от тези две тестови задачи са доказателство за това, че една немалка част от изследваните студенти педагози (17%) се затрудняват да диференцират **видовете изречения по състав (просто и сложно), както и да определят вида на сложните изречения** (18,80%).

Резултатите от **задача 9 тест 3** (9. В кое изречение е употребена свързваща дума, която не нарушава смисловата връзка между простите изречения? а) Думата стрела не е и в сърце се забива. б) Думата стрела не е, обаче в сърце се забива. в) Думата стрела не е, защото в сърце се забива.) показват, че от 133 респонденти **76 (57,14%) са избрали верен отговор б)**; 36 (27,07%) – отговор а); 21 (15,79%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 3 (25%); III курс – 17 (62,96%); II курс – 16 (66,67%); I курс – 14 (56%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 13 (56,52%); *III курс (2006/7 г.)* – 7 (43,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от IV курс (25%).

Както се вижда от получените резултати, много голяма част от студентите педагози (над 40%) са се затруднили по отношение на диференцирането на **видовете свързвания и смисловите връзки между простите изречения в рамките на сложното изречение** и са избрали дистракторите вместо верния отговор.

✓ *Словосъчетание*

Резултатите от **задача 10 тест 3** (10. В кой ред словосъчетанията са употребени в преносно значение? а) светла стая, нося тухли, вдигам паднало дете; б) вдигам шум, нося отговорност, светла радост; в) нося куфар, светла дреха, вдигам тежести.) показват, че от 133 респонденти **125 (93,98%) са избрали верен отговор б)**; 5 (3,76%) – отговор в); 3 (2,26%) – отговор а). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 11 (91,67%); III курс – 26 (96,27%); II курс – 20 (83,33%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 22 (95,65%); *III курс (2006/7 г.)* – 15 (93,75%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение и от първи курс (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (83,33%).

Получените резултати са свидетелство за това, че словосъчетанието като синтактична единица не е затруднило студентите педагози при определяне на прякото и преносното му значение.

• Лексикология

Резултатите от **задача 9 тест 2** (9. В кое изречение всички думи са употребени в прякото им значение? а) *Огънят угасна бавно.* б) *Майка ми има златно сърце.* в) *Тежката дума никога не се забравя.*) показват, че от 133 респонденти **112 (84,21%) са избрали верен отговор а)**; 12 (9,02%) – отговор в); 9 (6,77%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 8 (66,67%); III курс – 26 (96,27%); II курс – 10 (41,67%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 21 (91,30%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение, I курс и *III курс (2006/7 г.)* – (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (41,67%).

Резултатите от **задача 8 тест 1** (8. В кой ред са синонимите? а) *смълчан, притихнал, мълчалив;* б) *щастлив, безмълвен, нещастен;* в) *красив, радостен, грозен.*) показват, че от 133 респонденти **130 (97,74%) са избрали верен отговор а)**; 2 (1,50%) – отговор б); 1 (0,75%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 12 (100%); III курс – 27 (100%); II курс – 21 (87,50%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 23 (100%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Както се вижда от получените резултати, студентите от всички групи респонденти (от IV курс, III курс, I курс, задочно обучение, магистри и *III курс (2006/7 г.)*) имат максимален брой верни отговори – (100%), единствено студентите от II курс имат резултат (87,50%).

Резултатите от **задача 10 тест 2** (10. В кой ред думите са антоними? а) *род, роден, родина, народ;* б) *красив, хубав; храня се, ям; галя, милвам;* в) *радост, тъга; малки, големи; млади, стари.*) показват, че от 133 респонденти **122 (91,73%) са избрали верен отговор в)**; 10 (7,52%) – отговор а); 1 (0,75%) – отговор б). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 9 (75%); III курс – 24 (88,89%); II курс – 23 (95,83%); I курс – 24 (96%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 20 (86,96%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение и *III курс (2006/7 г.)* – (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от IV курс (75%).

Резултатите от **задача 4 тест 3** (4. В кой ред антонимите са прилагателни имена? а) *тъмнина, светлина; радост, тъга; лято, зима;* б) *болен, здрав; сит, гладен; бели, черни; лек, тежък;* в) *говоря, мълча; пиша, чета; бягам, стоя; падам, ставам.*) показват, че от 133 респонденти **122 (91,73%) са избрали верен отговор б)**; 10 (7,52%) – отговор а); 1 (0,75%) – отговор в). Верният отговор е избран от следните респонденти в отделните групи изследвани лица: *редовно обучение* – IV курс – 12 (100%); III курс – 26 (96,27%); II курс

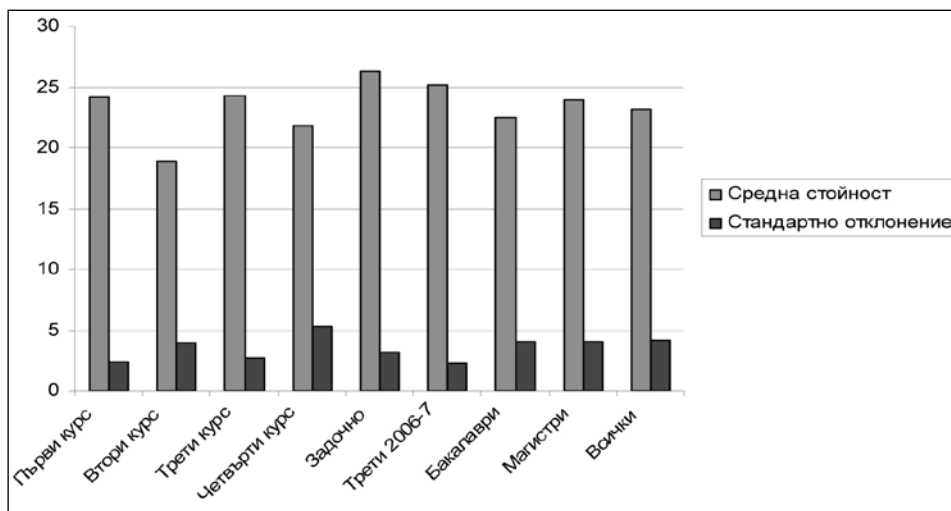
– 18 (79,17%); I курс – 25 (100%); *задочно обучение* – 6 (100%); *магистри* – 20 (86,96%); *III курс (2006/7 г.)* – 16 (100%). Най-висок е процентът на студентите от групата задочно обучение, IV курс, I курс и III курс (2006/7 г.) – (100%), избрали верен отговор, а най-нисък – на студентите от II курс (79,17%).

Както се вижда от получените резултати, елементите на лексикологията не са създали затруднения на студентите педагози при идентифицирането и разграничаването им от другите елементи на различните дялове на езика, както и при определянето на вида им (*синоними и антоними* например).

Средната стойност на резултатите (**и стандартното отклонение**) по курсове и групи респонденти са следните (*вж. Таблица 2 и Фигура 1*):

Таблица 2

Сравнение по резултатите от целия тест		
	Средна стойност	Стандартно отклонение
Първи курс	24,2	2,35
Втори курс	18,92	3,98
Трети курс	24,3	2,73
Четвърти курс	21,83	5,27
Задочно	26,33	3,14
Трети 2006–7	25,19	2,2
Бакалаври	22,47	4,08
Магистри	23,91	4,03
Всички	23,11	4,21



Фигура 1

Както се вижда от таблицата и фигурата, средната стойност на резултатите на всички респонденти е: (23,11), като на бакалаври е (22,4), а на магистри – (23,91). Най-висока средна стойност (най-добре представили се) показват резултатите на студентите от *задочно обучение* (26,33), а най-ниска средна стойност (най-слабо представили се) показват резултатите на студентите от *II курс редовно обучение* (18,92). Приблизително еднакви са средните стойности на резултатите на студентите от I курс (24,2) и III курс (24,3), както и резултатите на студентите от *III курс (учебна 2006/7 г.)* (25,19) и резултатите на студентите *задочно обучение* (26,33).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основата на направения количествен и качествен анализ на данните от проведеното изследване може да се направят следните *обобщения и изводи*:

- Познанията на студентите за някои езикови **понятия и техните категории** (например: *морфемен състав на думата и видове морфемии; бройната множествена форма на съществителните имена от м.р. за нелица и формите за множествено число на съществителните имена от м.р. за лица; сложните глаголни времена; простите глаголни времена - минало свършено и минало несвършено време; видове изречения по цел на изказване; наречие и видове наречия; причастие и видове причастия; предлог и съюз; сложно изречение и начини на свързване на простите изречения в сложното*) не са достатъчно задълбочени, а уменията им да ги познават/идентифицират и разграничават са недостатъчно усъвършенствани.
- Уменията на студентите да сравняват две или повече граматически категории и техните форми по определени признаци не са достатъчно усъвършенствани (например: *формите на глаголите за минало свършено и минало несвършено време; видовете изречения по цел на изказване; прилагателно име и наречие; видовете морфемии; видовете изречения по състав; формите за число на съществително име; за време на глагола; степенувани и нестепенувани форми на прилагателни имена и наречия; глагол и причастие; просто и сложно изречение и пр.*).

Анализът на резултатите от изследването дава основание да се направят и следните *препоръки*:

- Проблемите, които поставя анализът на данните от изследването, е необходимо да се обсъдят с учители, с директори на училища, с експерти и с интересующите се от обучението по български език с цел – усъвършенстване процеса на обучението и повишаване равнището на постигане на очакваните резултати от обучението по български език в I–XII клас, за да се подготвят бъдещи студенти и специалисти, добре владеещи съвременния български книжовен език.

- Необходимо е да се усъвършенства процедурата на външно оценяване (методика, инструментариум, равнища на оценяване, анализ на получените данни) като начин за установяване на реалните постижения на учениците и за мотивиране и стимулиране на познавателната им самостоятелност, на потребността им от по-добро познаване и разграничаване на езиковите категории и техните форми и правилната им употреба в потока на речта.
- Да се обсъди въпросът за задължителното изучаване на дисциплината „Съвременен български език“ от студентите от специалност Педагогика на ФП при СУ „Св. Климент Охридски“, за да се съдейства за повишаване на езиковата им култура – като потенциални начални учители, които ще реализират процеса на оgramотяване на учениците в началния етап на основната образователна степен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бижков, Г. Теория и методика на дидактическите тестове. С., 1992.
2. Бижков, Г., В. Краевски. Методология и методика на педагогическите изследвания. С., 2002.
3. Кэмпбелл, Д. Эксперименты и квазиэксперименты. – В: Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. С. П., Социально-психологический центр, 1996.
4. Съйкова, И., С. Тодорова. Статистическото изследване (постановка, методи, оценка на резултатите), С., 1994.
5. Щетински, Д. Измервания и анализ в поведенческите и социалните науки, С., 2005.

Постъпила ноември 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ОБРАЗОВАТЕЛЕН И НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПОТЕНЦИАЛ НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ В ОБЛАСТТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ

РУМЯНА ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ

Roumiana Peycheva-Forsyth. TEACHING AND RESEARCH POTENTIAL OF SOFIA UNIVERSITY' ACADEMIC STAFF IN THE AREA OF E-LEARNING

This research aims at developing a more realistic picture of the Sofia University academic staff competences in the area of elearning in terms of teaching and research. It combines quantitative and qualitative methodology approaches. As a result a Matrix of competences is developed which illustrates the strengths and gaps of the academics' knowledge and competences to create support high quality e-learning experiences in their students. To build the matrix and analyse the collected data the Punya Mishra and Matthew Koehler' TPCK model is used.

ВЪВЕДЕНИЕ

*Важното за науката не е толкова откриването на нови факти,
а откриването на нови подходи за тяхното обяснение.*

Sir William Henry Bragg

През последните две десетилетия изследователският интерес към един сравнително нов феномен – използването на информационни компютърни технологии (ИКТ) в образователен контекст – се засили изключително много в световен мащаб. Най-важните причини за това са: приносът на технологиите

към **интернационализацията и глобализацията на образованието**; потенциалните възможности на технологиите за демократизация на образованието; **потребностите и очакванията на учещите се**, живеещи и работещи в информационното общество; нарастването на потребностите от **обучение през целия живот**; необходимостта учебните заведения да подобрят **ефективността и качеството на обучението и на администрацията**; и не на последно място – **големият интерес на ИКТ бизнеса към образованието като един сериозен потребител на техните продукти**. Всички тези реалности, стимулирани и акселерирани от европейската, държавни и местни политики чрез добре финансирани изследователски и приложни проекти, оборудване на училищата и университетите със скъпа техника и технологии и скъпоструващо обучение на училищния персонал, изостриха изследователския интерес към ефективността на направените инвестиции и качеството на новосъздадените практики, като по този начин утвърдиха перманентната актуалност на тази проблематика през последните десетилетия.

Използването на ИКТ в образованието е мултифасетна и комплексна област, която може и следва да бъде проучвана и анализирана от различни аспекти и перспективи и концептуализирана в контекста на различни научни области. Като област на изследване базираното на и подпомогнатото от технологии учене, преподаване и управление на образователния процес покриват широк спектър от изследователски теми и проблеми, като се започне с такива, които са фокусирани върху технологиите, и се стигне до такива с широк социо-културен характер. В центъра на този спектър и с най-съществено значение за развитието на обществото са въпросите за влиянието на новите технологии върху качеството и ефективността на ученето и образованието като цяло. Това разнообразие на изследователски перспективи и свързаните с тях изследователски методологии прави конструирането на една достоверна картина на изследваната област предизвикателна и сложна задача. Решаването ѝ е възможно само от изследователски екип, в който участват представители от различните научни области и направления, имащи отношение към феномена ИКТ в образователен контекст.

От друга страна, естеството и нивото на научноизследователската експертиза на академичния състав в областта на електронното обучение пряко повлияват както подходите на интегриране на технологиите в образователен контекст от страна на преподавателите, така и учебното съдържание на преподаваните от тях учебни дисциплини, свързани с различни аспекти на електронното обучение. По този начин научноизследователската и образователната функция и техният продукт пряко се свързват в единно цяло. Те взаимно си влияят, взаимодействат, стимулират и допълват.

Търсенето на отговор на въпроса „Какво е естеството и нивото на експертизата на академичния състав на Софийски университет в областта на електронното обучение във всичките му аспекти – педагогически, техноло-

гични, социално-психологически и пр.?“ е и търсене на отговор на въпроса за качеството на научните изследвания и преподаването в тази област. При това не само и не просто експертизата на отделни преподаватели, а обобщената експертиза на всички представители на академичния състав, работещи в тази област, с оглед на сложността, междудисциплинния характер и мултифасетната природа на този феномен. Очертаването на тази общностна експертиза би позволило, от една страна, да се правят надеждни предположения за потенциала на Софийски университет да осъществява качествена изследователска дейност в областта на електронното обучение и да формира професионални кадри в тази област, а от друга, би подпомогнало планирането на мерки за по-нататъшно усъвършенстване компетенциите на състава в тази област чрез обучение и подкрепа.

Двугодишно изследване на състоянието на електронното обучение в българските университети¹, включително Софийски университет, показва, че между отделните университетски звена и между отделните преподаватели, работещи в областта на електронното учене, не съществуват работещи връзки на сътрудничество и взаимодействие. Нарушената научна комуникация води до разпиляване на усилията на академичния състав и създаване на чувство за изолация в членовете му, факт, който всички интервюирани в изследването споделят, и в крайна сметка – води до понижаване на качеството на предлаганите от университета образователни услуги и на нивото на научни изследвания по този подчертано интердисциплинарен проблем. Ето защо изследването на наличните експертиза, опит, дейности, учебни програми, проекти и пр. в областта на електронното учене в разнообразен образователен контекст е и **първа задача** пред новосъздадения Център за електронно обучение в Софийски университет.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКА РАМКА И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В основата на това изследване лежи вярването, че доближаването до истината за сложни и комплексни феномени е възможно чрез използване на множество и разнообразни научноизследователски методи, включващи както количествени, така и качествени подходи за събиране и обработка на данни. В настоящето изследване стремежът беше постигането на триангулация – многометоден подход, който използва многобройни източници на информация и методи за събиране на данни, за да се потвърдят откритията (Denzin, 1970). По този начин всяко откритие или заключение по време на изследването е по-убедително и точно, ако се базира на няколко различни източници на информация, като се следва методът на потвърждението. При използването на многобройни

¹ Пейчева-Форсайт, Р. (в съавторство). Електронното обучение в България – политики, практики, перспективи. Изд. Даниела Убенова, 2009.

източници на доказателства се търсят различни видове доказателства: мнения и отношения на изследваните лица, техните действия и резултатите от тях, съдържанието на документи, отнасящи се до изследваните събития и феномени. Подходът на многобройните методи има редица предимства (Denscombe, 1998): позволява събирането на данни от многобройни източници, предлага разнообразни перспективи и по този начин осигурява надеждност на научно-изследователската работа; повишава валидността на данните чрез метода на триангулацията и повторната проверка, тъй като всеки отделен метод функционира по взаимно поддържащ се начин; провокира се гъвкавостта на изследователя и се улеснява улавянето на сложната реалност на социалния свят.

Patton (1990) описва четири типа триангулация:

- на източниците на данни (триангулация на данните);
- между различните оценители (триангулация на изследователите);
- на перспективите към поредица от едни и същи данни (теоретична триангулация);
- на методи (методологическа триангулация);

Настоящото изследване принадлежи към триангулацията на данните и на изследователите, доколкото подкрепя събирането на информация от многобройни източници и в събирането на данни са включени множество изследователи. Застъпени е и триангулацията на методите, доколкото в това изследване събирането на данни се осъществява с помощта на проучване на документи, анкетно проучване и провеждане на интервюта.

Методи на изследване и анализ на данните:

В настоящото изследване бяха използвани качествени методи за събиране на данни, а именно:

- анализ на документи – учебни планове и програми за бакалавърски, магистърски и докторантски програми, както и за следдипломна квалификация, документация на научноизследователски проекти и пр.;
- интервюта с онази част от състава, чиято преподавателска и изследователска дейност е насочена и се реализира в изследваната област.

И количествени методи:

- анкети с ръководствата на факултетите, преподавателския и техническия състав, насочени към идентифициране на експертиза, практики, опит.

Обект на изследването са:

- преподавателският състав на СУ, чиято образователна и научноизследователска дейност е свързана с проблематиката на електронното обучение;
- докторанти и магистри (през последните 5 години), които работят в областта ИКТ в обучението;

- публикации на състава на СУ в областта на електронното обучение, които разглеждат ИКТ като обект или средство за обучение;
- научноизследователски проекти през последните 5 години: наименование на проекта, период на изпълнение, цели, целеви групи, задачи, резултати, лице за контакт;
- курсове и програми, свързани с ИКТ в обучението на бакалавърско, магистърско и докторантско равнище, както и в курсове за СДК и външни (по заявка, проект и др.).

Изследователски инструментариум:

- Формуляри за събиране на информация за:
 - ✓ докторанти и магистри, чиито теми са в областта на електронното обучение;
 - ✓ публикации в областта на електронното обучение, които разглеждат ИКТ като обект или средство за обучение;
 - ✓ научноизследователските проекти;
 - ✓ курсове (учебни дисциплини) и програми.
- Анкета – чрез онлайн анкета бяха анкетирани приблизително 20% от състава на СУ.
- Полуструктурирано интервю с членове на академичния състав, които:
 - ✓ водят курсове за електронно обучение;
 - ✓ разработват курсове, в които се комбинират електронно и традиционно обучение, т.е. поне част от дейностите са онлайн (*blended* курсове).

Методи за анализ на данните:

- Качествени методи:
 - ✓ качествен анализ на документи;
 - ✓ качествен анализ на интервюта.
- Количествени методи:
 - ✓ курсове (учебни дисциплини) и програми.

Етапи на изследването:

- събиране на информация от всички факултети за докторанти, публикации, проекти, курсове;
- провеждане на анкетите;
- определяне на списък на състава, който ще бъде интервюиран, на база на резултатите от събраната информация;
- провеждане на интервюта;
- обработване на данните;
- анализ на резултатите;
- създаване на матрица на компетенциите.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА НА НАСТОЯЩОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Като теоретична основа за създаване на матрицата на компетенциите в областта на електронното обучение в това изследване се използва моделът за анализ на компетенциите в областта на образователните технологии на Punya Mishra и Matthew Koehler².

В отговор на бързо променящата се природа на съвременните технологии сред занимаващите се с образование и обучение се очертава становището, че педагогическите теории и подходи следва да се адаптират по посока на намирането на съответствието на използването на тези технологии с образователните цели и учебното съдържание. Това мотивира изследователите от Масачузетския държавен университет Punya Mishra и Matthew Koehler³ (2006) да прибавят трето измерение към вече известния концептуален модел на Шулман за знанията и компетенциите на учителите/преподавателите, а именно към компонентите „Педагогическо знание“ и „Знание по учебния предмет“ да добавят „технологиите“ в опита да създадат теоретична основа на новите интегрални педагогически подходи, свързани с използването на ИКТ в образователен контекст (вж. фиг. 1 и фиг. 2).

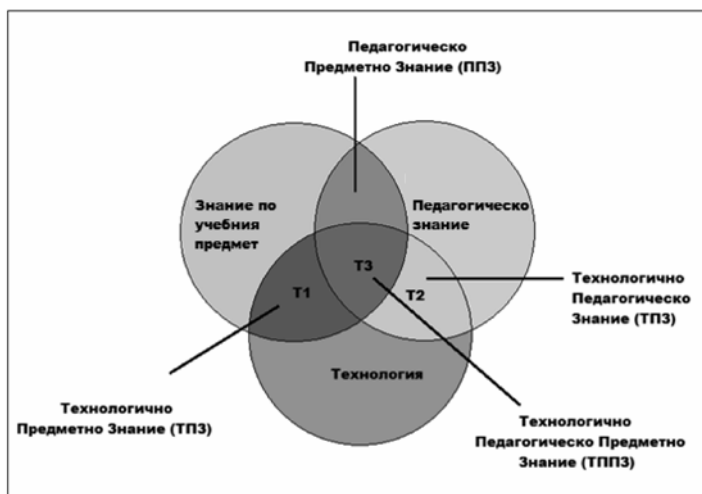


Фигура 1. Концептуална рамка на Shulman⁴ – Педагогически–Предметни знания

² Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher education. – *Teachers College Record*, 108 (6), 1017.

³ Пак там.

⁴ Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. – *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.



Фигура 2. Концептуална рамка на Punya Mishra и Matthew Koehler – Технологично–Педагогическо–Предметно знание (ТППЗ)

В резюмето към своята публикация „Технологично, педагогическо, предметно знание: теоретична рамка за интегриране на технологиите в обучението на преподаватели“ (Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher education) авторите очертават предназначението на създадения от тях модел. „Изследванията в областта на образователните технологии често са критикувани“, подчертават те, „за липсата на теоретична основа. В тази статия ние предлагаме концептуална рамка за образователните технологии, която е надграждане над модела на Шулман за „педагогическо-предметно знание“ и го разширяваме чрез включване в него на елемента „технологии“, използвани от преподавателя в обучението.“ Тази рамка има амбицията да обхваща основни характеристики от знанията и компетенциите на преподавателите, които се изискват, за да се интегрират успешно технологиите в обучението. Mishra и Koehler защитават тезата за „сложността, мултифасетността и зависимостта от конкретния контекст“ на тези знания, които интегрират в себе си знания за три основни компонента на учебната среда: по педагогика, за учебно съдържание и за технологиите. Те наричат това интегрално знание – „Технологично-педагогическо-предметно знание“ (ТППЗ). Според авторите този модел предлага надеждна основа за интерпретация и анализ на феномена „ИКТ в образователен контекст“ на методологическо, теоретично и практическо ниво.

Структуроопределящи компоненти на концептуалния модел са педагогически, технологични и предметни знания (знания от научната област, която се преподава). Между тях съществуват определени сечения, дефиниращи области от знания със сложен интегрален характер. Техните характеристики са следните:

- *Знания с педагогическо-предметен характер* – това са знания за спецификата на преподаване и учене на определено учебно съдържание.
- *Знания с технологично-предметен характер* – това са знания за начините, по които технологиите и учебното съдържание взаимно си влияят.
- *Технологично-педагогически знания* – това са знания за същността, компонентите и възможностите на съществуващите технологии при използването им в разнообразен образователен контекст, както и знания за това как преподаването може да се промени при използването на конкретни технологии.
- *Знания с технологично-педагогически-предметен характер (Technological Pedagogical Content Knowledge (ТППЗ))*. Това е:
 - ✓ нововъзникнала форма на интегрален тип знания, която в съдържателно отношение надхвърля пределите на трите компонента;
 - ✓ основа за качествено преподаване на учебното съдържание с помощта на технологиите;
 - ✓ тези знания предполагат използването на педагогически техники, които интегрират технологиите по конструктивен начин;
 - ✓ знания за това какво прави изучаването на определено учебно съдържание трудно или лесно и как технологиите могат да решат някои от проблемите, които студентите срещат;
 - ✓ знания за предишния познавателен опит на студентите и как технологиите могат да подпомогнат надграждането на нови знания върху вече съществуващите.

Формирането на знания и умения те да се прилагат в разнообразни образователни контексти следва да бъде целенасочен процес според авторите. Именно тяхната наличност води до създаване на условия за мотивиране и осъществяване на качествен учебен опит.

Моделът ТППЗ ни стимулира да разглеждаме знанията на преподавателя като значително по-комплексни от преди. Тяхното трансформиране в компетенции с интегрална същност преминава през овладяването на всички съставлящи ги компоненти, но и през тяхната симбиоза в единно **технологично-педагогическо-предметно знание**.

По мнението на Mishra и Koehler:⁵

„...качеството на преподаването изисква нюансирано развитие на комплексните взаимоотношения между технологиите, учебното съдържание и педагогиката, и използването на това разбиране като основа за създаването на подходящи, специфични за контекста стратегии и репрезентации. Продуктивното интегриране на технологиите в преподаването следва да инкорпорира всички три елемента на знанието не в изолация, а в техните сложни взаимоотношения в системата. По този начин, нашият модел подчертава

⁵ Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher education. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017.

комплексния характер, взаимосвързаността и взаимодействието на тези три групи от знания, без да позволява доминирането на която и да е от тях.“

От концептуалния модел на Punya Mishra и Matthew Koehler става ясно, че за създаването на интегрална компетентност на учителите от общообразователната система за преподаване с помощта на технологиите е важно учебните програми да представят балансирано както трите области на знания и компетенции, така и тяхното интегриране при прилагането им в разнообразен контекст. Това е свързано и с изискванията към експертизата на университетските преподаватели, подготвящи кадрите за средното и продължаващо образование.

Моделът ТППЗ в настоящото изследване се използва като концептуална рамка за идентифициране и позициониране на компетенциите на преподавателите в триадата **технологии–педагогика–учебна дисциплина** с цел установяване на силните страни на тяхната експертиза и празнините в нея, както и като инструмент за установяване на потребностите от по-нататъшно обучение и подпомагане по посока на усъвършенстване на тази експертиза. Моделът е надеждна теоретична основа и за анализ на съдържанието на учебни програми, подготвящи учители от средното училище за интегриране на технологиите в преподаването по техните учебни предмети.

МАТРИЦА НА КОМПЕТЕНЦИИТЕ НА ПРЕПОДАВАТЕЛСКИЯ СЪСТАВ НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ В ОБЛАСТТА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕТО И ПОТРЕБНОСТИ ОТ ПО-НАТАТЪШНО УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ

Проведеното изследване е насочено към установяване на знанията, уменията и компетенциите в областта на електронното обучение, както и потребностите от тяхното усъвършенстване.

Изследването премина през 3 етапа. На първия се извърши изследване с помощта на онлайн анкета, на втория – качествено изследване с помощта на полуструктурирано интервю, а на третия – документален анализ.

- *В анкетирането бяха включени по-широк кръг лица – преподавателският състав на СУ „Св. Климент Охридски“ – за идентифициране на техните умения, компетенции и потребности в областта на електронното обучение.*
- *За втория етап от изследването беше направена селекция на 59 преподаватели от 9 факултета, които бяха идентифицирани като „активно използващи технологиите в тяхното преподаване, както и преподаващи учебни дисциплини в областта на различни аспекти на електронното обучение. Те бяха интервюирани с помощта на полуструктурирано интервю.*

- На третия етап от изследването бяха анализирани 13 учебни програми по Аудио-визуални и информационни технологии в образованието (АВИ-ТО) в бакалавърската степен, предоставени от 10 от факултетите в СУ.

Онлайн анкета сред академичния състав за установяване на компетенциите на състава в областта на електронното обучение

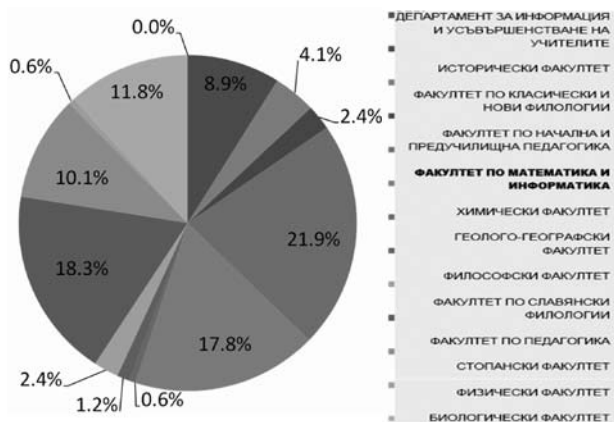
Поради изключителната заетост на преподавателите разработихме онлайн анкета, осъществена с помощта на специализиран софтуер – Survey Monkey. Въпросникът беше разработен с предварително зададени статистически процедури за обработка на информацията при попълване от страна на преподавателите.

В анкетното изследване бяха поканени да участват преподаватели от 13 факултета на СУ „Св. Климент Охридски“ (вж. фиг. 3), сред които:

- Факултет по педагогика, в който се получава педагогическа правоспособност;
- Факултет по начална и предучилищна педагогика – в него се подготвят учители за началното образование;
- Департамент за информация и усъвършенстване на учителите, където се обучават учители от всички видове училища;
- Факултети, в чиято структура влизат звена по методика на преподаването на определена учебна дисциплина в средното училище;
- Факултети, за които се знае, че прилагат онлайн обучение като елемент на традиционното обучение.

Анкетата беше изпратена до 741 преподаватели, отговориха 251 (30% отговорили), в 199 от случаите анкетата е попълнена изцяло, а в останалите – частично.

От диаграмата по-долу се вижда, че най-голям процент отговорили (над 1/5 от респондентите) са от Факултета по математика и информатика, а от всички анкетираните факултети и департаменти в СУ не е отговорил нито един преподавател от Департамента за информация и усъвършенстване на учители (ДИУУ).



Фигура 3

Най-голям интерес към отговаряне на анкетата (между 18 и 22% от всички отговорили) са проявили преподавателите от ФМИ (21,9%), Факултет по педагогика (18,3%), Химически факултет (17,8%).

На следващото „ниво“ на интерес (между 9 и 12% от всички отговорили) са преподавателите от Биологически (11,8%), Стопански (10,1%) и Исторически (8,9%) факултети.

Задоволителен интерес към отговаряне на анкетата са проявили преподавателите от Факултета по класически и нови филологии (4,1% от всички отговорили).

Слаб интерес (между 0,6 и 2,4% от всички отговорили – т.е. от 1 до 4 човека) са проявили преподавателите от Факултет по начална и предучилищна педагогика (2,4%), Факултет по славянски филологии (2,4%), Философски факултет (1,2%), Физически факултет (0,6%) и Геолого-географски факултет (0,6%).

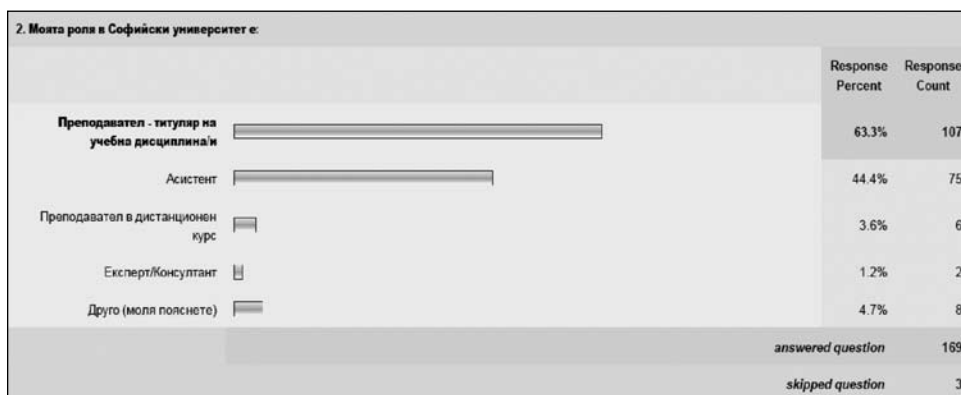
Никакъв интерес не са проявили преподавателите от ДИУУ (0%).

В таблицата по-долу участващите в анкетата звена на СУ са подредени по активност на участието си.

Таблица 1

№	Класация: Факултети и департаменти според броя на отговорилите	брой отговорили	(%)
1	Факултет по математика и информатика (ФМИ)	37	21,9%
2	Факултет по педагогика (ФП)	31	18,3%
3	Химически факултет (ХФ)	30	17,8%
4	Биологически факултет (БФ)	20	11,8%
5	Стопански факултет (СФ)	17	10,1%
6	Исторически факултет (ИФ)	15	8,9%
7	Факултет по класически и нови филологии (ФКНФ)	7	4,1%
8	Факултет по начална и предучилищна педагогика (ФНПП)	4	2,4%
9	Факултет по славянски филологии (ФСФ)	4	2,4%
10	Философски факултет (ФФ)	2	1,2%
11	Физически факултет (ФЗФ)	1	0,6%
12	Геолого-географски факултет (ГГФ)	1	0,6%
13	Департамент за информация и усъвършенстване на учители (ДИУУ)	0	0,0%

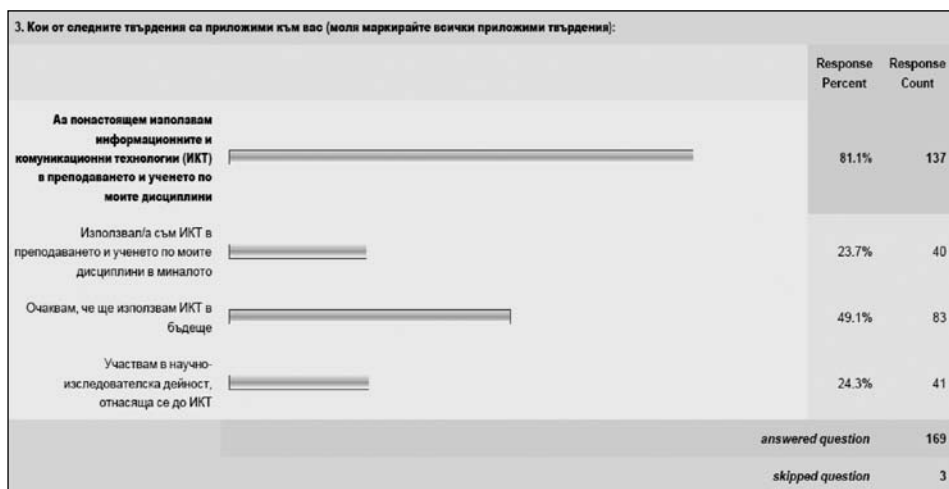
По отношение на Въпрос 2 (роля в СУ) над 90% от отговорилите са или основни преподаватели, или асистенти в даден курс, като някои от тях са и в двете роли, но в различни курсове (в анкетата е възможно да се посочи повече от една роля). Прави впечатление обаче много ниският процент (3,6%) на преподаващите в дистанционен (онлайн) курс, което подсказва за силно ограничена и концентрирана в малък брой хора от отговорилите експертиза по отношение на реалното практикуване на онлайн-преподаване в курсове за обучение.



Фигура 4

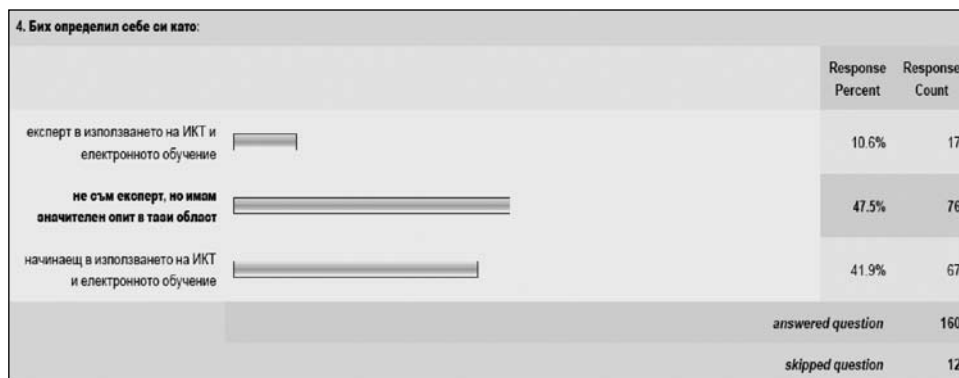
Над 80% от отговорилите на Въпрос 3 използват ИКТ в преподаването и ученето по техните дисциплини, а 24% участват в научноизследователска дейност (НИД), отнасяща се до технологиите. Това показва един добър потенциал и експертиза както по отношение на преподаването, така и по отношение на НИД. Поне сред изследваните 30% от преподавателите от Софийски университет.

Участието в НИД, отнасяща се до ИКТ обаче, е съсредоточено в няколко факултета и в Департамента по езиково обучение, което става допълнително видно от списъците по факултети на научноизследователските проекти в областта на ИКТ и електронното обучение.



Фигура 5

За нас беше полезно да проучим как преподавателите от СУ оценяват компетенциите си по отношение използването на ИКТ и електронно обучение. Според получените данни (фиг. 6) половината от анкетираните твърдят, че имат значителен опит в използването на ИКТ, но не определят себе си като експерти. Немалка част от тях (39,6%) определят себе си като начинаещи в използването на ИКТ и електронното обучение, а едва 10,4% от изследваните лица се смятат за експерти в тази област.



Фигура 6

В отговорите на въпроса за основните роли и функции, които изследваните лица са изпълнявали/изпълняват в контекста на електронно обучение, се забелязва сравнително равномерно разпределена експертиза по отношение на дейностите, осигуряващи разработването и провеждането на онлайн дистанционно или смесено обучение. 1/4 от анкетираните са били или са въввлечени в разработването на учебни материали за онлайн обучение, което е едно добро представителство по отношение на наличната експертиза за тази област.

Голям е процентът на преподавателите, които са били включени в електронно обучение, но в ролята на обучавани (близо 40%), който процент почти два пъти надвишава този на преподавателите, които разработват онлайн материали или посредничат на ученето онлайн. Тези цифри водят към заключението, че дори и сред най-активните в областта на електронното обучение преподаватели уменията и компетенциите за провеждане на такова обучение са повече в стадия на първоначално формиране и натрупване, отколкото в етапа на уверено прилагане на тези компетенции в практиката. Друго заключение, към което логично водят по-долу цитираните цифри, е, че по отношение на дейностите, свързани с провеждането на електронно обучение, преобладават по-скоро тези свързани с дигитализиране на учебни материали, отколкото отнасящите се до провеждане на учебни дейности онлайн. Отговорите от следващите въпроси на анкетата потвърждават такова заключение.

5. Ако сте (или сте били) включени в електронно обучение, моля определете в качеството си на какво, като маркирате някои от отговорите по-долу:

	Response Percent	Response Count
Ръководител на дистанционен или на смесен тип курс	17.5%	28
Тютор на онлайн дейности	11.9%	19
Обучаем	36.9%	59
Разработчик на онлайн учебни материали	25.6%	41
Дизайнер на онлайн дейности	9.4%	15
Администрация/поддръжка на онлайн или смесен курс	8.1%	13
Друго (моля конкретизирайте)	35.0%	56
<i>answered question</i>		160
<i>skipped question</i>		12

Фигура 7

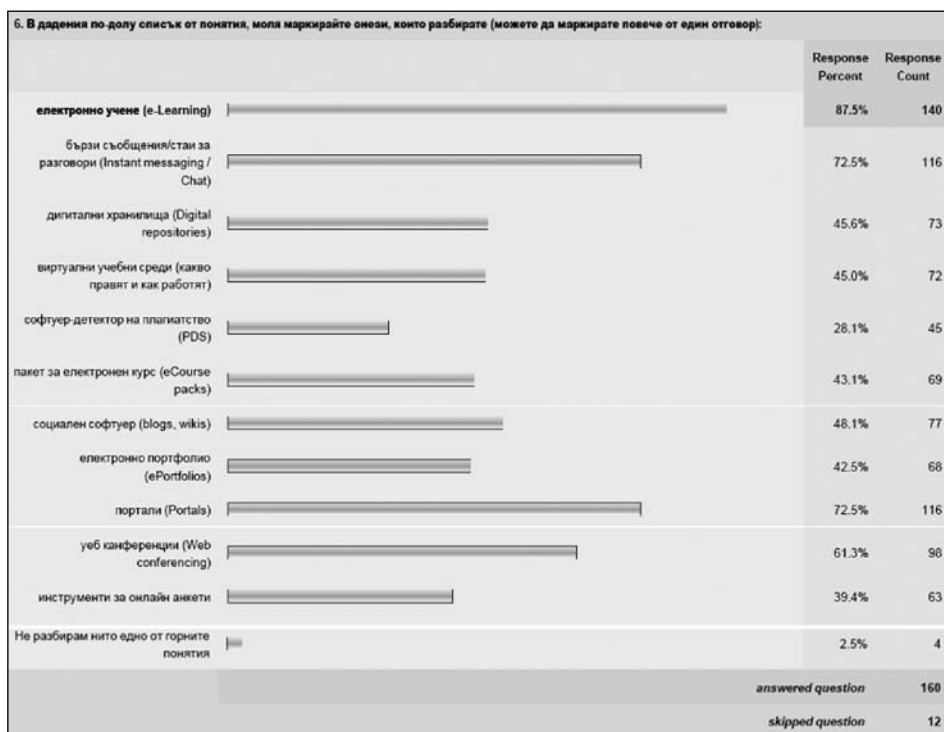
Как преподавателите, участвали в анкетното проучване, разбират същността на основни понятия, свързани с ИКТ и електронното учене, може да се види от представената по-долу графика (фиг. 8). Както става ясно, сред най-добре разбраните понятия в низходящ ред са:

- електронно учене (87,8%)
- портали (73,9%)
- бързи съобщения/стаи за разговори (Instant messaging/Chat) (70,4%)
- уеб конференции (62,6%).

Тъй като съдържанието на понятието „електронно учене“ варира значително както в научен, така и във всекидневен контекст, а в анкетата не е дадено определение за него, можем да предположим, че макар и мнозинството от анкетираните лица да декларират неговото познаване, те включват различни интерпретации и съдържание в това понятие.

Над половината от анкетираните лица имат затруднения в разбирането на понятия, свързани с електронното обучение, като:

- социален софтуер (blogs, wikis)
- виртуални учебни среди
- електронно портфолио
- инструменти за онлайн анкети
- софтуер-детектор на плагиатство (PDS).



Фигура 8

Естествено тези празнини в знанията на преподавателите са обект на конструиране на обучение за повишаване на компетенциите им в тази области.

С оглед задълбочено проучване на знанията и компетенциите на преподавателския състав за работа с различни ИКТ в образователен контекст, както и потребностите от тяхното формиране и развитие, зададохме 3 взаимосвързани въпроса. Те се отнасят до:

- **знания** за провеждане на различни дейности, с интегриране на технологии;
- **умения и компетенции** (приложението на тези знания) в педагогическата им практика;
- **желание/мотивация** за формиране на знания и компетенции в областта на електронното обучение в бъдеще.

Какво показват отговорите на поставените въпроси:

1. Ниво на знания за провеждане на различни дейностите, свързани с интегрирането на технологии в традиционното обучение

Анализът на получените данни показва, че преподавателите се смятат за уверени в провеждането на следните, свързани с използването на технологиите, дейности:

- намиране на Интернет ресурси за преподаване;
- подпомагане на студентите в търсенето на информация в Интернет;
- използване на електронна поща в комуникацията със студентите;
- използване на аудио-визуална медия за преподаване и учене.

Логично се оказва, че това са и дейностите, които преподавателите осъществяват най-често в своята практика.

Сред технологиите, които са слабо познати и рядко се използват от близо половината от анкетираните лица, са компютърно-базирано/онлайн оценяване (43,9%); подпомагане на онлайн дискусии със студентите (43,9%); провеждане и подпомагане на онлайн дискусии със студенти (42,4%); използване на компютъра за учебни симулации и игри (42%); интегриране на елементи на електронно обучение в традиционни курсове (40,5%); създаване на учебни материали за дистанционно обучение (40,5%).

Сред най-непопулярните приложения на технологиите в образователен контекст за преподавателите са съответно: работа със средства за визуализация (софтуер за обработка на графики, образи и пр.) (35,6%); използване на ИКТ за създаване на компютърно-базирани учебни материали (34,1%).

Прави впечатление, че голям процент от преподавателите изобщо не са в състояние да:

- създават уебсайтове (макар и несложни) – (51,5%);
- проектират онлайн дейности и дискусии – (44,4%).

Изброените по-горе области на приложение на технологиите за преподаването и ученето по естествен начин се дефинират като образователно съдържание в обучението на преподавателите от Софийски университет.

2. Ниво на приложение на тези знания и компетенции в педагогическата им практика

Една от целите на анкетното изследване беше да се установят не само знанията и уменията на преподавателите в областта на онлайн обучението, но и степента, в която те прилагат тези знания в своето преподаване. Известно е, че за използването на технологиите в процеса на обучение не са необходими само знания и компетенции, но и множество други фактори като институционална подкрепа, наличие на подходящ хардуер, софтуер и инфраструктура, както и много други.

Данните от изследването показват (фиг. 9.), че не съществуват съществени различия между нивото на знания и компетенции (според собствената оценка на анкетираните лица) и това на тяхното прилагане в практиката на обучение. Т.е. в интегрирането на технологиите най-съществен фактор за изследваните лица се оказват техните знания и компетенции. Технологиите като цяло се използват на сравнително повърхностно ниво – основно за търсене на

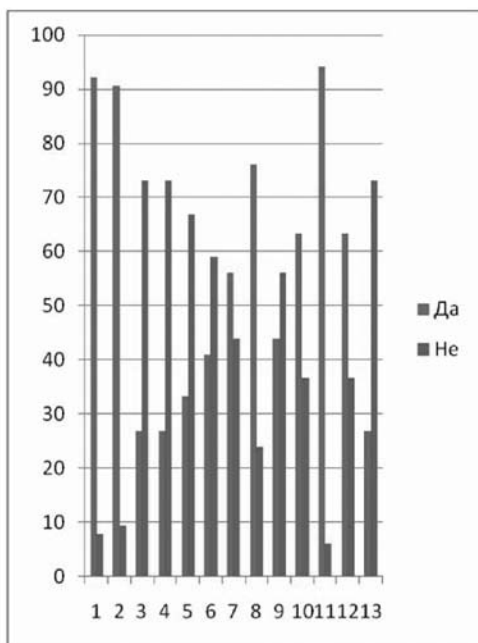
Таблица 2

7. Моля разгледайте описаните задачи/дейности по-долу:					
До каква степен сте в състояние да провеждате такива дейности?					
	В много голяма степен	В голяма степен	В малка степен	Не съм в състояние	Response Count
Използване на Интернет за намиране на ресурси за преподаване	52.1% (73)	37.1% (52)	7.9% (11)	2.9% (4)	140
Подпомагане на студентите в търсенето на информация в Интернет	37.9% (53)	48.6% (68)	11.4% (16)	2.1% (3)	140
Създаване на несложни уебсайтове	9.3% (13)	19.3% (27)	20.7% (29)	50.7% (71)	140
Дизайн на онлайн дейности и дискусии	4.3% (6)	16.4% (23)	35.7% (50)	43.6% (61)	140
Провеждане и подпомагане на онлайн дискусии със студентите	9.3% (13)	26.4% (37)	42.1% (59)	22.1% (31)	140
Използване на компютъра за учебни симулации и игри	10.7% (15)	20.7% (29)	44.3% (62)	24.3% (34)	140
Работа със средства за визуализация - софтуер за обработка на графики, образи и пр. (mind maps, image/diagram editing)	18.6% (26)	27.1% (38)	38.6% (54)	15.7% (22)	140
Използване на аудио-визуална медия за преподаване и учене	32.1% (45)	35.7% (50)	26.4% (37)	5.7% (8)	140
Създаване на учебни материали за дистанционно обучение	16.4% (23)	21.4% (30)	40.7% (57)	21.4% (30)	140
Интегриране на елементи на електронно обучение в традиционни курсове	17.9% (25)	29.3% (41)	40.7% (57)	12.1% (17)	140
Използване на електронна поща в комуникацията със студентите	66.4% (93)	25.7% (36)	7.1% (10)	0.7% (1)	140
Създаване на компютърно-базирани учебни материали	24.3% (34)	30.7% (43)	32.1% (45)	12.9% (18)	140
Използване на компютърно-базирано/онлайн оценяване	10.0% (14)	12.9% (18)	41.4% (58)	35.7% (50)	140

информация от студентите и преподавателите, за презентирание на информацията, за комуникация по електронна поща между преподаватели и студенти – и по-рядко за интегриране на електронни дейности в традиционното обучение или за създаване на онлайн учебни материали. Дизайнът на онлайн дейности и дискусии, използването на компютърно-базирано оценяване, провеждането и подпомагането на онлайн дискусии със студентите, използването на компютъра за учебни симулации и игри и създаване на учебни материали за дистанционно обучение не са сред познатите приложения на технологиите в образователен контекст за изследваните преподаватели.

Казаното по-горе води до заключението, че електронното обучение на този етап съществува само с рамките на традиционното обучение, като го допълва в неголяма степен. Използването на потенциала на онлайн технологиите

да преобразят ученето и преподаването е далеч от желаното ниво. Това налага създаването на системни курсове за обучение на преподавателския състав в областта на онлайн технологиите за образователни цели.



1. Използване на Интернет за намиране на ресурси за преподаване
2. Подпомагане на студентите в търсенето на информация в Интернет
3. Създаване на несложни уеб сайтове
4. Дизайн на онлайн дейности и дискусии
5. Провеждане и подпомагане на онлайн дискусии със студентите
6. Използване на компютъра за учебни симулации и игри
7. Работа със средства за визуализация – софтуер за обработка на графики, образи и пр. (mind maps, image/diagram editing)
8. Използване на аудио-визуална медия за преподаване и учене
9. Създаване на учебни материали за дистанционно обучение
10. Интегриране на елементи на електронно обучение в традиционни курсове
11. Използване на електронна поща в комуникацията със студентите
12. Създаване на компютърно-базирани учебни материали
13. Използване на компютърно-базирано/онлайн оценяване

Фигура 9

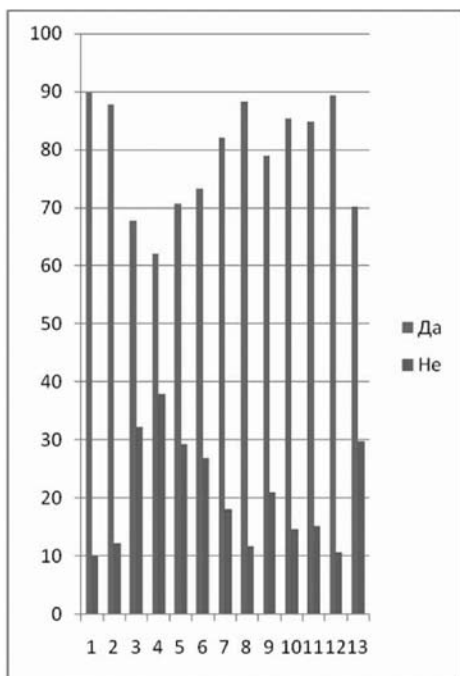
3. Ниво на желание за формиране на знания и компетенции в областта на технологиите в образователен контекст в бъдеще

Данните от изследването (фиг. 10) показват, че преподавателите от СУ освен да продължават да усъвършенстват наличните си знания и компетенции, дискутирани по-горе, проявяват засилен интерес и към области на приложение на технологиите като:

- създаване на компютърно-базирани учебни материали (89,3%);
- използване на аудио-визуална медия за преподаване и учене (88,3%);
- работа със средства за визуализация – софтуер за обработка на графики, образи и пр. (82%);
- създаване на учебни материали за дистанционно обучение (79%);
- използване на компютъра за учебни симулации и игри (73,2%);
- провеждане и подпомагане на онлайн дискусии със студентите (70,7%).

Като цяло се налага заключението, че преподавателите осъзнават ограниченията в своите знания и компетенции и биха искали значително да ги обогатят. Това обогатяване се очертава по посока на: изместване на по-голяма част

от учебните дейности онлайн, разширяване на асортимента на технологиите, повишаване на относителния дял на електронното учебно съдържание и пр.



1. Използване на Интернет за намиране на ресурси за преподаване
2. Подпомагане на студентите в търсенето на информация в Интернет
3. Създаване на несложни уеб сайтове
4. Дизайн на онлайн дейности и дискусии
5. Провеждане и подпомагане на онлайн дискусии със студентите
6. Използване на компютъра за учебни симулации и игри
7. Работа със средства за визуализация – софтуер за обработка на графики, образи и пр. (mind maps, image/diagram editing)
8. Използване на аудио-визуална медия за преподаване и учене
9. Създаване на учебни материали за дистанционно обучение
10. Интегриране на елементи на електронно обучение в традиционни курсове
11. Използване на електронна поща в комуникацията със студентите
12. Създаване на компютърно-базирани учебни материали
13. Използване на компютърно-базирано/онлайн оценяване

Фигура 10

Отделна част от въпросите в анкетното проучване беше посветена на нови и сравнително по-сложни онлайн технологии, чието приложение в сферата на електронното обучение в момента е обект на интензивни научни изследвания и иновативни образователни приложения. Отново въпросите бяха зададени по начин, който да подпомогне разграничаването на наличните знанията и уменията от тяхното приложение в практиката и желанието те да бъдат усвоени в бъдеще.

С изключение на електронните списания (53,2%) и софтуера за синхронна комуникация (чат и Интернет-разговори) (46,1%) нивото на умения за работа с останалите нови онлайн технологии е обезпокоително ниско, като за по-познатите технологии резултатът се движи между 8 и 20% (19,4% за виртуалните учебни среди/платформи и едва 7,9% за електронното портфолио). Сред тези слабо познати и овладени технологии попадат също така блоговете, уикитата, авторските системи като FrontPage и Dreamweaver Flash, онлайн конферентните системи и инструментите за стрийминг аудио и видео.

Най-слабо познати и овладяни са софтуерът за разпознаване на плагиатство (едва 2,9% от респондентите) и инструментите за онлайн анкети и тестове (едва 5,8% от респондентите) (вж. Таблица 3.)

8. Моля разгледайте изброените по-долу дейности и отговорете на поставените въпроси:

Как бихте оценили своите умения за работа с тази технология?

	Много добри умения/Експерт	Добри умения	Достатъчни умения за моите потребности	Твърде ограничени умения	Нямам такива умения	Response Count
Виртуални учебни среди (Blackboard, Moodle, WebCT, others)	7.2% (10)	12.2% (17)	20.9% (29)	20.1% (28)	39.6% (55)	139
Системи за конференции (FirstClass) / Дискусийни табла	2.2% (3)	10.8% (15)	15.1% (21)	25.9% (36)	46.0% (64)	139
Електронно портфолио (ePortfolios)	0.7% (1)	7.2% (10)	19.4% (27)	30.2% (42)	42.4% (59)	139
Електронни списания (eJournals)	18.7% (26)	34.5% (48)	24.5% (34)	10.1% (14)	12.2% (17)	139
Блогове (Blogs)	2.9% (4)	15.1% (21)	26.6% (37)	23.7% (33)	31.7% (44)	139
Уикита (Wikia)	4.3% (6)	12.9% (18)	18.7% (26)	14.4% (20)	49.6% (69)	139
Инструменти за онлайн анкетиране (SurveyMonkey, HotPotatoes, QuestionMark, други)	2.9% (4)	2.9% (4)	13.7% (19)	25.2% (35)	55.4% (77)	139
Софтуер-детектор на плагиатство (PDS) (JISC's Turnitin, други)	0.7% (1)	2.2% (3)	10.1% (14)	11.5% (16)	75.5% (105)	139
Авторски системи (като FrontPage, Dreamweaver Flash, CourseGenie, други)	5.8% (8)	8.6% (12)	15.1% (21)	23.0% (32)	47.5% (66)	139
Стриминг видео и аудио	2.9% (4)	8.6% (12)	23.0% (32)	18.7% (26)	46.8% (65)	139
Софтуер за синхронна комуникация (напр. MSN, AIM, ICQ, Skype, други)	13.7% (19)	32.4% (45)	30.9% (43)	13.7% (19)	9.4% (13)	139

Таблица 3

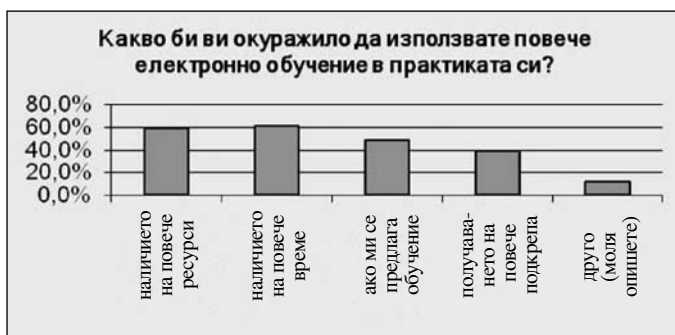
Малка част от анкетираните използват в настоящата си работа технологии като електронни списания (eJournals) – 55,4%, и софтуер за синхронна комуникация (например MSN, AIM, ICQ, Skype, други) – 39,6%.

Очертаните дефицити в знанията, уменията и компетенциите на преподавателския състав очевидно са фактор, определящ, на първо място, качеството на предлаганото електронно обучение на студентите, т.е. при интегрирането на технологиите в преподаването не се използва палитрата от потенциални възможности на технологиите да трансформират ученето като процес и резултат. На второ място, ограничените образователни контексти с използване на технологиите при подготовката на бъдещи учители и повишаване на квалификацията на действащи такива, пряко въздейства върху формирането на модели за интегриране на технологиите в практиката на тези учители за в бъдеще. На трето място, липсата на познания и опит в областта на новите технологии и тяхното използване в образователен контекст предполага и темите на изследователски интерес сред академичния състав.

Ето защо коментирания дефицити следва да бъдат водещи при конструирането на програми за обучение и подпомагане на университетския състав – както на ниво познаване на технологиите, така и на ниво тяхното интегриране в конкретни образователни контексти.

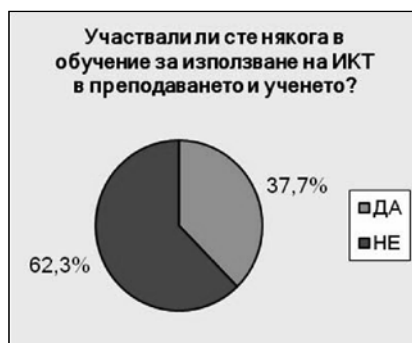
Това е причината, освен въпросите, насочени към идентифициране на интереса и осъзнатите потребности от обучение на академичния състав в областта на електронното обучение, да зададем и няколко въпроса, отнасящи се до: факторите, влияещи върху тяхното усъвършенстване в тази област; вида и формата на обучение и помощ, които те биха избрали; предпочитанията им по отношение на времетраенето и регулярността на обучението.

Сред най-съществените фактори за подпомагане на осъществяване на електронно обучение преподавателите посочват наличието на повече време (61,3%), на второ място е наличието на повече ресурси (59,3%), а близо половината (48,7%) смятат, че им е необходимо организирано обучение, за да могат успешно да реализират електронното обучение в своята практика. За немалка част от преподавателите (39,2%) получаването на повече подкрепа от университетското ръководство е важен фактор за повишаване на тяхната мотивация в тази област.



Фигура 11

По отношение на подготовката на преподавателите да използват технологиите в образователен контекст беше установено, че по-голяма част от тях – 62,3% – са постигнали своето ниво на знания и компетенции по пътя на самоподготовка (фиг. 12).

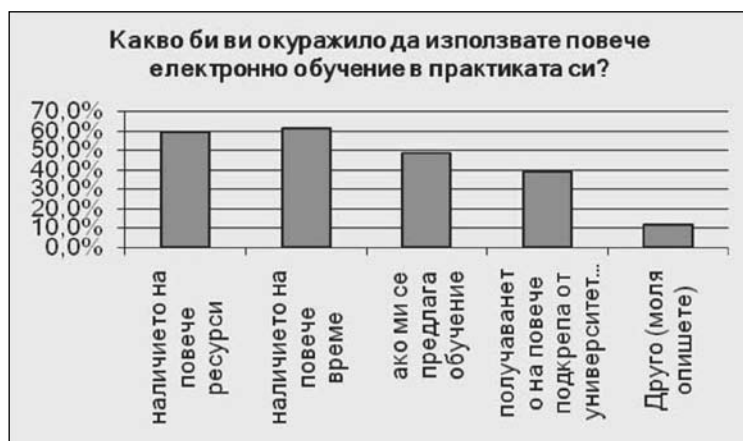


Фигура 12

За да се постигне качество в реализирането на електронно обучение, самообучението не е достатъчно. Нужно е организирането на целенасочена и системна подготовка, базирана на проучването на наличния познавателен и практически опит и на идентифицираните потребности от обучение в тази област.

С оглед на бъдещо обучение на преподавателите от СУ „Св. Климент Охридски“ в областта на ИКТ и електронното учене проучихме техните възможности и предпочитания за най-подходящите форми на обучение. От представената графика (фиг. 13.) се вижда, че за мнозинството от тях най-предпочитани са следните три:

- кратки материали за самообучение (от типа ръководства – „Как да стане това“) – 67,3%;
- онлайн обучение – 50,3%;
- интернет ресурси – 49,2%.



Фигура 13

Анализът на данните от анкетното проучване ни дава ценна информация за състоянието на експертната на изследвания академичен състав в областта на електронното обучение – както по отношение на силните ѝ страни, така и по отношение на празнините в нея. Анкетното изследване обаче не ни позволява да влезем в дълбочина по отношение на съдържанието, което респондентите влагат в основните понятия, свързани с електронното обучение, нито дават възможност да проникнем в нюансите на мненията и отношенията на анкетираните по основните теми на изследването. Ето защо като втора стъпка в проучването на състоянието на експертната в областта на електронното обучение беше планирано провеждането на полуструктурирано интервю, включващо и отворени въпроси. Целта беше преодоляване на недостатъците на количествените методи на изследване и анализ на данни и проникване в

дълбочина в същността на проучвания феномен. Съпоставянето на резултатите от двете изследвания е методологически обосновано от гледна точка на прилагането на триангулация, а именно възможността за съпоставяне на данни за изследвания феномен, получени чрез използване на повече от един метод и сравнителен анализ на резултатите от проучванията.

Анализ на данните от полуструктурираното интервю с преподавателите от СУ

- **Цел на интервюто:** да очертае типове компетенции сред преподавателите от различните факултети на СУ „Св. Климент Охридски“, активно използващи на електронно обучение в преподаването на своите научни дисциплини.

- **Извадката от изследвани лица** е 59 души от 9 различни факултета. Интервюираните преподаватели бяха идентифицирани като „най-изявените в използването на технологиите в обучението и такива, които преподават учебни дисциплини, тематично свързани с различни аспекти на електронното обучение“. Мнозинството от тях са попълнили и онлайн анкетата.

Анализ на получените резултати:

От анкетното изследване стана ясно, че значителна част от респондентите използват технологии в обучението. Голяма част от тях (62,3%) потвърждават, че са получили своята експертиза по пътя на самообучението. За останалата част това е станало по пътя на организираното обучение. Ето защо за нас беше важно да дешифрираме какво стои зад „подготовката на преподавателите да използват ИКТ в преподаването“ по отношение на съдържание, организационни форми и продължителност или с други думи, как те са формирали и развили своята експертиза.

От всички интервюирани лица тридесет и три посочват, че са участвали във формално обучение на тема „Електронно обучение“. Следователно, за разлика от анкетираните лица, при интервюираните по-голямата част са преминали през организирано обучение (пропорцията при вторите е 37 към 59 души). Тридесет от тях посочват като период на участие в организирано обучение интервала от 1985 до 2009 г. Само 1/3 от респондентите (това са най-активните преподаватели в използването на технологиите) са участвали в организирано обучение в тази област през последните 4–5 години. Периодът на обучение в областта на технологиите има важно значение като фактор, от който може да се съди за съдържанието на експертизата на изследваните лица от гледна точка на динамично остаряващото знание в областите, свързани с електронното обучение. Не само по отношение на бързото обновяване на самите технологии, но и по отношение на променящите се психолого-педагогически парадигми и подходи, свързани с интегрирането на технологиите в образователен контекст. В този смисъл може да се приеме, макар и условно, че обучение в областта на технологиите и тяхното използване в преподаването от преди 10–15 години не е толкова функционално, колкото такова, проведено през последните 4–5

години. В същото време по-интензивното обучение в дискутираната област в българските университети се дължи и на факта на повишения интерес към педагогическата функция на технологиите едва през последното десетилетие. През 90-те години обучението в използването на компютрите беше приоритет само на конкретно свързаните със самите технологии учебни дисциплини.

Интересно е да се проследи тематиката на посетителите курсове, тъй като тя е основа за сравнителен анализ с наличието на конкретни компетенции по-нататък в изследването, където се търси паралел между извлечените категории от съдържанието на подготовката с категориите знания и умения, притежавани от изследваните преподаватели. Дадените отговори могат да се групират в три основни групи категории:

а) Съдържателно свързани с областта на информатиката (технологична ориентация – хардуер и софтуер) – 8 отговора.

б) Съдържателно свързани с конкретен софтуер или среда за електронно обучение – 22 отговора.

в) Съдържателно свързани с областта на педагогическите и методически аспекти на електронното обучение – 23 отговора.

а) Подкатегории, свързани с **технологичната проблематика**:

- ✓ програмиране
- ✓ проектиране
- ✓ дизайн на електронно обучение
- ✓ софтуерно инженерство
- ✓ онлайн тестове
- ✓ онлайн достъп до учебните материали
- ✓ софтуер за управление на знанието
- ✓ софтуер за управление на проекти

б) Подкатегории, свързани с овладяване на **работата с конкретен софтуер**:

- ✓ MS Word
- ✓ Интернет
- ✓ електронна поща
- ✓ MS Power Point
- ✓ Excel
- ✓ Moodle
- ✓ First Class
- ✓ Photoshop
- ✓ мултимедия
- ✓ хипертекст
- ✓ системи за електронно обучение

в) Подкатегории с педагогическа или методическа насоченост:

- ✓ преподаване на природни науки

- ✓ методика
- ✓ технология на електронно обучение
- ✓ обучаващи програми
- ✓ педагогически дизайн и информационни технологии в обучението
- ✓ дистанционно обучение
- ✓ уеб-базирано учене
- ✓ мултимедията в образованието
- ✓ мултимедия и нови технологии в обучението по чужд език
- ✓ разработване и споделяне на обучителни сценарии
- ✓ технологично-базирано обучение
- ✓ компютърно опосредствана комуникация в образованието
- ✓ медии и обучение
- ✓ оценяване на обучението
- ✓ обучение през целия живот
- ✓ стандарти за ЕО
- ✓ оценяване при ЕО
- ✓ внедряване на ЕО

От съдържанието на извлечените категории и подкатегории и от честотата на тяхното проявление в тематиката на посещаваните от респондентите курсове може да се заключи, че:

1) Преподавателите, които са посещавали организирано обучение, са овладявали широк спектър от знания, свързани с различни аспекти на технологиите – от програмни езици и проектиране на електронни среди за обучение до педагогически и методически аспекти на интегриране на технологиите в различен образователен контекст.

2) Двете основни групи знания – технологични и педагогически – са сравнително равнопоставени в картината, очертана от тематиката на всички посещавани курсове.

Каква е дълбочината и функционалността на тези знания и дали те са трансформирани в компетенции са въпроси, на които анализът на тези данни обаче не може да отговори.

Както вече беше казано, една значителна част от изследваните лица и в анкетното изследване, и чрез интервюто, са стигнали до своята експертиза по неформален път. В отговорите на тридесет и двама от интервюираните (повече от половината) се открояват два основни подхода за придобиването на компетенции по неформален път:

1) Компетенции, придобити по пътя на самообучението.

2) Компетенции, придобити в следствие на участие по европейски или други проекти по теми, свързани с електронното обучение.

Сред посочените от респондентите знания и умения, придобити по този път, се очертават следните групи:

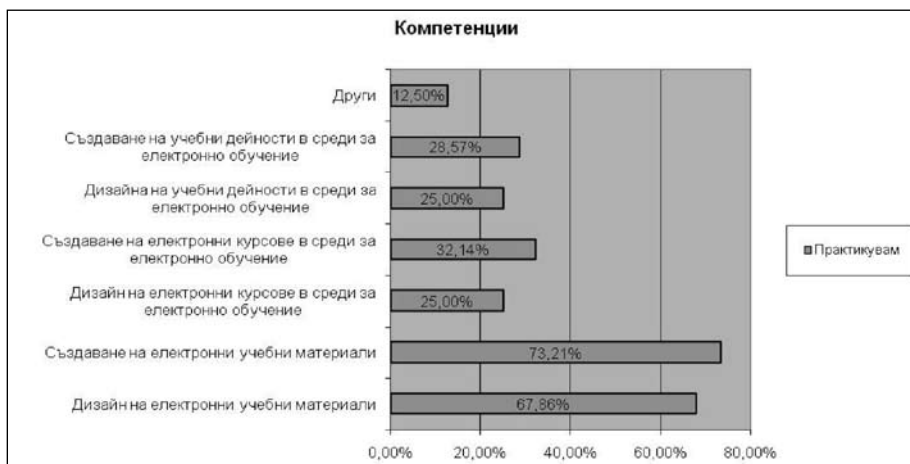
- ✓ за създаване на електронни учебни материали – текстови документи, презентации или електронни учебници;
- ✓ за комуникация чрез електронна поща;
- ✓ за търсене на информация в Интернет;
- ✓ за работа със среда за електронно обучение (като основно се посочва Moodle);
- ✓ за участие в електронни научни форуми;
- ✓ за уеб дизайн с педагогически цели;
- ✓ за разработване на модули или цялостни системи/среди за обучение.

Посочените групи от придобити по пътя на неформалното обучение знания и умения са пряко свързани с преподавателската и научноизследователската дейност, но са подчертано лимитирани по отношение на диапазона на използваните технологии и подходите за тяхното прилагане, както в образователен, така и в изследователски контекст. Липсват групи от знания и умения, непосредствено свързани с използване на технологиите за подпомагане на ученето и особено на онлайн ученето. Групите от придобити знания и умения с помощта на интервюто се припокриват с идентифицираните такива от анкетното изследване.

Отново се потвърждава заключението, че неформалното изучаване на технологиите и тяхното интегриране в образователен контекст води до лимитирани резултати и не може да бъде надежден начин за формиране на интегрален тип компетенции (вж. модела на Mishra-Koehler в т. 2. Теоретична основа на настоящото изследване) в областта на електронното обучение, водещи до създаване на условия за качествено преобразуване на учебния опит на студентите с помощта на технологиите.

За нас представляваше интерес не само идентифицирането на наличните групи от знания, умения и компетенции, но и степента на тяхната формираност през погледа на интервюираните. Това се опитахме да разберем с въпроса „Какво ниво на компетенции по отношение на ЕО смятате, че сте достигнали?“

От отговорите на респондентите, представени на фиг. 14. по-долу, става ясно, че е налице видимо несъответствие в степента на формираност между няколко групи изследвани компетенции и тяхното приложение на практика, а именно: уменията за проектиране и създаване на учебни материали (~70% от запитаните смятат, че притежават такива умения, както на ниво проектиране, така и на ниво практическо създаване с помощта на технологиите) и тези за проектиране и създаването на електронни курсове (32,14%) и електронно базирани учебни дейности (28,57%).



Фигура 14

Тези цифри могат да бъдат интерпретирани по следния начин:

- Интервюираните преподаватели познават и използват специфичен софтуер за разработване на материали за преподаване и учене, които интегрират в контекста на традиционното обучение (или поне 40 от общо 74% отговорили утвърдително ги използват в традиционен образователен контекст).
- Процентът на респондентите, които преценяват, че могат и създават електронно базирани курсове, е по-висок от този на преподавателите, които могат и практикуват създаването на онлайн учебни дейности. Следователно първите създават такъв тип електронни курсове, които не включват онлайн учебни дейности или, с други думи, техните курсове са свързани само с предоставяне на електронни ресурси в онлайн учебна среда. Това заключение се потвърждава и от анализа на съдържанието на електронните курсове по-нататък.
- Потвърждават се заключенията от анкетното изследване, че изследваните преподаватели притежават умения основно в създаването на електронни материали за преподаване и учене, което е важна, но е само начална стъпка в използването на технологиите за учебни цели.

С цел да проникнем по-дълбоко в личния познавателен и практически опит на интервюираните лица в областта на електронното обучение поискаме от интервюираните лица да ни разкажат за него.

На отворения въпрос са отговорили 30 от преподавателите (над 50%). Отговорите бяха обработени с помощта на категоризация. Първата група категории, които бяха излъчени от самия текст, са свързани с типовете дейности, които преподавателите осъществяват с помощта на технологиите. Логично тези дейности (категории) са разделени в групи, свързани с педагогически категории като

преподаване, учене, оценяване, учебни материали и ресурси. Категоризирането и базираният на него анализ на текста дават възможност за неговата систематизация и обобщение. Под отделните групи категории са подведени автентични изрази и фрази, използвани от респондентите, което от своя страна ориентира изследвателя и читателя в концептуалния апарат, използван от изследваните лица, респективно ни ориентира в техните знания и компетентност.

1. Типове дейности, свързани с електронното обучение (компетенции)

– извадка от мненията на респондентите

а) ИКТ в преподаването:

• Създаване на електронни учебни материали:

- ✓ създаване на учебни помагала по информационни технологии за 5–7 клас;
- ✓ използване на Word и Excel за конструиране и разпечатване на текстове и изпитни материали в традиционна среда;
- ✓ създаване на електронни учебни материали за практическите занятия по хистология;
- ✓ предоставяне на презентации за самостоятелно разглеждане от страна на студентите;
- ✓ използвам варианти на електронни материали за онагледяване на лекционния курс;
- ✓ разработвам презентации, които да допълват лекционния курс;
- ✓ изготвяне и използване на презентации и HTML-страници, с чиято помощ се въвеждат нови знания, затвърждават или се проверяват такива;
- ✓ използвам PowerPoint презентацията не само за презентиране на информация, но и за управление и организиране на процеса на обучение;
- ✓ презентации с много линкове, в които са дадени основните понятия, с които се работи;
- ✓ подготовката на отделни акценти от самата лекция чрез презентация – 4 (за визуализация на биологични обекти);
- ✓ използвам Word и PowerPoint за подготовка на учебни материали за студентите;
- ✓ създаване на Word, Excel, PDF и PowerPoint документи;
- ✓ ползвам електронни бази данни и корпуси за българския език;
- ✓ пускам филми понякога, както и материали, от които да се готвят в страницата на студентите.

• Използване на ИКТ в оценяването:

- ✓ създаване на тестове;
- ✓ провеждане на семестриални изпити като презентация на изработени курсови работи от студентите;
- ✓ задачите за контролното;
- ✓ онлайн оценяване.

• **ИКТ в педагогическата комуникация:**

✓ използвала съм електронна поща за контакт със студентите при изпълнение на техните извънаудиторни дейности (курсови, дипломни работи, самоподготовка);

✓ редовна електронна комуникация със студентите, включително изпращане на материали, задачи и проверка на изпълнението им;

✓ комуникацията с тях е както традиционна, така и по електронната поща или чрез тези среди;

✓ използване на вътрешна система (е-поща) за разпращане на съобщения и материали, функционираща в трети курс и разработена от самите студенти;

✓ всички консултации, които са по проблема, се осъществяват чрез електронната поща;

✓ консултации на учители по физика по техни изследвания чрез електронна поща или скайп.

б) ИКТ в ученето:

✓ изисквам студентите да ползват и да анотират електронни корпуси;

✓ работа с компютърни програми при решаване на конкретни химически задачи;

✓ всеки студент презентира проекта си пред цялата група;

✓ проектно базирано обучение, при което студентите трябва да изработят проект, базиран отчасти на търсене на определена информация в Интернет;

✓ прилагането на учебни проекти с използване на ИКТ и веб-базирано учене.

в) Електронно-базирани учебни дейности и курсове:

✓ това е основна форма, която аз използвам в обучението във ФМИ;

✓ разработвам курсове, учебни материали или правя дизайн на курсове;

✓ подготовка на курс по старобългарски език в Мудъл;

✓ създаване на терминологичен речник в електронната среда Moodle;

✓ създам сайт, на който са публикувани учебните материали;

✓ студентите предават курсовите си работи чрез MOODLE, където и ги проверявам;

✓ първоначално разработих сайт, който се разширява; започнах да събирам допълнителни материали и да разработвам свои;

✓ студентите разполагат с материалите за курса и онлайн;

✓ използвам студентската страница на германистите www.germanistik.gradina.net, за да разпращам материали за предварителна подготовка;

✓ качване на учебни материали и създаване на учебни дейности в електронна среда Moodle;

✓ създаване на Word, Excel, PDF и PowerPoint документи и публикуването им във виртуална учебна среда Moodle;

✓ проектиране и разработване на електронни дискусии (форуми);

- ✓ проектиране и разработване на блогове, като средство за разпространяване на учебна информация;
- ✓ създаване на хранилища, в които студентите могат да качват файлове с курсовите си разработки.

г) Участие в проекти с тематика, свързани с електронното обучение

- ✓ участвал в 5-6 сериозни Европейски проекти, свързани със създаване на иновации в областта на електронното обучение;
- ✓ като мултимедиен специалист съм участвал в няколко проекта, свързани с ЕО.

д) Обучение на учители и университетски преподаватели

- ✓ обучил съм над 200 учители от средните училища за работа с Moodle;
- ✓ насочване към среди за ЕО, които учителите (моите обучаеми) могат да използват в своята практика.

е) Технологично-ориентирани дейности

- ✓ създаден от мен Moodle сървър;
- ✓ разработване на софтуерни инструменти и модули за системи за електронно обучение;
- ✓ дизайн и разработка на образователни приложения в направление TEL – Technology Enhanced Learning.

Технологии, които се използват

- ✓ PowerPoint – 8
- ✓ Word – 5
- ✓ MOODLE – 7
- ✓ електронна поща – 5
- ✓ сайтове – 4
- ✓ Използване на симулации, анимации
- ✓ Excel
- ✓ Photoshop
- ✓ компютърна графика и езици
- ✓ електронни бази данни и корпуси за българския език
- ✓ компютърни програми при решаване на конкретни химически задачи;
- ✓ дигитално видео – учебни филми
- ✓ инструменти за онлайн оценяване
- ✓ Интернет
- ✓ HTML-страници
- ✓ скайп
- ✓ електронни дискусии (форуми)
- ✓ блогове
- ✓ хранилища

От обработката и качествения анализ на данните, получени в отговор на този въпрос, се налагат следните **заключения**:

- Интервюираните преподаватели (които напомняме, че са сред най-активно използващите технологии в изследваните факултети) притежават многообразни умения и компетенции, свързани с използването на технологиите в образователен контекст.
- Съществен дял от тези умения са насочените към създаването на електронно базирани материали за преподаване и учене, сред които доминират презентационните умения. Масово използваните технологии за създаването на такива материали са стандартните Майкрософт офис приложения. Технологиите за графичен дизайн, дигитално аудио- и видеопродукция, уеб-базираните приложения, включително технологиите, известни като социален софтуер, не са сред популярните инструментариуми за създаване на електронно учебно съдържание и учебни материали.
- В повечето случаи електронно-базираните материали обслужват преподавателя в стремежа му да представи по-добре новия учебен материал и по този начин да улесни възприемането му. Не се споменава за учебни материали, улесняващи продуктивната комуникация между студентите – било то онлайн или офлайн.
- Много ограничен е опитът на преподавателите в използването на технологиите в процеса на оценяване на студентите – формиращо или сумативно оценяване.
- Налице е опит, макар и все още нешироко разпространен, в интегрирането на технологиите в творчески продуктивни дейности като създаване на проекти.
- Фаворизирана технология за осъществяване на педагогическа комуникация от разстояние между преподавател и студенти е електронната поща. Тя се използва основно за изпращане на материали в двете посоки и за даване на обратна връзка върху създадени от студентите артефакти. Само един от интервюираните преподаватели споменава използването на онлайн форум като педагогически инструмент за комуникация.
- От отговорите, свързани с обучение в електронна среда, става ясно, че учебният опит, който се реализира в самата среда, е сравнително ограничен. Той основно се свежда до възможност за използване на публикувани в средата учебни ресурси или разработени от студенти материали, а в по един от отговорите се споменава използването на дискуссионни форуми и блогове. Следователно електронно-базираната среда за обучение (в случая интервюираните споменават Мудъл) се използва приоритетно като хранилище за ресурси.

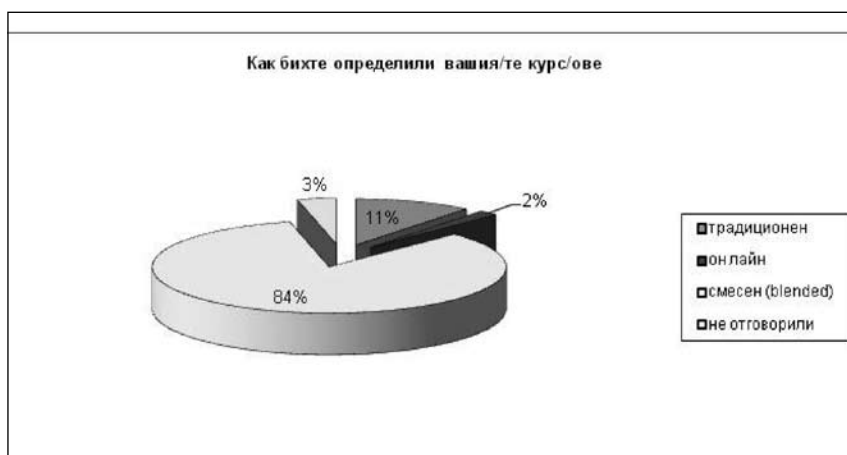
Този анализ потвърждава заключенията, направени при анализа на данните от анкетното изследване на един значително по-широк кръг от преподаватели. Следователно компетенциите дори и сред по-напредналите в своята

експертиза преподаватели са в един начален етап на развитие и натрупване на опит в областта на електронното обучение.

2. Характеристика на електронно базираните курсове

В отговорите на предните въпроси от интервюто търсехме да очертаем състоянието на експертизата на академичния състав в областта на електронното обучение, разбирано в един по-широк смисъл, а именно като „обучение, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии“⁶⁶. В следващата част на интервюто изследователският ни интерес се фокусира върху компетенциите в областта на електронното обучение в по-тесен смисъл, а именно „обучение, което се осъществява във виртуални учебни среди (ВУС), в които са поместени всички или повечето учебни дейности, ресурси и педагогическо взаимодействие“⁶⁷, както и в контекста на понятието смесено учене (blended learning), а именно „обучение, при което ВУС играе помощни функции (съхраняване на ресурси или само за дискусии), към традиционното иначе обучение.

На първо място се опитахме да проверим как преподавателите биха дефинирали собствените си курсове, в които използват технологиите. Отговорът на този въпрос сам по себе си говори за разбиранията на интервюираните за същността и видовете електронно обучение.



Фигура 15

Графиката по-горе показва, че 84% от интервюираните преподаватели биха определили своите курсове като такива от смесен тип. Анализът на отговорите дава основание за вътрешна диференциация на курсовете от „смесен тип“ според интензитета и вида на използване на технологиите, наличието на

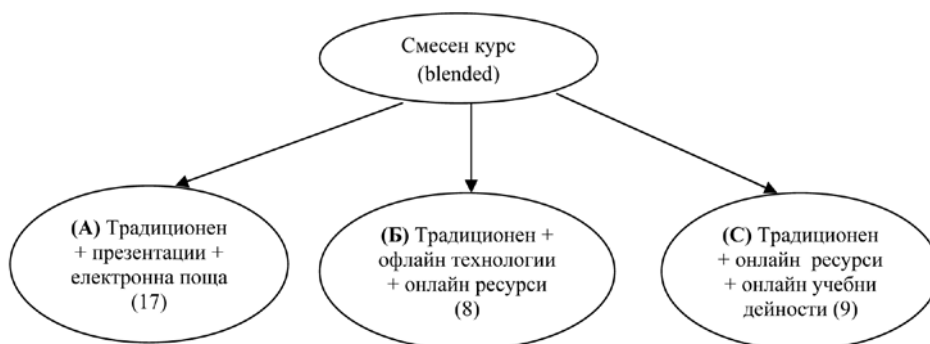
⁶⁶ Пейчева-Форсайт, Р. Електронното обучение в България – политики, практики, перспективи (в съавторство). Изд. Даниела Убенова, 2009.

⁶⁷ Пак там.

онлайн среда за обучение и видовете учебни дейности, които се възлагат на тази среда, а именно:

- традиционен курс с ограничено използване на технологиите в лицето на презентации и задаване на домашна работа при използване на електронна поща – 17 мнения;
- традиционен курс с разширено използване на технологиите и от преподавателя, и от студентите: например презентации, разработване и представянето на курсови работи, използването на симулации, използване на електронни ресурси на CD плюс онлайн ресурси (напр. електронни библиотеки) – 8 мнения;
- традиционен курс при използване на електронна среда в допълнение, в която се осъществяват онлайн учебни дейности: например качване на ресурси, качване на създадени от студентите артефакти, дискусийни форуми – 9 мнения.

Схематично отговорите на интервюираните преподаватели биха изглеждали като своеобразна карта на ЕО в Софийски университет:



Фигура 16

Една възможност да се обобщава и концептуализира информацията, получена от анализа на данните от въпросите, свързани със съдържанието и организацията на електронните курсове, е използването на теоретичната рамка, наречена Australian Flexible Learning Framework – „Австралийска гъвкава теоретична рамка на ученето“ (вж. Таблица 4). Според функциите, които се възлагат на електронната среда за обучение в контекста на целия курс и вида на технологиите, които се използват, тази рамка подпомага категоризирането на електронни курсове по отношение на тяхната интерактивност. Приема се, че колкото по-високо е нивото на интерактивност на определена среда за обучение (курс на обучение), толкова по-големи са потенциалните ѝ възможности да създаде предпоставки за качествен учебен опит (в рамките на конс-

труктивистката концепция). Рамката описва три нива на електронно обучение според степента на интерактивност на дейностите и доминиращите технологии в конкретен курс:

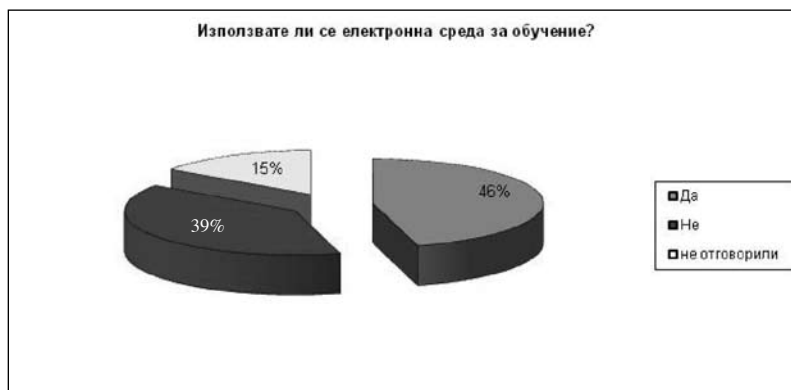
Таблица 4

<p>Ниво 1 (ниска интерактивност – предимно текст, мултимедия или едностранна графична комуникация)</p>	<p>Ниво 2 (средна до висока степен на интерактивност – Налице е интеракция между обучаемия и компютъра/технологията/учебния материал)</p>	<p>Ниво 3 (висока степен на интерактивност – включва комуникация от типа студент–студент и студент–преподавател)</p>
<p>PowerPoint презентации, Обучение посредством PDA устройство, електронни книги, мултимедийни файлове, видеокасети, аудиокасети.</p>	<p>Интерактивни ресурси, викторини, тестове, рефлексивно учене, игри, симулации, демонстрации.</p>	<p>Виртуални класни стаи, стрийминг медия, групови игри, видеоконференции, аудиоконференции, чат-групи, мейли, дискуссионни списъци, блогове, wikis, moblogging.</p>

Тази рамка ще бъде използвана в анализа по нататък в опит да се категоризират и опишат курсовете от смесен тип, които са обект на дизайн и реализация от страна на респондентите, като база за създаване на карта на компетенциите на преподавателския състав на СУ в областта на електронното обучение.

Обща характеристика на курсовете от смесен тип (blended) според данните от изследването

На въпроса „Използвате ли електронна среда за обучение?“ близо половината от интервюираните преподаватели (46%) отговарят положително. Близка до тази е и цифрата на преподавателите, които използват технологиите, но в контекста на традиционната класна стая (вж. фиг. 17).



Фигура 17

Ако се върнем към предишния въпрос и схемата, представяща типа на курсовете според интензитета и вида на използваните технологии, може да се направи заключение, че курсовете от група (А) (Традиционен + презентации + електронна поща) съставляват малко повече от 1/3 от всички курсове на интервюираните лица, а другите две групи – (Б) и (В) – включващи и използване на електронна среда за обучение – съставляват малко по-малко от половината от дискутираните курсове. Не бива да се забравя, че в група (Б) са представени курсове, в които средата се използва предимно като хранилище на електронни ресурси. Това означава, че дори и сред най-активните в областта на електронното обучение преподаватели електронното обучение все още не се свързва с използването на електронни платформи на обучение, а там където се свързва – далеч не се използват всички потенциални възможности, които средата дава за повишаване на качеството на преподаване и учене.

Що се отнася до това **коя електронна среда** за обучение е предпочитана от преподавателите, от отговорите на въпрос 6, подвъпрос 6.2, става ясно, че това е средата Мудъл. От 30 отговорили преподаватели 27 използват именно тази платформа. Останалите среди са изброени както следва (някои от участниците са посочили повече от една среда):

- ✓ АТютор – 1 отговор
- ✓ Аркейд – 1 отговор
- ✓ NiceNet – 1 отговор
- ✓ собствен сайт – 1 отговор
- ✓ системата на Cisco Systems за обучение – 1 отговор
- ✓ Plone – 1 отговор
- ✓ Microsoft IT Academy Online Learning – 1 отговор
- ✓ SkillSoft – 1 отговор
- ✓ Maplesoft (софтуер за математически изчисления, който не е предназначен за управление на учебния процес или съдържание) – 1 отговор
- ✓ First Class – 1 отговор

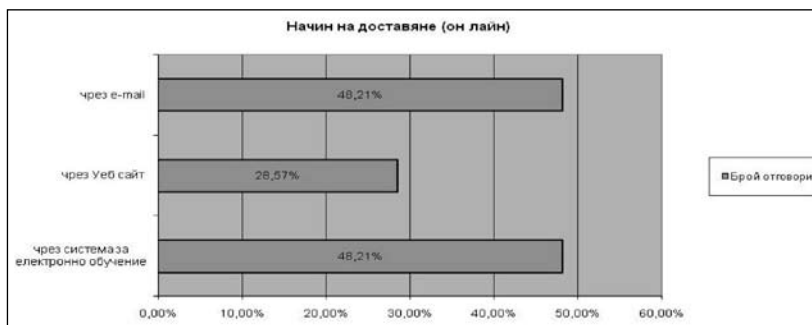
Анализът на интервюто показва, че подобни курсове се предлагат както в бакалавърска, така и в магистърска степен на обучение (44 мнения) и само в 3 случая като обучаеми са посочени учители. Двама от отговорилите са допълнили, че подготвят в курсовете си студенти за бъдещи преподаватели. Как се формират научно обосновани и ефективни подходи за подготовка на учители за средното и продължаващо обучение за интегриране на технологиите в образователен контекст, в тази ситуация е ясно.

С въпросите по-нататък се опитахме да очертаем други важни параметри на електронното обучение, като:

• **Начин на достъп до информационни ресурси**

Над 48% от запитаните осигуряват онлайн достъп на студентите си до електронно учебно съдържание чрез съхраняване на ресурсите в електрон-

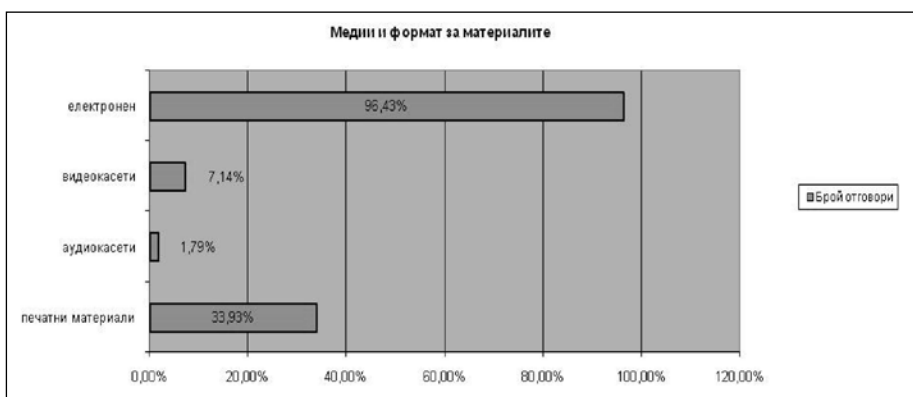
ната среда да обучение и/или чрез изпращането им по електронна поща. 28% посочват уеб сайт като източник на ресурси (фиг. 18).



Фигура 18

• **Медии и формат на учебните материали**

Като основен тип формат на учебните материали се налага електронният (вж. фиг. 19), докато най-слабо разпространен формат са аудиокасетите. Прави впечатление доминиращото предпочитание към електронните ресурси (96,43%) за сметка на хартиените (33,93%). Тези цифри потвърждават една бързо ускоряваща се тенденция във висшето образование, и не само сред практикуващите електронно обучение.



Фигура 19

• **Тип учебни дейности в курсовете от смесен тип**

Сред най-често осъществяваните в електронна среда учебни дейности според анализиранияте отговори са (вж. фиг. 20):

- ✓ Електронни лекции (58,93%);
- ✓ Самоподготовка (53,57%);

✓ Разработване на проект (50%).

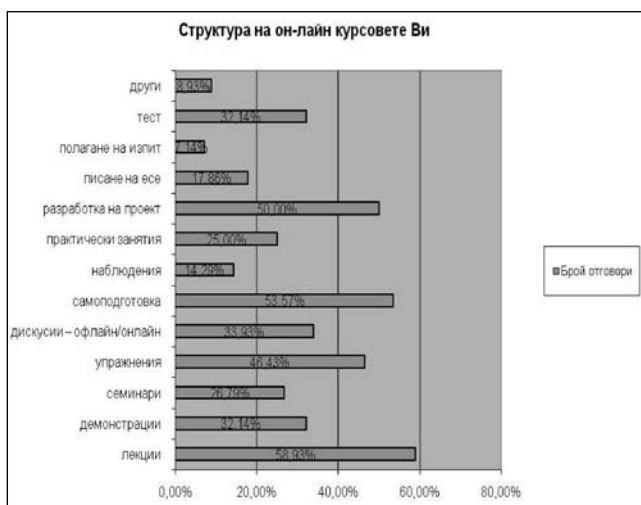
Най-слабо са застъпени дейности като:

✓ Полагане на изпити (7,14%);

✓ Наблюдения (14,29%)

✓ Писане на есе (14,29%).

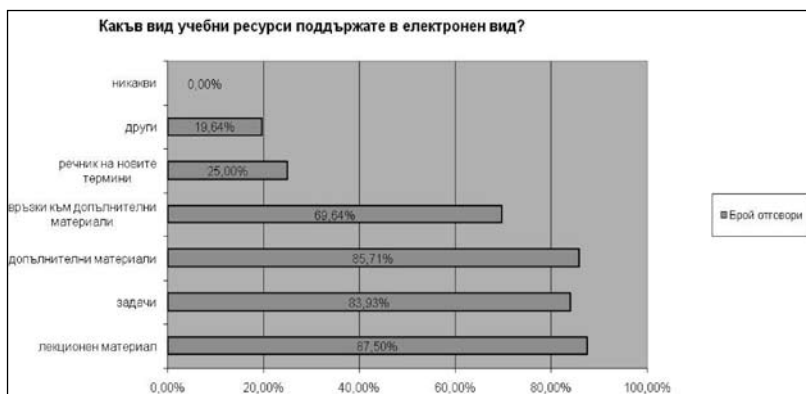
Онлайн дискусиите и семинарите, както и онлайн тестовете, се използват едва от 1/3 от интервюираните преподаватели.



Фигура 20

• **Вид на учебни ресурси, поддържани в електронен вид**

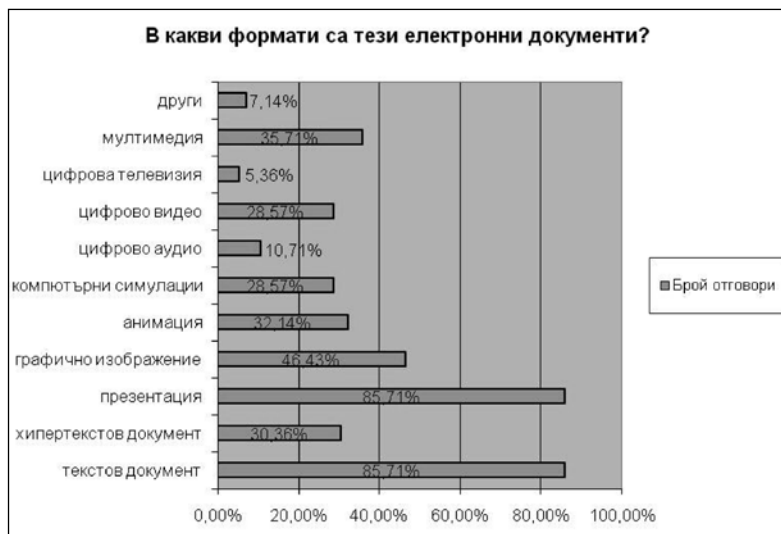
Като най-често срещан учебен ресурс в електронен вид са посочени лекциите и допълнителните материали (46 мнения ~85%) (фиг. 21).



Фигура 21

• **Формат на електронните документи**

На фиг. 22 може да се видят и най-често използваните формати на учебни ресурси, а именно текстови документи и презентации (~85% от отговорите). Към най-рядко използваните формати спада цифровата телевизия.

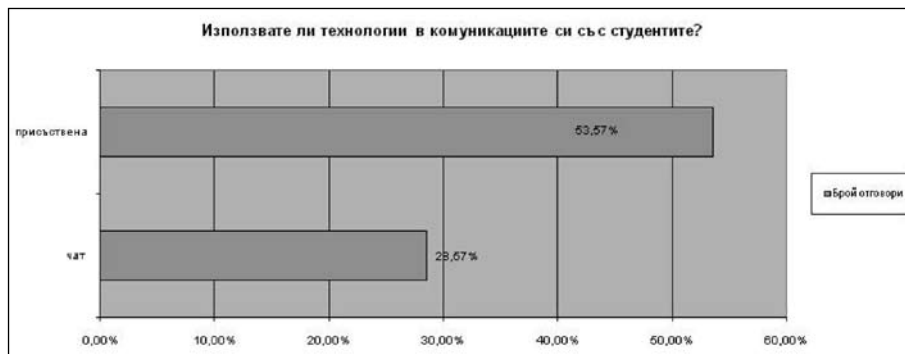


Фигура 22

• **Технологиите в комуникацията със студентите:**

а) Синхронна комуникация

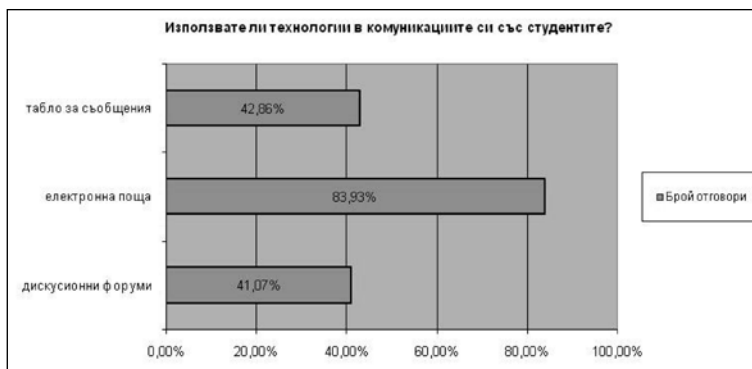
Когато преподавателите осъществяват синхронна комуникация със своите студенти, то тя е присъствена (според 53% от интервюираните преподаватели (фиг. 23):



Фигура 23

б) Асинхронна комуникация

Доминира електронната поща с над **78%** (вж. фиг. 24). Над 40% от респондентите обаче използват и дискусийни форуми и табла за съобщения.



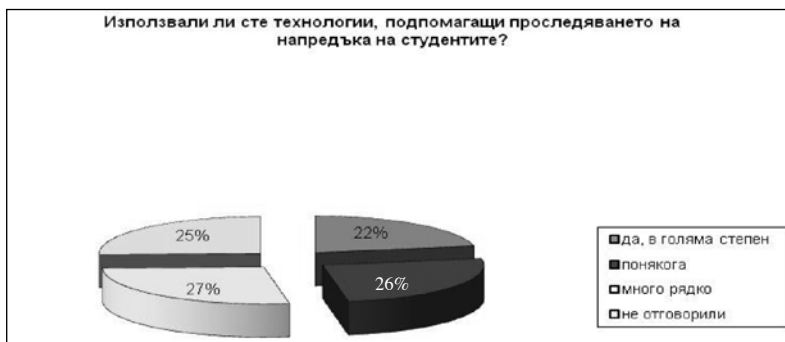
Фигура 24

- ***Използване на технологии за комуникация между студентите в курса***

Отговорите на този въпрос са аналогични на тези на предишния, тъй като основната посочена форма на синхронна комуникация от преподавателите, отговорили на въпроса, е присъствена ~41%, срещу 19% отговорили, че се използва чат, а при асинхронната комуникация отново доминират мненията в полза на електронната поща (над 60%).

- ***Използване на технологии, подпомагащи проследяването на напредъка на студентите***

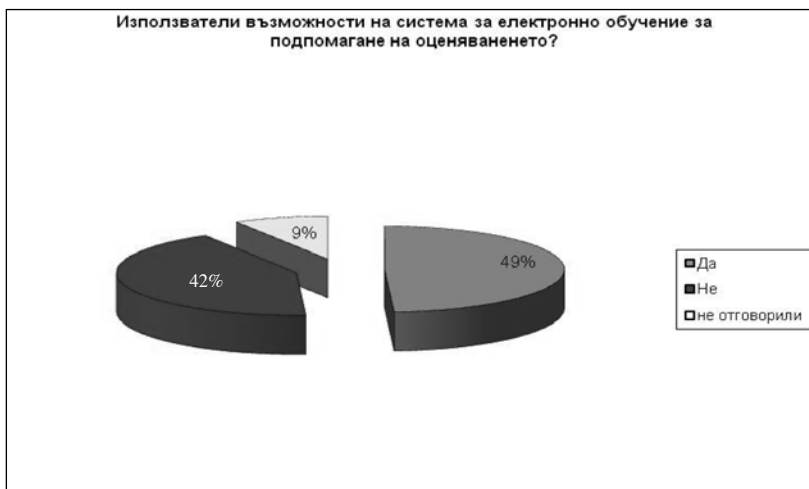
На фиг. 25 са илюстрирани отговорите на преподавателите относно употребата на технологии за мониторинг на постиженията на студентите. Едва 22% от запитаните твърдят, че това е част от тяхната практика. Останалите разчитат предимно на традиционни методи и само понякога прибягват към възможностите на технологиите.



Фигура 25

- **Използване на възможностите на система за електронно обучение за подпомагане на оценяването**

Общо 49% (вж. фиг. 26) от запитаните споделят, че използват възможностите на средата за ЕО, за да оценяват знанията на студентите. Интересно в случая е, че противоположните отговори са почти същият брой.



Фигура 26

Анализът на основните характеристики на курсовете, описани от респондентите ни, както и анализът на предните въпроси в интервюто, ни дава основание да ги отнесем към ниво 1 (курсове с ниска интерактивност), с частично покриване на ниво 2 (курсове със средна до висока степен на интерактивност), с много слабо покритие на технологии с висока степен на интерактивност от ниво 3 по Австралийска теоретична рамка на ученето. С други думи, в преобладаваща част от курсовете средата се използва доминиращо за предоставяне на статични електронни ресурси като електронни лекции и презентации или уеб-базирани ресурси. В по-добрите случаи в онлайн среда се предоставят интерактивни ресурси и тестове за оценяване. Значително по-рядко електронно базирани учебни дейности, свързани с комуникацията студент-студент и студент-преподавател, са съществен елемент на онлайн курсовете, което възпрепятства възможността технологиите да се използват за създаването на качествено нов учебен опит и за повишаване на неговата ефективност.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЪЗГЛЕДИ, СВЪРЗАНИ С ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ

С част от въпросите от интервюто се опитахме да разберем педагогическите възгледи на изследваните преподаватели, които се явяват теоретична основа за използване на технологиите в образователния процес.

„Какъв тип образователни цели смятате, че могат да бъдат по-ефективно реализирани с помощта на компютърните технологии?“

От анализа на отговорите се налага заключението, че съществува пряка връзка между техническата и технологична подготовка на преподавателите и надеждите, които те възлагат на технологиите при реализирането на образователни цели. Логиката на определяне на тази връзка от преподавателите е в посока от познаваната технология и нейните възможности – към типа образователни цели, постигането на които тя може да подпомогне. Например за преподавателите, запознати основно с програми за презентиране на информацията, релевантните образователни цели се свързват с визуализиране на информацията за по-добро ѝ възприемане от студентите.

Сред дадените отговори на първо място се посочват когнитивни цели, свързани с възприемане на нови знания и обработване на големи обеми информация. И двете групи цели се свързват с възможностите на технологиите да представят информацията в различни модалности.

Отговорите на този въпрос покриват широк диапазон от възможности, като в едната крайност е позиция, възлагаща на технологиите реализирането на „всякакви образователни цели“, докато другата крайност ограничава техните възможности само до „поднасяне на учебното съдържание под форма на лекция“.

Това заключение се допълва и от картината, обрисувана от отговорите на **въпроса за основните предимства на технологиите**. От 41 отговорили 24 определят като основно предимство възможностите на технологиите за онагледяване.

Само четирима от всички запитани изброяват последователно конкретни образователни цели, постижими с помощта на технологиите, които покриват един широк спектър от образователни цели и могат да бъдат групирани по следния начин:

- **Мотивация за учене:**

- ✓ *създаване на мотивация за учене чрез отделни „културни факти“ – хитови песни, филми, вицове и др.*

- **Когнитивни цели:**

- ✓ *нагледно представяне, графично оформяне... – при представяне на свои презентации*

- ✓ *развиване на умения за самостоятелно и избирателно търсене на информация*

✓ *обработка на информацията – отсяване, разделяне на „порции“, построяване на йерархии*

• **По-комплексни цели с афективни елементи:**

✓ *умения за излагане и защитаване на собствена гледна точка, аргументация, толерантна научна дискусия*

✓ *изграждане, повишаване на социо-културна компетентност*

• **Формиране на умения за групова колаборативна дейност:**

✓ *колаборативна работа от разстояние*

✓ *съвместна/групова работа по проект*

✓ *подпомагане на екипната работа, онагледяване на учебното съдържание, по-обективно оценяване*

• **Цели, свързани с контролната и оценяващата функция на преподавателя:**

✓ *даването на индивидуална или групова обратна връзка за напредъка по отношение на създаването на някакъв артефакт*

✓ *следене на актуалното състояние на учебната активност на целия курс от например 60 студенти*

Следователно интервюираните преподаватели, използващи технологиите с една или друга степен на интензивност, все още се фокусират повече върху техническата, технологична, логистична страна на интегрирането им в образователен контекст и по-малко върху педагогическата им ефективност. Степента на осъзнатост и теоретична осмисленост на връзката технологии–образователни цели все още е на интуитивно и сравнително повърхностно теоретично ниво. Като се има предвид, че у нас няма практика на специализирана педагогическа подготовка на университетските преподаватели, а още по-малко педагогическа подготовка, отнасяща се до образователните функции на технологиите, тези констатации могат лесно да бъдат обяснени. Те също така описват една област на дефицит в компетенциите на преподавателите, който следва да бъде в центъра на планиране и дизайн на специализирано обучение и подкрепа в областта на интегриране на технологиите в практиката на висшето образование в бъдеще.

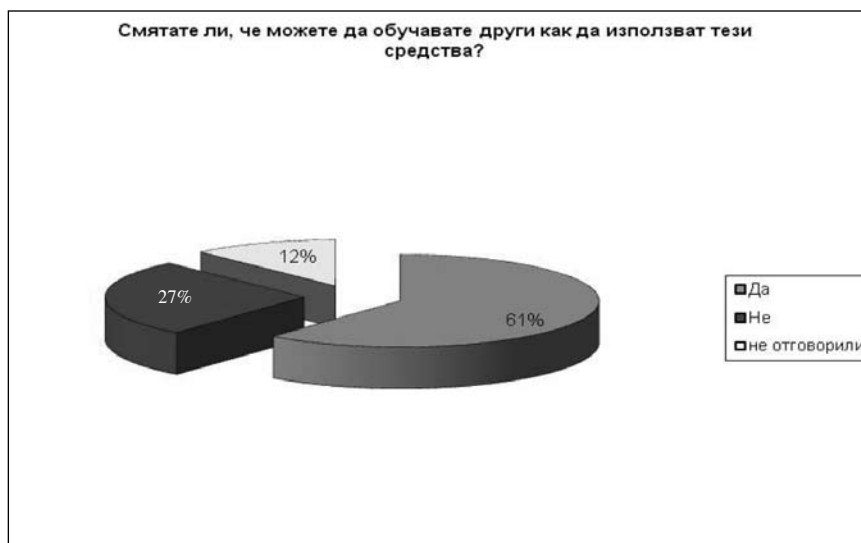
Познаването на технологиите е важно, но не единствено условия за използването им в педагогически контекст. За да е работеща симбиозата между технологично знание и педагогическа практика, е необходимо знание от поне две други области като педагогика (методика) и предметно знание (виж модела на Mishra-Koehler по-горе). Ефективното използване на технологиите в образователен контекст от своя страна е условие, но не единствено, за формирането на компетенции да се преподава тези знания и умения на другите (студенти и бъдещи учители). От друга страна, известно е, че бъ-

дещите учители обикновено пренасят педагогическите модели, с помощта на които са обучавани, в своята практика. Там те ги съчетават със своите специализирани професионални знания и умения. Това важи и за знанията и уменията, свързани с интегриране на технологиите. Важно е обаче заедно с добрите модели на преподаване с помощта на технологиите на бъдещите учители да се дават и знания и умения, разширяващи този опит. Дали изследваните преподаватели притежават този вид компетенции беше един от нашите изследователски фокуси.

„Смятате ли, че можете да обучавате други как да използват тези средства?“

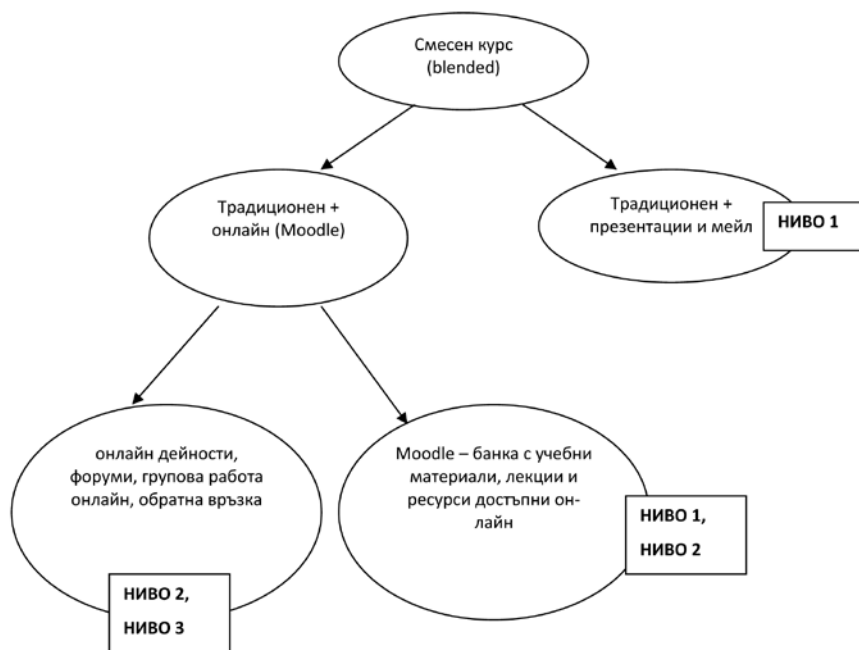
От 37 отговорили на въпроса 19 преподаватели твърдят, че са способни да обучават студенти да използват технологиите, които те вече са овладели, а едва 5 посочват, че биха могли да обучават учители или колеги. В 19 отговора се посочва единствено софтуерът, който е овладян и който може да бъде преподаван, като количествен превес има Power Point (11 мнения).

На фиг. 27. са изобразено графично мнението на преподавателите:



Фигура 27

На база на направения обзор над дадените отговори можем да „сверим часовника“ със схемата, която разгледахме по-рано, разработена на база статуса на ЕО в Софийски университет и нивата на интерактивност на ЕО според модела на Australian Flexible Learning Framework (вж. фиг. 28):



Фигура 28

Интересното в случая е, че над 70% от мненията по въпроса „**Какъв вид учебни ресурси поддържате в електронен вид?**“ се причисляват към ниво 1 (вж. фиг. 28), поради липсата на интеракция между студентите и електронното учебно съдържание, представено с помощта на технологиите в процеса на обучение. В същото време средите за ЕО в масовия случай служат за хранилища на учебни ресурси (като електронни библиотеки). Както се вижда от отговорите на предишните въпроси, около 17% са случаите, в които се използва синхронна комуникация в процеса на ЕО, и около 37% са тези, при които има комуникация посредством дискуссионни форуми, което означава, че има начини на допир на ЕО с ниво 3, но няма преки доказателства, че това тези случаи са в рамките на среда за ЕО, с възможности за автоматизиран мониторинг над активността и постиженията на обучаемите.

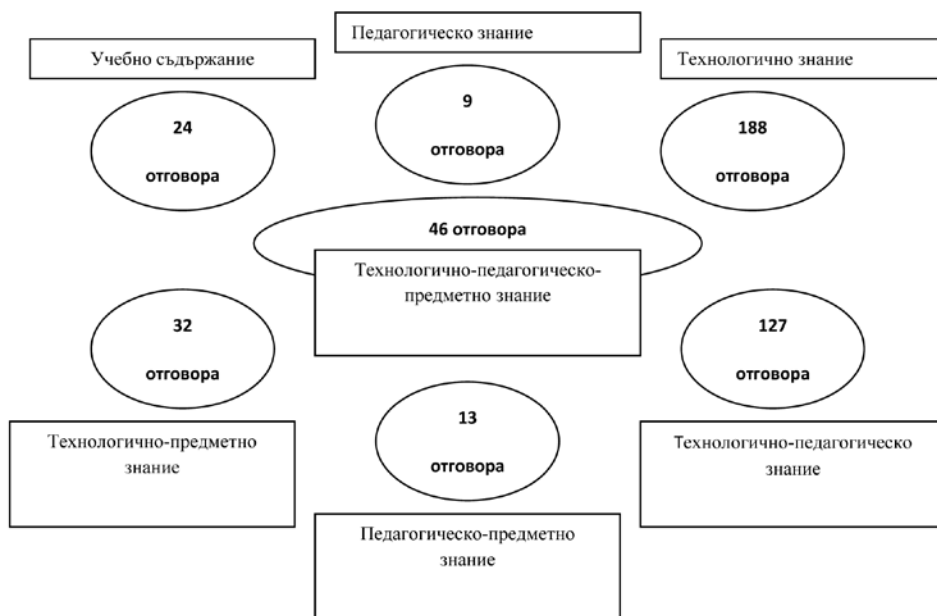
Според картата на компетенциите на фиг. 27 можем да заключим, че високата степен на употреба на технологии за просто цифровизиране и визуализиране на учебното съдържание, съчетана с ниска степен на интерактивност на дадена технология или с липса на познания или умения за подбор на адекватни за дадено учебно съдържание технологии, е първопричина за ниското ниво на интерактивност на електронното обучение в Софийски университет.

Като допълнение към направения анализ на емпиричните данни в количествен и качествен аспект, можем да категоризираме и интерпретираме мнения-

та на интервюираните с помощта на разработения от Mishra-Koehler модел на типовете компетенции (вж. фиг. 2).

Оформените субкомпетенции в сеченията между основните компетенции се базират на знания в следните области: технологично-предметна, педагогическо-предметна и технологично-педагогическа. Всеки един от трите типа субкомпетенции има бинарен характер. Пресечната точка на трите типа субкомпетенции представлява съчетание от всички компетенции и подкомпетенции – базирана на технологично-педагогическо-предметно знание. В случая говорим за ключови компетенции, позволяващи на преподавателите свободно да постигат образователните цели с обосновани педагогически подходи за интегриране на релевантни технологии.

Според мненията на интервюираните от въпросите със свободен отговор (като някои отговори съдържат повече от едно мнение) на настоящото полуструктурирано интервю картата на компетенциите изглежда по следния начин (вж. фиг. 29):

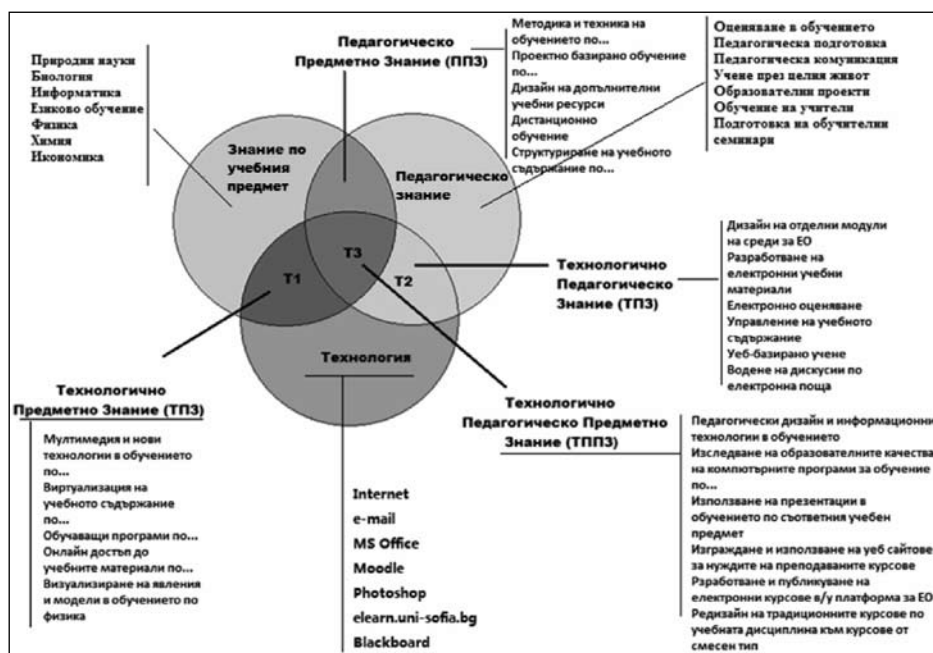


Фигура 29

Съдържателно можем да проследим типовете отговори, дадени от преподавателите относно техните компетенции в областта на електронното обучение (вж. Таблица 5):

Таблица 5. Матрица на компетенциите в областта на електронното обучение						
<p>Предметно знание/учебно съдържание (24 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> Природни науки (1) Биология (5) Физика (5) Информатика (6) Езиково обучение (4) Химия (2) Икономика (1) 	<p>Педагогическо знание (9 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> оценяване на обучението (2) обучение през целия живот (1) образователни проекти (1) педагогическа подготовка (1) педагогическа комуникация (1) обучение/подготовка на преподаватели (1) разработване и споделяне на обучителни сценарии (2) 	<p>Технологично знание (188 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> проектиране (1) програмиране (1) Интернет (27) електронна поща (16) MS Office (Word, Excel, PowerPoint etc.) (83) Elem.university.bg (1) MOODLE (41) Photoshop (4) ATutor (1) Аркейд (1) NiceNet (1) собствен сайт (4) системата на Cisco Systems за обучение (2) Plone (1) Microsoft IT Academy Online Learning (1) Maple (2) Blackboard (1) 	<p>Педагогическо-предметно знание (32 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> методика и техника на обучението (4) проектно-базирано обучение по ... (22) дизайн на допълнителни ресурси за чуждоезиково обучение (1) Повишаване на ефективността на чуждо-езиковото обучение посредством ИКТ (1) дистанционно обучение по... (3) структуриране на учебното съдържание по методика на учителя новатор (1) 	<p>Технологично-предметно знание (13 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> мултимедия и нови технологии в обучението по ... (3) мултимедията в образованието (1) визуализация на учебното съдържание по ... (3) обучаващи програми по... (2) онлайн достъп до учебните материали по... (1) (Физика) визуализиране на явления/модел и решаване на сложни задачи, които не могат да се реализират чрез експеримент, посредством технологиите, (3) 	<p>Технологично-педагогическо знание (127 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> дизайн на отделни модули на електронни среди за обучение и на електронни курсове (4) разработване на електронни учебни материали (8) визуализиране на обекти/модели/предмети/процеси/информация по даден предмет (14) електронно оценяване (10) електронни тестове (21) управление на обучението/съдържанието/проекти (10) технология на електронно обучение (21) уеб-базирано обучение (11) волеене на дискусии по ел. поща (3) обмен/разпространение на учебни материали (8) използване средствата за електронно обучение (17) 	<p>Технологично-педагогическо-предметно знание (46 отговора)</p> <ul style="list-style-type: none"> педагогически дизайн и информационни технологии в обучението (1) изследване на образователните качества на компютърните програми за обучение (1) обучение на студенти за работа с компютърни програми при решаване на конкретни учебни задачи (Химия) (4) използване на презентации в обучението по съответния учебен предмет (21) използване на статични и динамични web сайтове за преподаване на курсове (7) разработване и публикуване на електронни материали и курсове на платформа за ЕО (основно Moodle) (7) тестове и избор на платформа за електронните курсове на факултета по славянски филологии (1) съчетаване/резирайн на традиционни форми на аудиторна работа (лекция, упражнения) с предоставяне на учебни материали в електронен вид (сканирани учебни текстове, справочници, трудно достъпна литература, препратки към вече съществуващи електронни библиотеки и ресурси, онлайн тестове) в обучението по... (педагогика, езиково обучение, информатика) (3) създаване на виртуални библиотеки за отделни електронни курсове, с полезни хипервръзки към ресурси, свързани с изучаваната дисциплина, хранилища за проектите на студентите и блогове като средство за разпространяване на учебната информация (1)

Видимо доминират отговори, свързани с компетенции по отношение на владенето на определена/и технология/ии (188 мнения) (вж. също фиг. 30). Следват компетенциите, свързани с технологично знание в по-общ педагогически контекст (127 мнения), т.е. знания и умения, свързани с педагогическото предназначение на технологиите. Коментираните две групи компетенции като присъствие видимо контрастират с останалите 2 субкомпетенции – Педагогическо-предметно и Технологично-предметно знание. Този дисбаланс в мненията показва къде са слабите звена в експертизата на академичния състав, както и фокуса на бъдещата подготовка на същия. Липсват знания и умения за релевантността на технологиите в зависимост от спецификата на учебното съдържание, както и педагогически познания, подпомагащи определянето на релевантността конкретни технологии на спецификата на образователните цели.



Фигура 30. Матрица на компетенциите на състава на СУ в областта на електронното обучение

В същото време обаче анализът на данните, получени от двете изследвания, показва, че сред изследваните лица има преподаватели с много високо ниво на интердисциплинарни познания в сферата на електронното обучение, чиято експертиза попада в сечението на трите области на знание – технологична, педагогическа и предметна (46 мнения). Очевидно техният опит може и следва да се използва като примерни добри практики за другите преподаватели и като базисен за създаването на качествен учебен опит в контекста на електронното

обучение. Техният опит и компетенции следва да бъдат използвани и в подготовката и подпомагането на по-широк кръг от академичния състав на университета в бъдеще да проектира и реализира качествено електронно обучение. С други думи, макар и в първоначална фаза на реализиране на качествено електронно обучение академичният състав на Софийски университет разполага с надеждно ядро от преподаватели с много сериозен опит и експертиза, съизмерими с европейските и световните, и това ядро има потенциала да осигури бърз преход към следващи етапи от развитието на електронното обучение в университета.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ И АНАЛИЗ НА УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ, СВЪРЗАНИ С ИНТЕГРИРАНЕТО НА ТЕХНОЛОГИИТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ – АНАЛИЗ НА ПРОГРАМИТЕ ПО АУДИО-ВИЗУАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО (АВИТО) В СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Както е известно, мнозинството факултети на Софийски университет подготвят бъдещи учители за средното образование, осигуряват продължаващата им квалификация или предлагат курсове за получаване на такава. Като част от тази подготовка и обучение според нормативната уредба се включва курсът Аудио-визуални и информационни технологии в обучението (АВИТО). Според Наредбата за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 1997 г. той следва да се състои от не по-малко от 15 часа (общо лекции и практически занятия). Основната цел на този курс е да подготви бъдещите учители ефективно и педагогически обосновано да използват технологиите в разнообразие от образователни контексти в обучението по определен учебен предмет или група учебни предмети. С други думи, съдържанието на обучението по АВИТО е източник на информация не само за компетенциите на преподавателите от СУ в областта на образователните технологии, но и източник на информация за това какво изучават учителите в тази област. Т.е. това е обучение с пряк ефект върху съдържанието и качеството на интегриране на технологиите в средното училище. Ето защо тези програми представляват особен изследователски интерес за екипа по проекта. По-долу е направен анализ на изследваните учебни програми по АВИТО.

• Цел на документния анализ е да идентифицира

- ✓ *областите на знания в курсовете по АВИТО в СУ като част от компетентностите на състава да интегрира ефективно технологиите в специфичен образователен контекст и да подготвя бъдещите учители за това;*
- ✓ *съществуващи области на дефицит в подготовката на бъдещите учители и на подготвящите ги преподаватели по АВИТО от СУ да интегрират ефективно образователни медии и технологии в учебния процес чрез преглед на (не)предлаганата тематика в АВИТО-курсовете;*

✓ *съществуващи добри практики, удачни теми и образци на добре разработени и балансирани учебни програми по АВИТО, които да подпомогнат усъвършенстването на обучението по тази дисциплина.*

Анализирани са 13 учебни програми по АВИТО в бакалавърската степен, предоставени от 10 от 12-те факултета на СУ, в които се преподава АВИТО. Не са представили учебни програми Философски факултет и Геолого-географски факултет.

• Вид и качество на данните, анализ, ограничения

Анализът се основава само на темите в учебната програма и посочените за тях брой часове. Причината е, че наред със средствата на качествения анализ – категоризацията на данните, потърсихме и наличието на количествен измерител. Като допълнителен източник на информация използвахме описанието на методите за оценяване в учебните програми там, където те са описани. Например „разработката и оценяването на курсов проект“, както и описание на съдържанието на практическите занятия.

Обработката на данните премина през няколко стъпки:

Стъпка 1: Идентифициране на сходни теми от прегледа на програмите и групирането им в „обобщени теми“ (категории). Така бяха извлечени 29 обобщени теми, към които се разпределят учебните часове от всяка програма.

Стъпка 2: Класифициране на обобщените теми (категории) според модела на Mishra-Koehler.

Стъпка 3: Анализ на тенденциите на база описателна статистика.

• Вид и качество на данните

Сериозно затруднение в обработката на данните предизвика разнородният начин на структуриране и представяне на информацията в учебните програми. В част от тях липсва информация за теми, брой часове, оценяване. Друг проблем се оказаха наличието на „смесени“ теми или прекалено общи теми, затрудняващи класифицирането им.

Пример 1: *„Интегриране на ИКТ в обучението по... Работа с електронна поща. Проектноориентирано обучение и използването на е-мейл. Работа по национални и международни проекти. Специфика на работата в екип. 4 часа“*

Пример 2: *„Съвременни аудио-визуални технологии в образованието по...“*

Ограниченията на анализа произтичат и от интерпретативната условност и/или многозначността на част от информацията в учебните програми. Анализът се свежда до съдържанието на самия текст, което не гарантира дали и доколко реалното обучение покрива това съдържание. И още по-съществено е, че за това как и дали това учебно съдържание се трансформира в знания и умения на студентите не може да се съди от този източник на информация. Всъщност това е и едно от най-съществените ограничения на анализа на текста като източник на информация. Именно затова използването на триангула-

цията е възможност да се приближим към обрисуването на по-достоверна картина за изследвания феномен, като използваме повече изследователски методи и повече източници на информация.

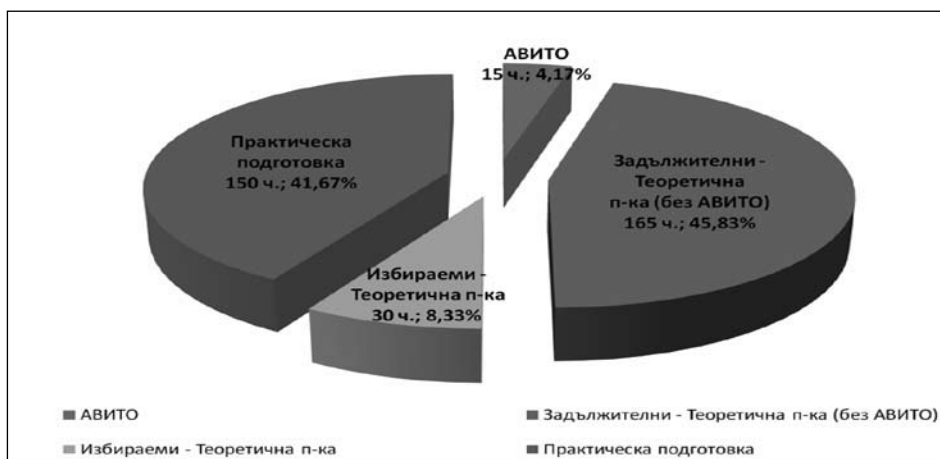
Поради природата и (не)пълнотата на информацията/данните не са възможни детайлни и/ли статистически надеждни изводи. Така се появява изкушението анализаторът да „доизмисли“ или „дооформи“ наличната информация от учебните програми за постигане на детайлност и надеждност на резултатите.

Независимо от дискутираните ограничения на това изследване, обаче, резултатите биха могли да покажат тенденции и оформят картина на общото състояние на обучението по АВИТО; да дадат възможност за фокусиране на вниманието към идентифицирането на важни направления, области и конкретни теми за последващ и задълбочен анализ; да подсказват посоки, в които може/трябва да се работи за усъвършенстване; да допълнят картината за компетенциите на тази част от академичния състав на СУ, която е ангажирана с подготовката на учители в областта на образователните технологии.

Анализ на данните

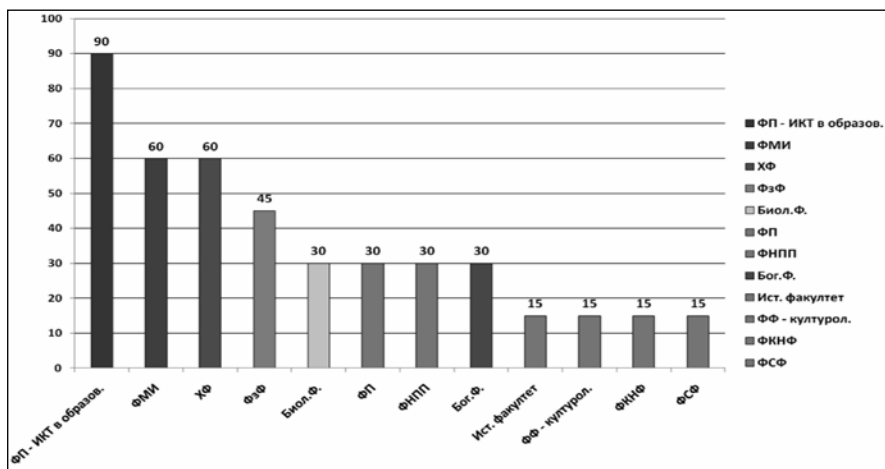
• Хорариум по дисциплината АВИТО

Първа стъпка в анализа беше да идентифицираме и сравним хорариума на предлаганите курсове и да ги съпоставим с изискванията в Наредбата за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 1997 г., според която от общия брой учебни часове за подготовка на бъдещи учители – 360, на АВИТО са отделени само 15 (т.е. 4,17% от общия минимум). Графично тази пропорция може да се види на фиг. 31 по-долу.



Фигура 31

Разбира се всички курсове по АВИТО в Софийски университет са съобразени с този хорариум. В същото време той значително варира в отделните факултети. На изследователите не стана ясно (поне от анотацията на учебните програми) на каква логика се опира този факт. Графиката по-долу представя броя на часовете, в които се изучава интегрирането на ИКТ в образователен контекст от бъдещите учители в изследваните факултети.



Фигура 32

Най-продължително се изучават образователните технологии във Факултета по педагогика в дисциплината „ИКТ в образованието“, в специалност Педагогика, бакалавърска степен. Макар че тя не носи наименованието от цитираната Наредба, нейното съдържание се вписва в основната цел на това обучение, а именно да въведе студентите в спецификата на интегриране на технологиите в образователен контекст. Прави също впечатление, че повече часове за изучаването на образователните технологии отделят природните факултети (60 и 30 часа), отколкото хуманитарните (4, от които предлагат само 15 часа на обучение по АВИТО). Свеждането на обучението в тази сложна област до 15 часа (макар и съответстващо на посочения минимум в Наредбата) не звучи сериозно и говори за един формален подход към подготовката на учители в тази така актуална и сложна проблематика. Какви са причините за това, се надяваме да загатне анализът на данните по-нататък в изследването.

• Анализ на съдържанието на учебните програми

Както беше казано по-горе в частта „Методи на изследване и анализ на данните“, учебните програми бяха анализирани с помощта на извличане на основни категории от текста и групирането им в контекста на концептуалната рамка на Mishra-Koehler, а именно под основните категории на професионал-

но знание като: *педагогическо, предметно, технологично и техните дихотомни сечения, както и сечението между трите области: педагогическо-технологично-предметно знание*. Беше използван контент-анализ за установяване на честотата на поява на определена категория в текста.

• **Обобщени теми (категории) и включването им в модела на Mishra-Koehler**

От категориите (областите на знание) на горесцитираната концептуална рамка в съдържанието на учебните програми присъстват следните:

- ✓ Педагогическо знание
- ✓ Технологично знание
- ✓ Технологично-педагогическо знание (най-силно застъпени)
- ✓ Технологично-педагогическо-предметно знание.

• **Областите на знание от модела Mishra-Koehler, които липсват в учебните програми са:**

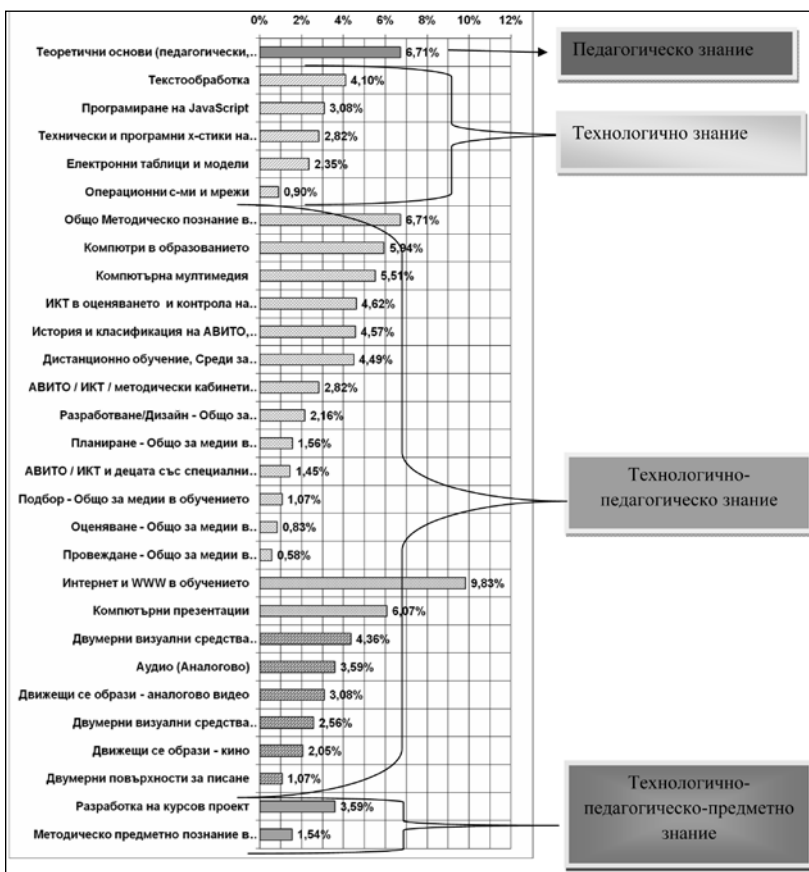
- ✓ Предметно знание (по специалността)
- ✓ Педагогическо-предметно знание (по специалността)
- ✓ Технологично-предметно знание.

Честотата, с която извлечените теми от учебните програми (подкатегории) се срещат и могат да се отнесат съдържателно към областите на знание на модела Mishra-Koehler, са представени на графиката по-долу (вж. фиг. 33):

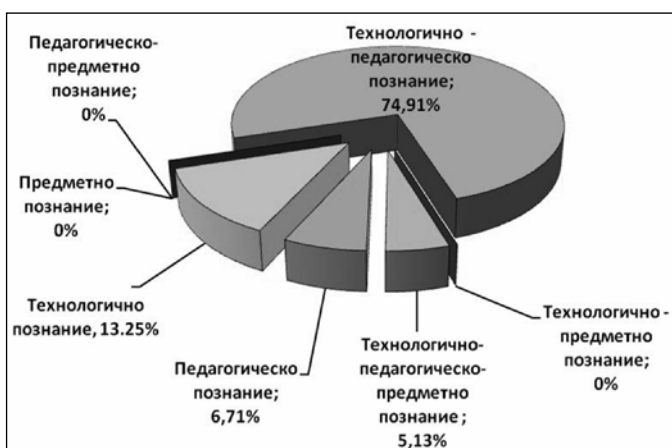
Групираны по област на знание според подела Mishra-Koehler, графично те изглеждат по начина, представен на фиг. 34 по-долу:

Ако се върнем към описанието на областите на знание според концептуалната рамка за компетенции на преподавателите в областта на образователните технологии, можем да направим следните **заключения**:

- В съдържанието на учебните програми по АВИТО доминира проблематика с технологично-педагогически характер, т.е. „знания за съществуващите технологии и използването им в по-общ образователен контекст, както и знания за това как преподаването може да се промени при използването на конкретни технологии“ – (74,91%).
- 13,25% от преподаваното учебно съдържание е конкретно свързано с определени технологии – тяхната същност и характеристики, както и работата с тях.
- Никъде не присъстват теми, свързани с овладяване на учебно съдържание по конкретна учебна дисциплина, и това е логично, като се има предвид, че първо, то е обект на специализирани научни дисциплини при професионалната подготовка на учителите, второ – в някои факултети дисциплината АВИТО се чете от специалисти по информатика и информационни технологии, т.е. неспециалисти по съответната научна област, и трето – до ново предметно знание може да се стигне с помощта на технологиите, но тази цел не е залегнала никъде в анализираниите учебни програми.



Фигура 33. Категоризация на АВИТО-курсовете в СУ по Mishra-Koehler (в най-общи категории)



Фигура 34. Най-общи категории по Mishra-Koehler на АВИТО-курсовете (по групи факултети)

- Не са представени и знания, свързани със спецификата на използване на технологии според спецификата на учебното съдържание (технологично-предметно знание). Макар че на един от въпросите на интервюто мнозинството от респондентите отговарят, че съществува пряка връзка между технологии и учебно съдържание и че не всяко учебно съдържание може да се преподава и изучава с всяка технология, тези възгледи очевидно не са се отразили в учебното съдържание по АВИТО.
- Липсват и знания от областта на педагогическо-предметната област или с други думи от областта на методиката на преподаване на конкретно учебно съдържание. Причините могат да са както тези при предметната област, изложени по-горе.
- Много слабо са застъпени знания, представящи сечението на трите области – педагогика, технологии и учебен предмет (5,13%). Трябва да припомним, че именно наличието на този интегрален тип компетенции е сериозна предпоставка за качествено преподаване на учебното съдържание с помощта на технологиите и че именно те предполагат използването на педагогически техники, които интегрират технологиите по конструктивен начин.

Анализът на учебните програми по АВИТО, от една страна, допълва картината за компетенциите на академичния състав, който преподава тази дисциплина и очертава определени дефицити в най-продуктивната по модела на Mishra-Koehler област на компетенции – синтеза на технологично, педагогическо и предметно знание. Да напомним, че според авторите: *Продуктивното интегриране на технологиите в преподаването следва да инкорпорира всички три елемента на знанието не в изолация, а в техните сложни взаимоотношения в системата. По този начин нашият модел подчертава комплексния характер, взаимосвързаността и взаимодействието на тези три групи от знания, без да позволява доминирането на коя да е от тях*⁸. Графичното представяне на учебното съдържание (респективно знанията) по-горе определено подчертава наличието на сериозен дисбаланс между трите области и техните сечения.

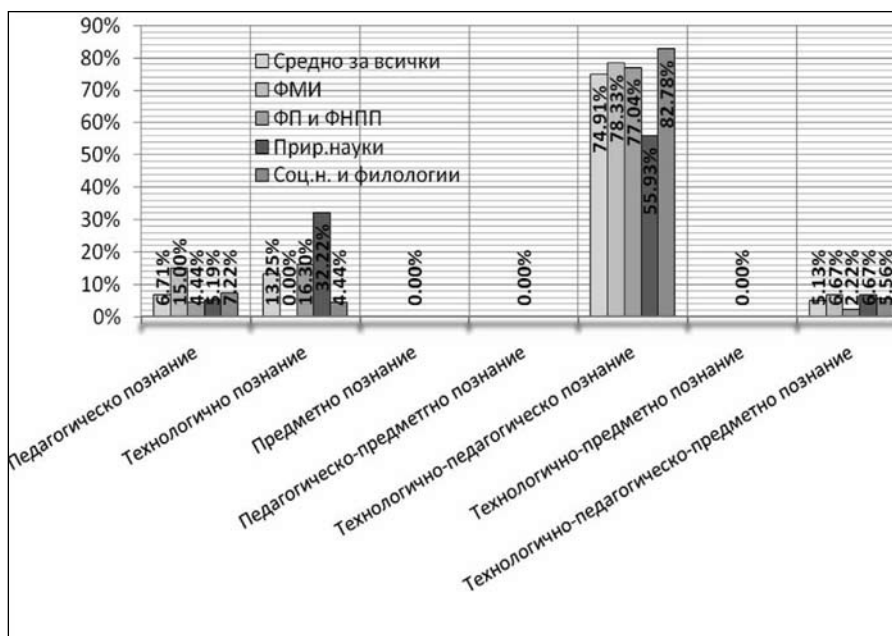
Наличието на сериозен акцент върху технологиите и игнорирането на спецификата при използването им в конкретен образователен контекст от педагогическа и методическа гледна точка предизвиква дисбаланс и в подготовката на бъдещите учители, като създава празнини и в техните компетенции в дискутираната област.

На фона на общите заключения пристъпихме към по-детайлен анализ на съдържанието на учебните курсове по АВИТО.

При обработката на данните потърсихме логическа връзка между факултета (научните области), в който се преподава дисциплината, и съдържанието

⁸ Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher education. – *Teachers College Record*, 108 (6), 1017.

на учебните програми отново чрез подвеждане на извлечените категории към областите на знание от модела Mishra-Koehler. Данните са представени графично на фиг. 35 по-долу:



Фигура 35

Две тенденции се забелязват от представените графично данни:

- **Първо**, технологичното знание доминира в съдържанието на програмите от природонаучните факултети за разлика от тези на социалните, където то е най-слабо застъпено. Това е съдържание пряко свързано с изучаването на конкретни технологии, като например Майкрософт офис приложения.
- **Второ**, технологично-педагогическото знание пък доминира в учебните програми на социалните факултети и е значително по-слабо представено в природните факултети.

Логично, сечението на трите области – технологично-педагогическо-предметно знание – е най-слабо представено в педагогическите факултети, доколкото там се обучават педагози, които все още нямат специализация по определен учебен предмет (предметно знание). Във всички други факултети то е еднакво, но слабо застъпено.

Интересни заключения могат да се направят и от анализа на данните на графиката по-долу, която проследява колко часа от лекционния курс са пос-

ветени на определени теми по факултети. Сред темите фаворити в курса по АВИТО са:

- ✓ Интернет и WWW в обучението;
- ✓ История и класификация на образователните технологии (електронни и неелектронни);
- ✓ Общо методическо знание в контекста на технологиите;
- ✓ Компютърни презентации;
- ✓ Теоретични основи (педагогически, психологически и др.) на използване на компютри в образованието;
- ✓ Дистанционно обучение, електронни среди за обучение;
- ✓ Компютърна мултимедия.

Всички теми по-горе са от областта на технологично-педагогическо знание.



Фигура 36

Темите в долната част на графиката или се изучават в много малко часове, или се предлагат само от ограничен брой факултети. Прави впечатление, че във Физически факултет като част от обучението по АВИТО се изучава програмиране на JavaScript. В малко факултети незначителен брой часове се посвещават на специфичната функция на технологиите в оценяването и по-конкретно в оценяването по определен учебен предмет, както и в педагогическата комуникация. Липсват часове, посветени на темата за образователната функция на социалния софтуер. Няма и теми, свързани със социалните и въз-

питателни функции на технологиите, както и с правните аспекти на тяхното използване в образователен контекст.

Няма как да не направи впечатление несистемното присъствие на теми, диспропорцията на тяхното представяне, липсата на единен подход в определянето на учебното съдържание по единствената учебна дисциплина, която въвежда бъдещите учители в интегрирането на технологиите в образователен контекст. Този факт се предопределя на първо място от липсата на образователни стандарти в тази област. Това от своя страна дава свобода съдържанието да се определя от наличната експертиза и личните виждания на определен преподавател. В следствие, учителите влизат в класната стая с много различен опит и експертиза в дискутираната област, която неминуемо се отразява на начина, по който те използват технологиите, за да подпомогнат ученето на своите ученици.

Изводи и предложения

В някои от факултетите АВИТО се изучава в I или II курс на бакалавърската програма, когато студентите още не са навлезли в базови за изучаването на технологиите в образователен контекст учебни дисциплини, свързани с предметното познание и основи на педагогическото познание. Така, вместо технологиите да се надграждат върху и интегрират в другите две ключови области по логически начин, се налага да играят базисна роля по отношение на тях. Като се прибави и минималният брой часове, отделени за тази дисциплина, може лесно да се открият причините за направените по-горе заключения от анализа – липса на кохерентност между трите области на знания.

Доминиращ дял от изучаваната проблематика е свързан най-общо с популярните технологии в най-общ образователен контекст (от всички идентифицираните обобщени теми 29 са от областта “Технологично-педагогическото знание“). Това е за сметка на педагогическото-технологично-предметното знание. Рядко се прониква под повърхността на общите знания за технологиите и се навлиза в спецификата на използването им в преподаването и ученето в определен образователен контекст. Не е застъпено учебно съдържание, отнасящо се до отношението „специфика на учебното съдържание“ и „вид и начин на интегриране на технологиите за неговото овладяване“.

Като цяло анализът на съдържанието на учебните програми по АВИТО предполага значителна и разнообразна експертиза на преподавателски състав в широк спектър на тази област. Същевременно в някои от курсовете се разглеждат теми, свързани с устройство и използване на отдавна излезли от употреба учебни медии и информационни носители, например киномашини с целулоидни ленти.

Определено е недостатък почти липсващото обучение на студентите в прилагането на универсални и системни практически модели за цялостно планиране на използването на учебни медии (независимо от тяхната конкретна природа) в преподаването.

Анализът подкрепя идентифицираното и чрез другите методи на изследване заключение за малък дял на присъствие на най-важната категория „Технологично и педагогическо знание в контекста на учебното съдържание“ от модела на Mishra-Koehler (5,13%).

Може би е подходящо да се помисли за инициране на постоянно действащ теоретико-практически семинар на преподавателите по АВИТО с цел:

- ✓ обмен на добри практики, непрекъсната квалификация;
- ✓ съгласувани образователни/професионални подходи (там където е възможно и полезно);
- ✓ съгласувани политики в областта.

Анализът на учебната документация по дисциплината АВИТО потвърди основните заключения, до които доведе анализът на данни, събрани с помощта на анкета и полуструктурирано интервю. Прилагането на метода на триангулация позволи систематизиране и графично представяне на Матрицата на компетенциите на състава на Софийския университет в областта на електронното обучение и позволи дефинирането на основните области за по-нататъшно усъвършенстване на преподавателите в тази област – една от основните **цели на Центъра за изследване, създаване и поддържане на качествено електронно учене в разнообразен образователен контекст.**

Благодарности:

Тази студия е създадена с финансовата подкрепа на проект от Фонд „Научни изследвания“ № INZ01/0111.

В създаването на инструментариума на изследването взе участие и гл. ас. Елиза Стефанова.

В обработката и първичния анализ на данните взеха участие и Пенчо Михнев, докторант Благовесна Йовкова и докторант Милен Караманов.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ПРОЕКТЪТ В ОБРАЗОВАНИЕТО: АКТУАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ЦЕЛИТЕ, ДЕЙНОСТИТЕ И РЕЗУЛТАТИТЕ

СИЛВИЯ НИКОЛАЕВА

Silvia Nikolaeva. THE PROJECT IN EDUCATION: LIVE DIMENSIONS OF GOALS, ACTIVITIES AND PRODUCTS

The paper presents the results of researching the dimensions of projects' socio-educational effectiveness based on 58 Comenius projects with at least one Bulgarian partner institution. The research methodology integrates the advantages of the Logical Framework Approach (LFA) to projects' goals, activities and products with the case study method for analyzing two selected international projects with similar priorities and contrasting effectiveness. Data analyzes shows that purely structured projects with misbalanced logical framework run a bigger risk of disturbing the balance between their socio-cultural and educational functions and effects. According to the case study data the educational dimension of the project is first to be damaged in case of wrong or pure project analyses, planning and realization.

ОБОСНОВКА

За съвременното образование проектът е много повече от метод на обучение. Нещо повече, сигурно не са малко учителите и учениците, които гледат на проектите по-скоро като на алтернатива на ученето, отколкото като на алтернативен вариант на учене (респективно преподаване). Това провокира интереса ми към едни от най-познатите и толерирани понастоящем варианти на проекти в образованието, които са официализирани и подкрепени чрез програмите на ЕС и които разбираемо привлякоха вниманието

на съвременните изследователи (Я. Тоцева и П. Кожухарова, 2009; Е. Лавренцова, 2009¹). В случая ще се фокусирам върху проектите в сферата на средното общо образование, формиращи същината на секторната програма Коменски, а основният въпрос, на който ще търся отговор, е свързан с измеренията на техните цели, дейности и резултати. Идентифицирането им би позволило да се анализират по-успешно редица причини за и следствия от доста агресивното навлизане на проектно-базираните подходи и дейности в живота на днешните образователни институции и системи, като например „*Целесъобразността или контекстната мотивация са водещи за проектите в образованието понастоящем?*“

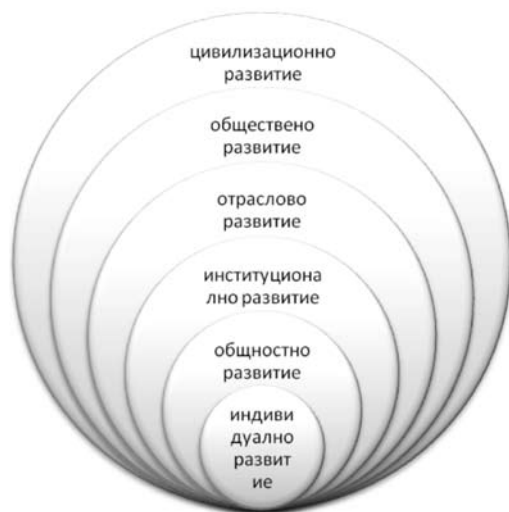
Целесъобразността тук се разбира като синоним на смисловите граници и контекст на учебното проектиране. За нейното изследване е приложима опростената логическа рамка на проекта, обвързваща в единство цели, дейности и резултати (продукти). *Контекстната мотивацията* в случая се разглежда като синергично съчетание от външни и вътрешни провокации, стимули и очаквания за смисъла и ползите от проектно-базираната интервенция в образованието. В изследването тя ще бъде операционализирана чрез очакваните резултати и ефекти от реализацията на проекта по отношение на всички участници в него, както и чрез конкретни обстоятелства, възможности или условия, провокирали или направили възможно стартирането на проекта.

За целта чрез анализа на опростената логическа рамка на подкрепени от програма Коменски училищни проекти (2005–2010) и данните от техния първичен мониторинг (в края на първата година от изпълнението на проектите) ще се потърсят рисковете за тяхната социална и педагогическа ефективност.

Социалната ефективност на проектите се свързва с различни измерения на провокираните или улеснени чрез тях форми на социално развитие и промяна. Тя може да обхваща различни техни равнища и форми:

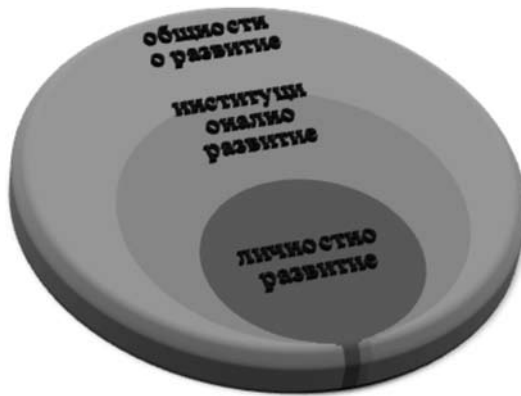
- *индивидуално развитие и промяна;*
- *общностно (културно-своеобразно) развитие и промяна;*
- *отраслово (научно-технологично) развитие и промяна;*
- *институционално (политико-икономическо) развитие и промяна;*
- *обществено (социо-политическо) развитие и промяна;*
- *социално (културно-цивилизационно) развитие и промяна (вж. фиг. 1).*

¹ Разпределението на проектите съответства на номенклатурата, въведена от секторната програма Коменски по времето на одобрение и реализация на проектите.

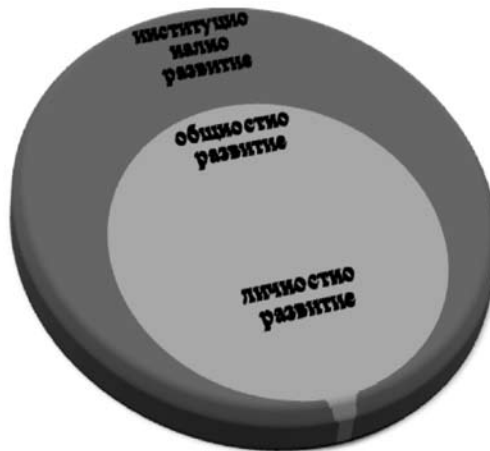


Фигура 1

Социалната промяна може да стартира във всяка една от тези сфери относително независимо от състоянието и темповете на развитие на останалите. При това тя може да обхване както само част от функциите и равнищата на социална промяна, така и да ги приоритизира (йерархизира) по различен начин. Т.напр. един индивидуален проект само абстрактно теоретично може да се свърже с всички сфери на социално развитие, освен ако не става дума за гениален творчески акт (да речем приноса на Айнщайн за модерната физика и наука въобще). Един индивидуален ученически проект обаче рядко може да надхвърли трикомпонентна функционална рамка, обединяваща елементи на индивидуално, общностно (да речем на класа) и институционално (на училището). В едни случаи осъществяваната чрез проекта промяна цели и се концентрира преди всичко върху развитието на конкретната личност. При това проектните приоритети и дейности могат да кореспондират по специфичен начин с останалите равнища на развитие – общностно или институционално развитие. Т.напр. подкрепен от училището индивидуален проект за ученическо творчество (вж. фиг. 2) или такъв за приемането и адаптацията на нов ученик в класа (вж. фиг. 3) илюстрират подходящо това функционално разнообразие на индивидуалните проекти. В тези случаи обхванатите сфери на развитие могат да се разминават не само по своето йерархизиране (фигурална субординация), но и по своето приоритизиране (фигурално „оцветяване“).



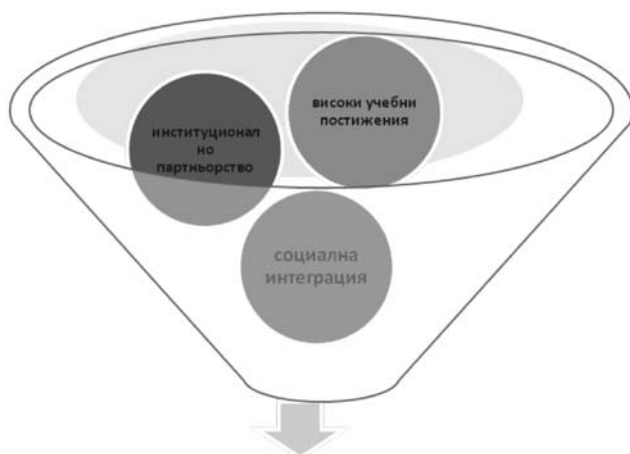
Фигура 2



Фигура 3

Понякога обаче проектът и неговите приоритети и дейности могат да наподобяват своеобразна *фуния*, в която хаотично сякаш изтичат и се сливат в необяснима синергия „атоми“ с невъзможна или трудно постижима помежду им химия в рамките на едни отделен образователен проект (фиг. 4).

За съжаление нередко такова е звученето на голям брой проекти (включително одобрени и финансирани по програма Коменски). В стремежа си да удовлетворят максимален брой очаквания (респективно оценъчни критерии) на своите външни оценители техните автори планират огромно разнообразие от конкретни цели и дейности, които здравият разум трудно може да помести във времевите и контекстни рамки на иницириания проект.



Проектни цели и дейности

Фигура 4

Педагогическата ефективност също е сложен феномен, така че трудно може да бъде изследвана в своята цялост. В случая ще се концентрираме върху две основни нейни сфери – качество на обучението и педагогическо майсторство. Фокусирането върху тях до голяма степен бе предопределено от особеностите на първичните данни и информация, с която разполагах и която провокира изследователския ми интерес, а именно проектната документация на проектите Коменски. Другата съществена причина обаче е убедеността ми, че един образователен проект, за да служи като комплексен инструмент за развитие/промяна – едновременно социална и личностна, би следвало да развива по адекватен начин всеки участник или страна от проекта – както проектния екип, така и бенефициентите, партньорите и дори спонсорите. Разбира се, в един училищен проект, каквито по същество са проектите Коменски, най-важните участници са учениците и техните учители. Ето защо и педагогическата ефективност на проектите би трябвало да отразява промяната в живота и работата/ученето на всички тях. За учениците тази търсена промяна ще се съизмерва чрез новостите в учебните цели, условия, методи, дейности, комуникация в контекста на тяхното обучение, които за нуждите на настоящото изследване обобщаваме с термина „*качество на обучението*“ (с пълното съзнание, че то е доста сложна категория и далеч не може да бъде свеждана винаги до обхванатите параметри на обучението). За учителите промяната ще се съизмерва чрез новостите в тяхната професионалната квалификация, компетентност и опит. В случая условно всички тях обединяваме под общото и донякъде условно наименование „*педагогическо майсторство*“.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването е базирано на т.нар. *подход на логическата рамка* (Logical Framework Approach (LFA) или накратко – логфрейм-подход. Той е разработен от Американската агенция за международно развитие през 70-те години на XX в. с цел да се подпомогне планирането, управлението и оценката на проекта и неговото развитие. Този инструмент често се използва за изграждане и/или оценка на проектната логика. Чрез него може да се оцени замисълът на даден проект с цел да се проверят неговата уместност, осъществимост и устойчивост. Оригиналната пълна структура на рамката съдържа 16 компонента², но в случая ще бъде използвана т.нар. опростена логическа рамка (вертикална интервенционна логика), в която основни елементи са (1) проектните общи и конкретни цели; (2) проектните дейности и (3) проектните резултати и продукти.

Проучени и анализирани бяха над 250 проекта, от които бяха селектирани 58, които притежаваха достатъчно пълна документация, позволяваща извличане на необходимата информация за логическия анализ. От тях 32 са проекти за училищно партньорство, 23 са проекти за училищно развитие и 3 са езикови проекти³. Контент-анализът на проектната документация, мониторинговите оценки и проектни продукти⁴ целеше не толкова традиционната количествена оценка на честотите на категориите, подкатегиите и единиците, а по-скоро тяхната качествена оценка чрез систематизиране на смисловото и видовото разнообразие на проектните цели, дейности и продукти. Така се стигна до следната детайлна схема на категориите и единиците (вж. Таблица 1):

² Пълният вариант на логическата рамка е представена в: Project Cycle Management Handbook, European Commission, 2002.

³ Разпределението на проектите съответства на номенклатурата, въведена от секторната програма Коменски по времето на одобрение и реализация на проектите.

⁴ Благодарение на екипа на програма Коменски в България имах възможността за достъп до пълната проектна документация, а така също и до представените крайни проектни продукти – на книжен или електронен носител, както и някои други варианти на моделиране или дизайн.

Таблица 1. Критерии, единици и честоти на контент-анализа⁵

Критерии	Единици	Честоти
Цели и очаквани ефекти от проекта	<i>Педагогическа ефективност</i>	
	• ефекти върху учителя и неговата работа	47
	• ефекти върху развитието и ученето на учениците	39
	• ефекти върху развитието на езиковата култура и опит на учениците	28
	• ефекти върху използването на ИКТ	18
	Общо: 132	
	<i>Социална ефективност</i>	
	• ефекти върху развитието на училищната култура и климат	45
	• ефекти върху ключови компетенции и свободно време на учениците	37
	• ефекти върху интеркултурните нагласи и отношения	32
• ефекти върху комуникацията и поведението на учениците	23	
Общо: 147		
Проектни дейности	<i>Обучение</i>	
	• Изследователски дейности	49
	• Занимания с изкуство	47
	• Обучителни дейности	42
	Общо: 138	
	<i>Социални дейности и възпитание</i>	
	• Комуникация и мобилност	30
	• Гражданско образование и участие	13
	• Развитие на училището	10
	Общо: 53	
<i>Организация и управление на проекта</i>		
• Работа върху проектни продукти	51	
• Рекламни дейности	14	
• Управление на проекта	34	
Общо: 99		
Планирани проектни резултати / продукти	<i>Творчески продукти</i>	
	• художественотворчески продукти	58
	• продукти в помощ на учителите	28
	Общо: 86	
	<i>Продуктни носители</i>	
	• електронни носители като проектни продукти	71
	• продукти-училищни дейности и инициативи	50
	• информационни и тематични продукти на хартиен носител	46
	Общо: 167	
	<i>Валоризационни⁶ продукти</i>	
• рекламни продукти	43	
• продукти, свързани с управлението на проекта	25	
Общо: 68		

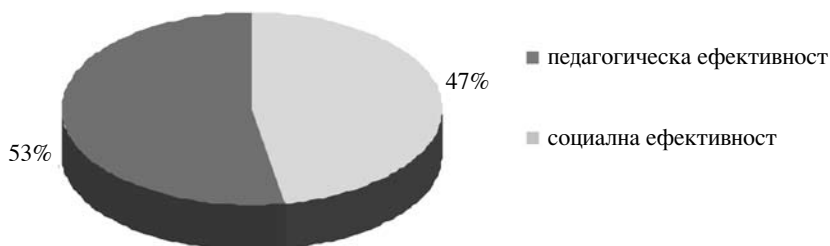
⁵ Честотите надхвърлят броя на проектите, тъй като във всеки от тях могат да присъстват повече от един избор на цел, дейност или продукт от една и съща категория или единица.

⁶ Валоризацията е термин възприет от Европейската комисия за обозначаване на мерките целящи текущо популяризиране и мониторинг над качеството на проекта.

Както е видно от данните в таблица 1 относно целите и очакваните ефекти от реализацията на проектите, налице е качествено и количествено равновесие между очакванията към тяхната педагогическа и социална ефективност.

Проектни цели и очаквани ефекти

Социално-педагогическа ефективност като проектна цел



При това смисловото разнообразие отразява реалното разнообразие от теми и проблеми в училищната практика (вж. Таблица 2).

Таблица 2. Цели и очаквани ефекти от проектите „Коменски“

Субкатегории	Единици
Ефекти върху развитието и ученето на учениците	Нови знания Нови умения и опит По-добро възпитание Мотивация и интерес към ученето
Ефекти върху развитието на езиковата култура и опит на учениците	Нови езикови знания, умения и култура По-добро езиково обучение
Ефекти върху използването на ИКТ	По-добро образование по ИКТ Нови умения за работа с ИКТ
Ефекти върху ключови компетенции и свободно време на учениците	Ключови компетенции <ul style="list-style-type: none"> • Работа с информационни масиви • Работа в екип • Самостоятелно мислене и работа • Организационни умения и култура • Подготовка за обществен и професионален живот Свободно време и учене <ul style="list-style-type: none"> • Занимания с изкуство • Развлечения и игри • Продължаващо образование • Участие в дейности по интереси
Ефекти върху комуникацията и поведението на учениците	Нови комуникационни умения Създаване на нови социални контакти Толерантност към различията Интегриране на деца със СОП и надарени деца Поведенчески промени

Ефекти върху интеркултурните нагласи и отношения

Взаимно опознаване на културите

- Културни ефекти
- Запознаване с чужди култури
- Знания за ЕС

Интеркултурно сътрудничество чрез образование и европейски програми

- Евроинтеграция чрез образование
 - Проектно партньорство
 - Ефективност на Програмата
-

Ефекти върху учителя и неговата работа

Новости в преподаването

Обмен на опит

Повишаване на квалификацията

Мотивация за работа

Ефекти върху развитието на училищната култура и климат

Благоприятен училищен климат

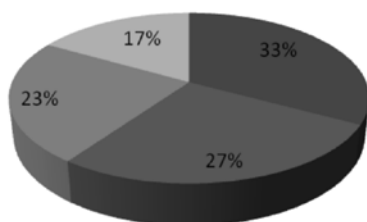
Благоприятна училищна среда

Богата училищна култура

Добро училищно управление

Мотивация и удовлетвореност

Социалната ефективност като проектна цел



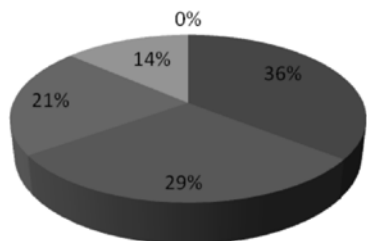
■ училищна култура и климат

■ ключови компетенции и свободно време

■ интеркултурни нагласи и отношения

■ комуникация и поведение

Педагогическата ефективност като проектна цел



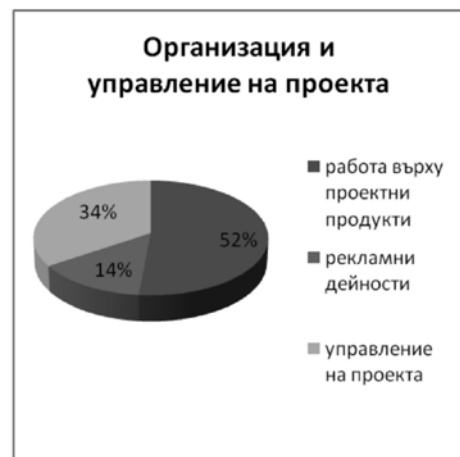
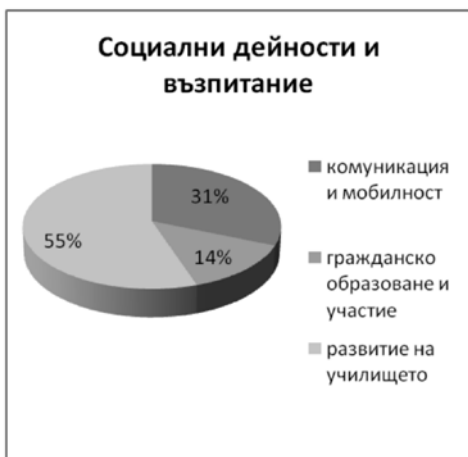
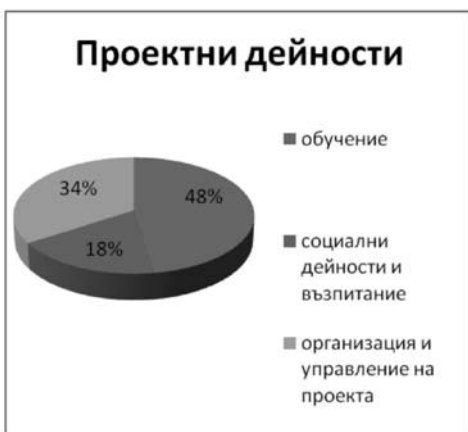
■ ефекти върху учителя и неговата работа

■ ефекти върху развитието и ученето на учениците

■ ефекти върху езиковата култура и опит на учениците

■ ефекти върху използването

Данните от анализа на проектните дейности показват, че в процесуален план собствено педагогическите дейности са преобладаващата част (48%), при това 2/3 от тях имат творчески характер и нетрадиционна форма (изследователски дейности, занимания с изкуство). Сериозен е и относителният дял на дейностите по управлението на самия проект (около 35%), което е разбираемо за проекти с външно при това международно финансиране и мониторинг. Сравнително ниският относителен дял на дейностите в групата „социални дейности и възпитание“ не може да бъде тълкуван като подценяване на социалното измерение на проектната смисленост и ефективност. По-правомерно би било да се предположи, че редица обучителни дейности по същество постигат и очаквани социални ефекти, което не може да се каже за някои чисти социални дейности и комуникация, които се поощряват от програма Коменски, като междуличностната кореспонденция и контакти между учениците например.



Внимателното вглеждане в данните за проектните продукти позволява да бъдат направени няколко ценни констатации.

Първо, проектите позволяват както на учениците, така и на техните учители да създават редица творчески продукти.

Второ, крайните продукти от училищните проекти съчетават различен тип носители и форми на презентиране – както традиционни (материали на хартиен носител и/или училищни дейности и инициативи, така и нетрадиционни (електронни носители и медии). Нещо повече, около 43% е делът на нетрадиционните по форма продукти – електронни среди и носители, които по същество съчетават характеристики на традиционните хартиени носители с динамичността и интерактивността на публичните срещи и инициативи.

Трето, около 1/3 от продуктите (29%) са свързани с мерките за популяризиране и текущ мониторинг над качеството на проектите. Този факт дава основание да се смята, че усилията в тази насока вече са се превърнали в устойчив елемент от компетентността и културата на проектните екипи.

В обобщение, на основата на анализа на проектната документация има основание да се приеме, че одобряваните по програма Коменски училищни проекти успешно съчетават цели, дейности и продукти насочени едновременно към постигане на социална и педагогическа ефективност за всички участници и институции, които са част от проектния замисъл. Но проектът не е само предварителният общ замисъл и съдържателна рамка, но и неговата логическа структура и практическа реализация. Ето защо следващата част от изследването е свързана с анализа на отделни специално селектирани случаи на училищни проекти по Програмата, които позволяват да се постигне търсената не само съдържателна, но и смислова и процесуална яснота.

АНАЛИЗ НА СЛУЧАИ

След първична оценка по метода на логическата рамка бяха отделени два проекта, които притежават доста сходни характеристики по отношение на целите и приоритетите си, както и по отношение на особеностите на своите извадки. Различията помежду им обаче засягат именно тяхната ефективност, оценена не само на основата на логическия анализ, но и на основата на проведен текущ мониторинг по проектите от страна на Националната агенция наблюдаваща и координираща проектите по програма Коменски⁷.

⁷ Данните от мониторинга са обобщени на основата на попълнени анкетни карти от координаторите на проектите и/или други участващи в тях учители и ученици.

Първи случай: проект за училищно развитие „Приказките в обучението“

Проектът с наименование „Приказките в обучението“ е одобрен от Националната агенция за европейските образователни програми в България (ЦРЧР) и стартира през 2005 г. В него си партнират училища от шест европейски страни – Финландия (координатор), България, Германия, Италия, Румъния и Франция. Българският партньор, ОУ „Н. Рилски“, гр. Габрово, няма предишен опит от участие в проекти по програмите на ЕС. В проектите дейности участват 11 български учители (от които 9 жени), а общият брой учители от всички партньори е 29 (от които 23 жени). Учениците са на възраст от 8 до 13 години, като от българска страна са участвали 180 ученици (от които 93 момичета), а общият брой на участвалите ученици от всички партньори е 379 (от които (194 момичета).

Съгласно изискванията на Европейската комисия проектът се разработва съвместно с участието на всички партньори, като всеки от тях представя копие от проектната документация пред своята национална агенция. Проектът получава финансова подкрепа тогава, когато броят на партньорите, получили одобрение на национално равнище, надхвърля установения минимален праг за съответната програма.

Както всеки друг тип проекти и тези в образованието се оценяват на основата на стабилността на взаимовръзката в тях между тема–цели–дейности и постигнати резултати/произведени продукти (логическа рамка). По-нататък накратко ще бъдат представени основните резултати от проведен анализ на логическата рамка на проекта, като ще започна с анализа на смисловата и логическа съвместимост между избраните европейски приоритети, тематика на проекта и неговите конкретни цели.

Предпочетените от проектния екип тематични области могат да бъдат обединени в 4 групи:

а) *педагогически методи*, които изпълняват централна роля в проекта поради неговата насоченост най-вече към повишаване качеството на обучението;

б) *история и културно наследство*, тъй като търсените промени се реализират чрез нов подход към използване на историческото и културно знание и традиции в процеса на учене и обучение;

в) *литература и изкуство*, тъй като основен носител на това историческо и културно наследство са приказките;

г) кооперирането с други или различни общности поради факта, че международната рамка на проекта предполага и позволява активна комуникация и обмяна на опит (вж. фиг. 5).



Фигура 5. Основни тематични сфери на проекта

Екипът идентифицира възможностите си чрез проекта да отговори на очакванията, залегнали в следните европейски приоритети в сферата на образованието:

- Предизвикателства пред образователните системи;
- Езиково обучение и разнообразие;
- Използване на нови ИКТ в образованието;
- Интеркултурен диалог.

Анализът им, както и съпоставката им с изброените преди това тематични сфери показва, че помежду им е налице адекватна смислова взаимовръзка (вж. фиг. 6).



Фигура 6. Съответствие между тематичната рамка на проекта и избраните европейски приоритети на програма Коменски

От проектната документация е видно, че формулираните сфери на конкретни цели са професионално формулирани и субординирани. Авторите на проектното предложение открояват няколко акценти, около които планират да систематизират проектните дейности и цикли, а именно: (а) по отношение на обучението (преподаването и ученето); (б) по отношение на поведението и комуникацията както в училищен, така и в извънучилищен контекст.

Така *по отношение на обучението* те диференцират собствено учителните от по-скоро методическите цели на проекта. Към първите отнасят всичко свързано с работата над приказката като текст и учебна задача, която позволява подобряване на вербалната и невербална комуникация чрез обогатяване на речниковия фонд, успешно овладяване на правописа, развитие на умения за слушането с разбиране, за активно учене, стимулиране на езиковото творчество на учениците. Като свои методически приоритети те определят внедряването на новите ИКТ в обучението и свързаното с тях разработване на мултимедийни продукти от обучението. По-нататък ще видим, че на практика постигнатото в хода на проекта надхвърля тези предварителни очаквания в методически план, като учителите разработват и използват и други значими методически техники и практики.

По отношение на поведението и комуникацията в проекта са изведени две други подгрупи конкретни цели, формулирани от самите автори на проекта като *социо-културни и поведенчески*. Към първите те отнасят овладяването на нови знания за миналото, културното и ценностно наследство, борбата срещу предразсъдъците към другите и активното включване на децата в неравностойно положение в проектните дейности. Поведенческите си приоритети те идентифицират като инструмент за формиране на умения за слушане, концентрация на вниманието и самоконтрол, а така също и за създаването и поддържането на спокойна атмосфера за успешен учебен процес (вж. фиг. 7).



Фигура 7. Съответствие между европейските приоритети, неговите конкретни цели и тематични сфери на проект „Приказките в обучението“

Подходът към формулирането на основните проектни дейности също е интересен. За разлика от повечето подобни проекти за училищно развитие, чиито автори в тази част на проектното предложение проявяват склонност към обстойно изброяване на всички типове дейности – не само основни, но и управленски или свързаните с популяризирането на проекта, то тук всички те са обединени около три по същество етапни и комплексни учебни задачи: през първата година – изучаване на български народни приказки, през втората – създаване на авторски приказки от самите ученици, а през третата година от проекта – запознаване и обмен на чужди народни приказки с партньорските училища по проекта.

Ако трябва дотук да резюмирам особеностите на проектния замисъл, то убедено може да се твърди, че на равнището на предварителното общо и конкретно планиране е налице много стабилна смислово-логическа връзка и процесуална приемственост между предварителни общи очаквания и приоритети, от една страна, и тяхното реализиране чрез избраните конкретни цели, дейности и средства.

Данните от проведения в края на първата година от изпълнение на проекта мониторинг⁸ ни дава възможност за вторична проверка на проектната устойчивост, за да си отговорим по-конкретно на въпроса доколко стабилни са тези намерения и планове в условията на проектната реализация? Ето и обобщените данни от проучването:

- По отношение на учениците:

Средна стойност по скалата	1,44
Влияние върху учениците	
Повиши мотивацията и ентузиазма на учене	1
Постигна поставените учебни цели	2
Активно участие в обучението	1
Опознаване на други държави и по-добро разбиране на съответните им културни особености	2
Установяване на контакти с ученици от други държави	3
Развитие на умения за представяне на собствените идеи	1
Развитие на умения за ефективна работа с ИКТ	1
Развитие на увереност при използването на чужд език	1
Повишаване на самочувствието	1

⁸ Данните от мониторинга са обобщени на основата на попълнени анкетни карти от координаторите на проектите и/или други участващи в тях учители и ученици.

- По отношение на учителите:

Средна стойност по скалата	1,85
Влияние върху учителите	
Осигуряване на възможност за професионално развитие	2
Наличие на нови идеи	1
Възможност за развитие на нови умения	1
Възможност за опознаване на други държави и за по-добро разбиране на културните им особености	2
Развитие на умения в областта на ИКТ	2
Възможност за постигане на увереност при изразяването на чужд език	3
Повишаване на самочувствието	2

- По отношение на училището:

Средна стойност по скалата	1,71
Влияние върху училището	
Увеличи възможностите за дейност на училището	2
Повиши качеството на обучение	1
Допринесе за установяване на плодотворни взаимоотношения с други училища	2
Даде възможност да опознаем положителна практика на обучение в други държави	2
Засили международните аспекти в работата на нашето училище	2
Позволи участието на местната общност в работата на училището	2
Повиши доверието към училището ни на местно равнище	1

- По отношение на педагогическия принос и общоевропейската значимост на проектните партньорства

Средна стойност по скалата	1
Педагогически принос и Общоевропейска значимост на международните проектни партньорства	
Училищните дейности са обогатени	1
Участието в международен проект има позитивно въздействие благодарение на европейското измерение на работата по проект	1
Степен на съответствие на резултатите от проекта на първоначалните очаквания	1

Както се вижда от представените по-горе данни от текущия мониторинг, преобладаващите оценки са в подкрепа на успеха на проекта – (1) „категорично да“, и (2) „по-скоро да“. Само в два случая е избран отговор (3) „не мога да преценя“ – по отношение на възможността чрез проекта да се установят контакти с ученици от други държави (вероятно поради факта, че проектът е предвижда мобилности и респективно персонален жив контакт и комуникация), а така също и по отношение на шанса за учителите да подобрят своите езикови умения и комуникация на чужд език (отново поради същата причина). Следователно не само като предварително намерение и планиране, но и като изпълнение „Приказките в обучението“ е подходящ пример за тематично добре синхронизиран, смислово хомогенен, процесуално логичен и стабилен образователен проект.

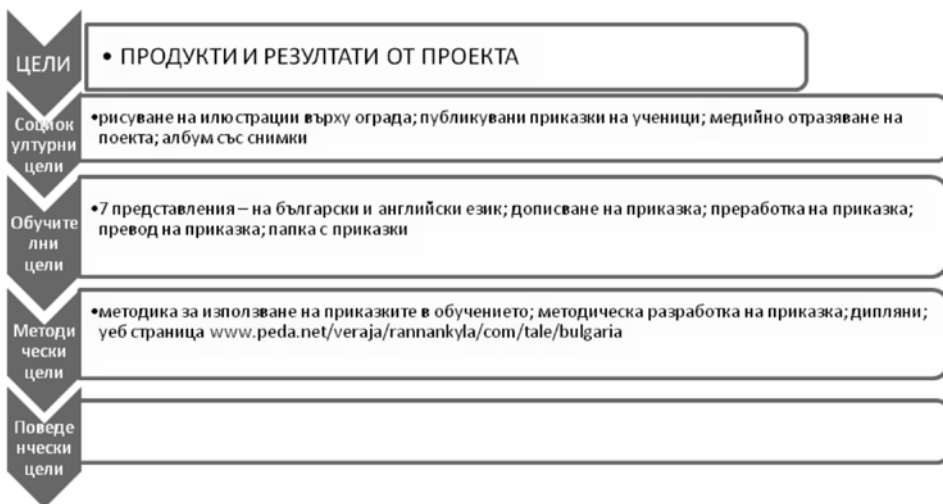
За всеки проект съответствието между цели и резултати – смислово, „жанрово“ и комуникационно, има определящо значение както заради краткосрочните ефекти, така и заради устойчивите дългосрочни ползи от неговата реализация. Това е основанието ми за по-внимателно вглеждане в крайните продукти, които планират и представят проектните екипи.

Преди всичко трябва да се отбележи ясната разлика между очакваните резултати или ефекти от проектната реализация и крайните проектни продукти. Според екипа, разработил проекта, ефектите следва да се търсят по отношение на променените (доразвити) умения, знания и отношения в образованието и неговите институции и хора. В конкретния случай това са:

- (1) по-високата степен на сътрудничество между колеги и ученици;
- (2) формирани умения за работа по проект и времеви мениджмънт (спазване на срок);
- (3) обмяната на опит.

Вторичният документален анализ на проектните намерения и изпълнение чрез съпоставката между цели и резултати (продукти) очерта няколко сфери на безспорна стабилност на проекта, обхващаща неговите обучителни, социокултурни и методически цели, дейности и резултати/продукти. Единствената сфера, в която не може да бъде разпозната подобна директна и измерима зависимост, е тази на поведенческите цели. По отношение на поведенческите намерения не бяха открити упоменати от авторите на проекта очаквани директни продукти и резултати (вж. фиг. 8).

Мониторингът в края на първата година също не отчита ясна промяна в такава посока. Само с известни уговорки може да се приеме, че декларираната от тях „готовност за участие в нови евро проекти“ е сигнал за наличието на благоприятна и спокойна атмосфера за учебни и училищни дейности и изява (каквато е една от поведенческите цели) (вж. фиг. 9).



Фигура 8. Синхронизиране на цели и продукти от проекта



Фигура 9. Съответствие между целите на проекта и резултатите от мониторинга в края на първата година от неговата реализация

Ако обаче крайните продукти от проекта преподредим от гледна точка на тяхната функционалност и творческа природа, то нещата биха изглеждали приблизително така:

<p><i>Творчество на учители:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • методика за използване на приказките в обучението • методическа разработка на приказки 	<p><i>Индивидуално и екипно творчество на ученици:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • рисуване на илюстрации върху ограда • дописване на приказка • преработка на приказка • превод на приказка
<p><i>Информационни материали:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • дигитални • електронна страница • медийно отразяване на проекта 	<p><i>Съвместно творчество на учители и ученици:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 представления – на български и английски език • публикувани приказки на ученици • електронна страница⁹ • папка с приказки • албум със снимки

Няколко извода много естествено следват от това прегрупиране на продуктите.

Първо, лесно е да се разграничат тези продукти, които имат водеща роля в проекта, тъй като носят неговия смисъл и цели – работата с и над приказки, тяхната преработка в представления, преразкази, преводи, преработки, дописване.

Второ, прави впечатление и многостранният подход към публичността и откритостта на проекта, търсени чрез малко, но различни средства, съчетаваща традиционност (дигитални и публични медии) и модерност (електронна страница).

Трето, творческите продукти са преобладаващата част от крайните проектни продукти. При това те съчетават индивидуалното и съвместно творчество и на учениците, и на учителите.

В обобщение, проектът е пример за добро балансиране между предварителен замисъл, планиране и реализация, при който на всички равнища е налице ясно приоритизиране и адекватно операционализиране на измеренията на социалната (социо-културна) и педагогическа ефективност на проекта.

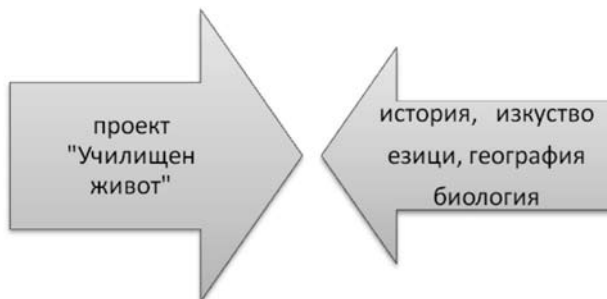
Втори случай – учебен проект „Училищен живот“

Проектът стартира през 2005 г. и е планиран за период от 36 месеца (финализиране през 2008 г.). От българска страна участва СОУ „Димитър Талев“ гр. Добрич, координатор на целия проект включващ общо 7 партньори от шест страни – България (координатор), Италия (училища), Полша, Румъния, Турция и Франция. Българските участници са 15 учители, от които 10 жени, и 50 ученици, от които 30 момичета. Училището има опит от 4 предишни проекта по Коменски, което вероятно е в основата и на куража да станат координатор на международен проект.

В случая е налице доста висока степен на съвпадение между този и предишния проект по отношение на тематичните области, европейските приоритети и учебните предмети, в които се интегрират проектните дейности. Про-

⁹ www.peda.net/veraja/rannankyla/com/tale/bulgaria

ектът е фокусиран върху три тематични области – културно наследство, история и изкуство, а учебните предмети, с които се свързва интегрирането на проектните дейности в учебния процес, са история, изкуство, езици, биология, география и спорт. Както се вижда, темата на проекта – училищният живот, кореспондира по-директно и точно със списъка от изброени учебни предмети, отколкото с изброените тематични области (вж. фиг. 10 и 11).



Фигура 10. Съответствие между тематичните области и удовлетворяваните от проекта европейски приоритети



Фигура 11. Несъответствие между формулираните тематични области на проекта и посочените учебни предмети, чрез които проектните дейности се интегрират в нормалния учебен процес

Европейските приоритети са идентични на избраните от екипа на проект „Приказките в обучението“ – Стабилност и сигурност чрез интеркултурен диалог, нови ИКТ, справяне с новите предизвикателства пред образователните системи и езиково разнообразие и обучение.

Общите цели на проекта се свързват също със сходни ефекти, а именно: обмяна на идеи и опит, използване на нови ИКТ, размяна на информация и материали, работа в екип и приобщаване на родителите към живота на училището и класа. За разлика обаче от проект „Приказките в обучението“, където конкретните цели бяха обединени в няколко основни групи – обучителни, методически, социо-културни и поведенчески, то тук подобно систематизиране липсва, което наложи обобщението да направим вторично за нуждите на настоящото изследване. Високата степен на съвпадение между концептуалните рамки на двата проекта дава основание сравнението и на конкретните им цели да се направи на основата на познатата от първия проект система на целите, още повече че се доказва нейната логическа стройност и процесуална устойчивост. Тъй като единствено по отношение на формулираните поведенчески цели не се установи наличието на стабилна проектна стратегия на всички етапи на проектния цикъл, то в случая ще групираме конкретните цели на основата на трите останали групи – обучителни, социо-културни и методически цели (вж. Таблица 3).

Таблица 3. Вторично групиране на конкретните цели на проект „Училищен живот“

Обучителни цели	<ul style="list-style-type: none"> • обогатяване на знанията за страните от ЕС • подобряване на комуникационни умения и използване на ИКТ • развитие на езикови умения • обогатяване на лингвистична култура на учениците • подтикване на учениците към творчество и отговорност
Методически цели	<ul style="list-style-type: none"> • усъвършенстване на педагогически и дидактически възможности чрез опознаване на опита за организиране на свободното време на учениците • стимулиране инициативността на учениците и учителите за прилагане на иновационни методи и прийоми както в учебните часове, така и в извънкласните форми
Социо-културни цели	<ul style="list-style-type: none"> • разнообразяване на училищния живот • обмен на идеи и опит • осигуряване на възможности за изява на деца със СОП • приобщаване на родителите към училищния живот • популяризиране на резултатите от проекта

От проектната документация е видно, че авторите на проектното предложение са положили много усилия да представят планираните дейности максимално подробно, като ги систематизират съобразно етапите и (годините) на проекта. Същевременно прави впечатление, че разнообразието от дейности и продукти е до голяма степен привидно (за толкова дълъг период от време), тъй като по същество дейностите и продуктите се повтарят всяка година, като единствената разлика е тяхната тематика. Отсъства обаче дейност и респек-

тивно продукт(и) от нея, които да стартират в началото на проекта и да се развиват през целия период на проекта, постигайки на всеки етап различно качество. Т.е. методическата по смисъл цел на проекта за „*стимулиране инициативността на учениците и учителите за прилагане на иновационни методи и прийоми както в учебните часове, така и в извънкласните форми*“ остава декларативна, що се отнася до нейното проектно разработване. Такава е съдбата и на две от социо-културните конкретни цели – „*осигуряване на възможности за изява на деца със СОП*“ и „*приобщаване на родителите към училищния живот*“ (вж. Таблица 4).

Таблица 4. Съответствие между цели и проектни дейности

Конкретни обучителни цели	Проектни дейности
<ul style="list-style-type: none"> • обогатяване на знанията за страните от ЕС • подобряване на комуникационни умения и използване на ИКТ • развитие на езикови умения • обогатяване на лингвистична култура на учениците • подтикване на учениците към творчество и отговорност 	2005/6 Конкурс за материали на тема „Моята страна, моят град“ <ul style="list-style-type: none"> • коледен календар за 2006 г. 2006/7 <ul style="list-style-type: none"> • размяна на информация за новогодишни традиции • компактдиск с характерни народни песни 2006/7 <ul style="list-style-type: none"> • подготовка на брошура на тема „Моето училище“ • изготвяне на брошура с информация за училищни празници и тържества • коледен календар 2007 г. • компактдиск с класираните от учениците 10 съвременни песни от всяка страна • събиране на снимки от различни дейности по проекта и изготвяне на албуми • изготвяне на брошура в 2 части – най-често използвани думи и изрази на съответния език//предания и легенди, приказки, анекдоти, преразказвани от учениците 2007/8 <ul style="list-style-type: none"> • издаване на брошура с лично творчество на учениците • коледен календар 2008 • филм с моменти от училищния живот • материали за училищни вестници
Конкретни социо-културни цели	Проектни дейности
<ul style="list-style-type: none"> • разнообразяване на училищния живот • обмен на идеи и опит • популяризиране на резултатите от проекта • <i>осигуряване на възможности за изява на деца със СОП</i> • <i>приобщаване на родителите към училищния живот</i> 	2005/6 <ul style="list-style-type: none"> • запознаване на общността с проекта • изготвяне на къртове на партньорите за информация на всички • начало на лични контакти между учениците • информизиране на обществеността за развитието на проекта 2006/7 <ul style="list-style-type: none"> • информизиране на обществеността за развитието на проекта • кореспонденция между учениците 2007/8 <ul style="list-style-type: none"> • запознаване на обществеността с развитието на проекта

Конкретни методически цели	Проектни дейности
<ul style="list-style-type: none"> • усъвършенстване на педагогически и дидактически възможности чрез опознаване на опита за организиране на свободното време на учениците • стимулиране инициативността на учениците и учителите за прилагане на иновационни методи и прийоми както в учебните часове, така и в извънкласните форми 	<p style="text-align: center;"><i>Политики и методически принципи на проектните дейности</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Специфични мерки за равен шанс на всички ученици: <ul style="list-style-type: none"> • сформирани на екипи с участие на двата пола • приспособяване на дейностите към възможностите на учениците със СОП • включване на различни партньори и заинтересовани институции за преодоляване на расизма и ксенофобията • предимство на деца в неравностойно положение, тъй като районът е беден и с висока безработица • включване на ученици от малцинствата 2. Активно включване на учениците: <ul style="list-style-type: none"> • включване на такива с опит и без опит за работа по проект, за да се подпомагат взаимно • предварително проучване на интересите на учениците и интегриране на техните идеи в разработването и реализацията на проекта • работа в екип 3. Интеграция в учебния процес: <ul style="list-style-type: none"> • разнообразяване на часовете с нови дидактически материали и средства • обмяна на опит по отношение на мотивиране на учениците за учене • интердисциплинарен подход при работата над брошури, календари, дискове • преводи – часове по езици

Безспорни предимства на проектното предложение са ясно формулираните политики и методически принципи, които по същество формират съдържанието на методически ориентираните усилия на екипа (вж. Таблица 4, графа „Проектни дейности – политики и методически принципи“).

По-внимателното вглеждане в проектните продукти и резултати също поражда противоречиви оценки. От една страна, налице е голям брой планирани дейности и продукти, които тематично покриват проектните приоритети - културно наследство, история и изкуство (вж. карето по-долу).

<i>Тематично разпределение на брошурите, създадени по проекта</i>	
<i>Културно наследство:</i>	<ul style="list-style-type: none"> „Народното творчество, преразказано от учениците“ „Моето училище“ „Училищни празници и тържества“
<i>История:</i>	<ul style="list-style-type: none"> „Моята страна, моят роден край“
<i>Изкуство (творчество):</i>	<ul style="list-style-type: none"> „Лично творчество на учениците“ „Най-често използвани думи и изрази“

От друга страна обаче, поне на основата на проектната документация е трудно да се оцени тяхната очаквана ефективност, защото са доста разнопосочни и без осезаема системна или логическа връзка с всички учебни предмети, чрез които проектът се очаква да бъде интегриран в училищния живот и обучението. Това би могло да означава, че с проекта на равнище планиране са ангажирани и такива учители и ученици, които в последствие трудно биха разпознали себе си и своята роля в него.

Ако опитаем да преподредим изброените в проектното предложение крайни продукти, ще се получи доста различна картина от тази на продуктите от проект „Приказките в обучението“ (вж. карето по-долу).

<p style="text-align: center;">Материали за проекта</p> <ul style="list-style-type: none"> • албуми със снимки от проекта 	<p style="text-align: center;">Групово творчество на учениците</p> <ul style="list-style-type: none"> • тематични брошури • годишни календари • филм с моменти от училищния живот • тематични компактдискове
<p style="text-align: center;">Комуникация</p> <ul style="list-style-type: none"> • писма (кореспонденция) между учениците 	

Интересна информация може да се извлече и от сравнението между определените общи цели на проекта и планираните проектни продукти. Няколко са констатациите, които се налагат от съпоставката на проектните продукти с целите и дейностите.

Първо, между декларираните цели и планираните дейности и продукти съществува осезаема асиметрия.

Второ, проектните продукти се отнасят предимно до работата и комуникацията на учениците като група(и).

Трето, планираните продукти са свързани преди всичко с овладяването на умения за събиране, систематизиране и представяне на тематична информация (брошури, филм, компактдискове), но тяхното създаване не предполага задължително развитие на уникални творчески заложби и потенциал на учениците и учителите. Т.е. става дума преди всичко за водещо репродуктивно-аналитични дейности, макар и приложени при нестандартни условия (вж. фиг. 12).

Същевременно мониторингът в края на първата година от проектната реализация показва, че най-категоричен е напредъкът по отношение на поставените социо-културни цели и планираните в тази сфера продукти (резултати). Категорично отхвърлени са някои аспекти на обучителните и методически цели, а „сивата зона“ на оценките „не мога да преценя“ съчетава аспекти на социо-културните и обучителни цели и дейности (вж. Таблица 5).



Фигура 12. Модел на съответствие между общите цели на проекта и крайните продукти от неговата реализация

Таблица 5. Сравнение между резултати от мониторинга в края на първата година и целите на проекта

„КАТЕГОРИЧНО ДА“	<i>СОЦИО-КУЛТУРНИ ЦЕЛИ И ДЕЙНОСТИ</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Допринесе за установяване на плодотворни взаимоотношения с други училища • Училищните дейности са обогатени • Участието в международния проект има позитивно въздействие благодарение на европейското измерение на работата по проект • Готовност за участие в бъдещи дейности за европейско сътрудничество 	
„НЕ МОГА ДА ПРЕЦЕНЯ“	<i>СОЦИО-КУЛТУРНИ И ОБУЧИТЕЛНИ ЦЕЛИ</i>
<ul style="list-style-type: none"> • повиши качеството на обучението • Позволи участието на местната общност в работата на училището • Повиши мотивацията и ентузиазма на учене • Развитие на умения за представяне на собствените идеи • Възможност за развитие на нови умения 	
„КАТЕГОРИЧНО НЕ“	<i>ОБУЧИТЕЛНИ ЦЕЛИ И МЕТОДИЧЕСКИ ЦЕЛИ</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Степен на съответствие на резултатите от проекта на първоначалните очаквания • Постигна поставените учебни цели 	

В обобщение, анализът на проектната документация и продукти показва, че при проект „Училищен живот“ са налице нарушена логическа структура и причинно-следствена връзка на всички равнища на проектния цикъл – от предварителен замисъл и планиране до проектна реализация и резултативност. В конкретния случай това е засегнало най-осезаемо педагогическата ефективност на проекта – както в план „качество на обучението“ (обучителни цели, дейности и резултати), така и в план „педагогическо майсторство“ (методически цели, дейности и резултати).

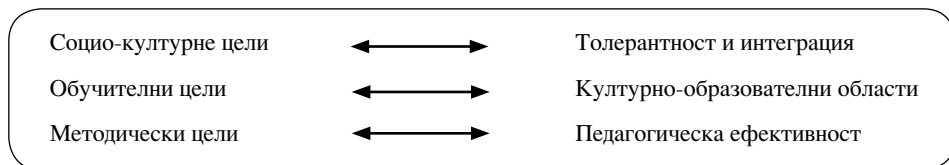
ИЗВОДИ И ОБОБЩЕНИЯ

Разбира се, на основата на наличната ограничена обективна (документална и проучвателска) информация е трудно да се правят категорични изводи относно причините за различния практически успех на двата проекта, които на равнището на планиране толкова много си приличат. Факт е обаче, че когато методическите и обучителни цели останат неизпълнени или частично удовлетворени, то това лесно може да превърне образователния проект в социо-културна инициатива, която напомня много повече на институционализирано социализиране, отколкото на целенасочено и педагогически осмислено развитие.

Резултатите относно водещите проектни цели в двата анализирани случая кореспондират и с данните от анализа на проектната документация на останалите 56 проекта по програма Коменски. Според данните от контент-анализа на конкретните цели на проектите *съдържателните приоритети* на европейските образователни проекти с българско участие обхващат три основни тематични сфери: толерантност и интеграция, културно-образователни области и педагогическа ефективност (вж. карето по-долу)¹⁰.



Трите съдържателни сфери кореспондират много ясно с трите групи цели, които идентифицирахме и при анализа на двата проекта.



¹⁰ Данните от това изследване са публикувани частично за пръв път в: Николаева, С. Социалното развитие като образователен проект. Доклад, включен в сборник с материали от Втора научно-практическа конференция по социална работа с международно участие, Софийски университет, 2010 (под печат).

Експертната оценка, дадена от учители с над 5-годишен опит за проектна работа, проучена през настоящата година¹¹, е още по-категорична, що се отнася до ранжирането на *водещите цели* на училищните и учебни проекти. На първо място като водеща цел на образователните проекти е определено социалното развитие (според 50% от учителите), следвано от трудовото/професионалното развитие (27%) и академичното развитие като водеща цел (23%)¹². Тази констатация дава основание да се предполага, че не само ограничената проектна компетентност на част от учителите, но и тяхната убеденост, че училищният проект е преди всичко или водещо инструмент за социално развитие и промяна, е сред основните причини за наблюдавания се при част от познатите проекти дисбаланс между социална и педагогическа ефективност.

В обобщение, основните изводи от изследването могат да се отнасят до няколко твърдения, подлежащи на по-нататъшно проучване и изясняване:

1. Училищните проекти могат да изпълняват ефективно различни социални и педагогически функции, когато притежават стройна вътрешна логическа структура. Нейното нарушаване (несъздаване) води до повишаване на рисковете от загуба на целите и смисъла на проекта, а оттам – и до нетрайни, странични или дисбалансиранни по своето значение резултати.

2. Поради приоритетите на външната среда на проекта (в случая представени чрез политиките и приоритетите на програма Коменски), които до голяма степен предопределят и границите на неговата реализуемост, е възможно да се стигне до отдалечаване от вътрешноинституционалния му контекст и до деформиране или изместване на мотивацията за участие и действие в него от страна на учениците и учителите. В усилията си да отговорят на външните очаквания се загубва устойчивата връзка с потребностите и особеностите на проектиращата институция (и) и респективно до неудовлетвореност на нейните представители от участието си в конкретния проект.

3. Намаляването на риска от деформиране на целесъобразността и мотивацията на проекта е постижимо както чрез повишаване на проектната компетентност на учители и ученици, така и чрез създаването на подходяща устойчива външна среда и партньорска мрежа – международна и местна.

Постъпила декември 2010 г.

¹¹ Резултатите от това изследване са публикувани в: пак там.

¹² Вж. по-подробно: пак там.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ГЛОБАЛНИ И ЕВРОПЕЙСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИТЕ В ОБЛАСТТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ВЪЗПИТАНИЕ

СИЙКА ЧАВДАРОВА–КОСТОВА

Siyka Chavdarova-Kostova. GLOBAL AND EUROPEAN DIMENSIONS OF THE UNIVERSITY PEDAGOGICAL TEACHERS` PREPARATION IN THE FIELD OF THE INTERCULTURAL EDUCATION

In this study the dynamics of the development of the university pedagogical teachers` preparation in the field of the intercultural education on global and European level is presented. Some contemporary interpretations of terms multicultural, intercultural, transcultural education are presented in relation to teachers` preparation. There are accents on a striving to a common European policy on university pedagogical teachers` preparation in the field of the intercultural education and on the national aspects, national traditions and needs that determine respective national educational policy.

УВОДНИ БЕЛЕЖКИ

В настоящата студия се представят глобалните и европейските измерения на университетската педагогическа подготовка на учителите в областта на интеркултурното възпитание.

Още в увода се налага да бъдат направени някои терминологични уточнения. В европейски план днес широко са разпространени два термина, свързани с придобиването на знания и умения от учителите – **pre-service teacher training** (обучение на учители преди упражняване на професия-

та) и **in-service teacher training** (обучение на работещи учителската професия). Общо взето, когато тези два термина се използват в дискусии на международно ниво, не възникват никакви затруднения относно отдиференцирането им. При първия термин се акцентира върху подготовката на бъдещите учители, преди те да имат съответната правоспособност. При втория – върху продължаващото обучение на учителите, тогава, когато те вече се реализират като такива.

В нашата нормативна база тези термини в този вид не са заложиени. **Те (или техни аналози) не могат да бъдат открити едновременно в един и същ нормативен документ в смисъла на посоченото тук диференциране на двете понятия (което най-просто може да бъде представено със схемата: обучение „преди“– професионална реализация в педагогическата сфера–обучение „след“).** В българските нормативни документи основният термин, който се използва, е **квалификация**. Дали този термин обаче е достатъчен сам по себе си, за да представи сложността и многоаспектността на проблема за готовността и под-готовеността на бъдещите и настоящите учители за оптимална педагогическа изява? Въпросът може да бъде усложнен допълнително, ако започнем да го диференцираме по съответни проблемни области в педагогическата практика, в случая – проблематиката на интеркултурното възпитание?

Интерес представлява фактът, че в текста на най-новата **Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009–2013 г.)** се използват три термина за квалификация и преквалификация на педагогическите кадри: „въвеждаща, поддържаща и надграждаща“ [2, с. 32]. В самата програма не са посочени дефиниции на тези три термина, но би могло да се предположи, че първият е в смисъла на pre-service teacher training, а вторият и третият – в смисъла на in-service teacher training. Дали това е така, може да бъде констатирано едва когато в съответен нормативен документ бъдат направени необходимите съдържателни дефиниции на тези понятия.

В тази студия ще бъдат търсени отговори на въпроси, свързани с **предварителната, първоначалната подготовка на учителите** (pre-service teacher training), осъществявана в рамките на висшето образование в областта на интеркултурното възпитание в глобален и европейски план. Ще бъдат представени общочовешките, европейските и българските аспекти на проблема, външната и вътрешната детерминираност на осъществяването на такъв тип подготовка, възможностите за работа със студентите в тази насока.

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ГЛОБАЛНИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИТЕ В ОБЛАСТТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ВЪЗПИТАНИЕ

В този параграф ще бъдат представени в по-общ план основни характеристики на глобалните измерения на университетската педагогическа подготовка на учителите в областта на интеркултурното възпитание. Тези измерения могат да бъдат изведени на базата на изследвания, търсещи глобалните проблеми в тази насока, при които мисленето е насочено по принцип към човечеството като цяло. В книгата „Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание“ [4], в отделен параграф по-подробно са представени дейности на ЮНЕСКО като световна организация в контекста на интеркултурното възпитание. Тук по-конкретно ще бъдат представени проблеми, свързани с подготовката на учителите в тази насока, в един общочовешки ракурс.

Изхождайки от факта, че „мултикултурният подход към образованието е относително нов за повечето страни“, Р. Гарлиарди посочва, че „като първи приоритет обучението на учителите се нуждае от реорганизиране, за да подобри способността на учителите да обучават в един мултикултурен контекст“ [10, с. 1]. На базата на мащабен проект, реализиран от Международното бюро по образованието, ЮНЕСКО, е очертан богат набор от основни проблеми, свързани с обучението на учителите в областта на мултикултурното/интеркултурното възпитание в глобален план, имайки предвид представителите на човечеството на всички континенти. Ето някои от най-значимите от тях, представящи световните тенденции в тази насока:

✓ *„Разрешаването на образователните/възпитателните проблеми в мултикултурен контекст не може да бъде постигнато чрез изолирани мерки.“* В тази насока се подчертава необходимостта от „промяна в политиките за обучение на учителите и образованието“ [пак там].

✓ Има необходимост от *„подпомагане на учителите да преодолеят етноцентризма и негативните нагласи към малцинствата“*, тъй като такъв тип нагласи „са пречки за разбирането на културите на учениците и приемане на спецификите им“. Счита се, че „анализирането на концепциите и нагласите на учителите относно общностите, от които са учениците, е значим фактор при организиране на обучението на учителите в областта на мултикултурното/интеркултурното възпитание“.

✓ *„Ученето не е просто придобиването на нова информация. То по-скоро е процес на трансформиране на концептуални рамки. Процесът на учене зависи от съвкупност от идеи, вярвания, логически способности, език, знания и умения, които индивидите развиват и използват за интегриране на нова информация и изграждане на нови знания и умения.“* Тази съвкупност „може да улесни ученето на дадено знание и развитието на съответни умения, докато

възпрепятства ученето на други“. Като такъв тип „пречки пред ученето“ се посочват „афективни, религиозни, културни, логически или концептуални“. Задачата на учителите е да могат да „идентифицират“ съответните пречки пред ученето на учениците, като създават „програми за обучение, които да подпомогнат учениците да ги преодолеят“ [пак там, с. 3]. (Тук явно се имат предвид планирането и организирането на индивидуални компенсаторни и корекционни програми, за което учителят трябва да има необходимата подготовка.)

✓ *„Значението, придавано на информацията, зависи от концепции, вярвания и нагласи. Ако учениците имат концепции, вярвания и нагласи, различни от тези на учителите им, те могат да припишат различни значения на информацията, която получават.“* Ето защо в обучението на учителите би трябвало да се включи задача, свързана с „разбиране и преодоляване на този проблем“.

✓ *„Мултикултурното/интеркултурното възпитание изисква способност у един възпитаващ да адаптира преподаването към учениците в един центриран към учащия се подход.“* Подчертава се, че „някои концепции и нагласи на учителите относно преподаването и ученето могат да възпрепятстват развитието на тази способност“. Като пример се посочва нагласата на учителите, че „да преподаваш“, е идентично на „да пренасяш информация“, и че „да учиш“, е еквивалентно на „да учиш и да запомняш“. Такъв тип учители „не са много загрижени от индивидуалните характеристики на учениците и не адаптират преподаването съобразно затрудненията на учениците при ученето“. Това изисква обучението на учителите да ги „подпомогне да видоизменят техните концепции така, че те да могат да развият способността си да вземат под внимание характеристиките на учениците и затрудненията при ученето в един центриран към учащия се подход“. В тази насока „анализът на концепциите и нагласите на учителите относно преподаването и ученето е важен елемент в обучението на учителите“ [пак там].

✓ *„Разбирането на затрудненията на учениците при ученето е фундаментален елемент от всяка една дейност в обучението, особено когато учителят идва от общност, различна от тази на учениците.“* Ето защо „обучението на учителите в областта на мултикултурното/интеркултурното възпитание би трябвало да включва методи за анализиране на концепции, нагласи и затруднения при ученето на учениците и би трябвало да развива стратегии и методи за подпомагането за преодоляването на последните“.

✓ *Често учителите имат проблеми с общуването с учениците от различни култури.“* Това би могло да доведе до „затруднения при установяването на добри взаимоотношения с тях“, което предполага, че е необходимо задълбочено познаване на „изискванията“ спрямо общуването, предявявани от съответните общности, в т.ч. „табутата“, несъобразяването с които може да доведе до „отхвърляне“.

✓ *„Учениците са етноцентрични и често имат негативни нагласи и концепции за други културни и етнически групи. Подпомагането на учениците*

да разберат другите общности и да развият солидарност с тях е фундаментално за съдействието за мира и демокрацията. Обучението на учителите би трябвало да включи изучаването на методи за анализиране на нагласите на учениците и стратегии и методи, които ще подпомогнат разбирането и солидарността между различните общности“ [пак там, с. 4].

✓ *„В мултикултурният контекст, езиковото развитие на учениците е фундаментален образователен въпрос. Децата, които имат ограничена способност по езика на преподаване, имат много затруднения в постигането на доброто му владеене. Тази ситуация повишава възможността от ниски училищни постижения.“* Специална загриженост изисква „ситуацията при деца, идващи от семейства с бедни езикови умения или деца-мигранти, които са лишени от възможността да говорят гладко както майчиния си език, така и доминиращия език“. Такъв тип билингвални деца „имат специфични учебни затруднения“. „Ефективното мултилингвално образование изисква участието на всички учители, а не само на учителите по езици. Учителите би трябвало да бъдат обучавани за методи за анализиране на езиковото развитие на учениците, както и за методи за подпомагане развитието на техния майчин език“ [пак там, 4–5].

✓ *„Децата от малцинствата често имат сериозни здравословни, социални и икономически проблеми. Образованието за устойчиво развитие, адаптирано към подобряване на качеството на живот в различни общности, може да подпомогне разрешаването на тези проблеми. Важна цел е подобряване на способността за преговаряне и способността за организиране на колективни дейности. Това е друг пример за позитивно взаимодействие между образованието към устойчиво развитие с мултикултурното/интеркултурното възпитание“* [пак там, с. 5].

✓ *„Участието на семействата на учениците в училищните дейности е важен елемент за успехите на учениците. Обучението на учителите би трябвало да развие способността на учителите за установяване на добра комуникация със семействата на учениците от различни общности и за стимулирането им за участват по-активно в училищните дейности.“*

✓ *„Учителите би трябвало да бъдат обучавани в образование за управление на конфликти.“* В неговите рамки учителите могат да усвоят „понятия и методи за развитие на способностите на учениците за управляване на конфликти и за стимулиране на активно участие от учениците за мирно решаване на каквито и да са конфликти между общностите“ [пак там, с. 6].

Интерес представлява разработеният „**идеален профил**“ на учителя в мултикултурен контекст“, според който учителят трябва да бъде и „изследовател“. Динамичността, с която се характеризира ситуацията в съответна мултикултурна среда, предполага една нова роля на учителя – да бъде „**изследовател в класната стая**“. Като основание за това се посочва фактът, че ефективността на работата на учителя изисква той да разполага с необходимата му значима информация за „учениците и техните общности“. Те обаче „се променят“, което налага перманентно необходимостта от „нова информация“.

„Тази потенциално проблематична ситуация може да бъде разрешена чрез придобиване от учителите на способност да осъществяват анализ като една продължаваща дейност и да могат да адаптират преподаване си към промяна.“ Учителите трябва да могат „да анализират затрудненията в ученето на учениците и да използват стратегии и материали, адаптирани към тях“. От учителите се очаква да имат „научен подход към преподаването“, като резултатите от съответните процеси на изследване да могат „да ги интегрират в своите ежедневни дейности“ [пак там, с. 7].

С оглед популяризирането на необходимостта от обучение на учителите в областта на интеркултурната проблематика е разработен „интегративен модел за обучение на учителите за мултикултурно/интеркултурно възпитание“, за който се счита, че би могъл „да бъде развиван автономно във всяка една страна“ на света, включвайки и „информация на локално ниво“. Очакванията към този модел са да „позволи:

- Учителите да преодолеят етноцентризма и негативните концепции и нагласи относно общностите на учениците.
- Развиване на способността на учителите да подпомогнат учениците да преодолеят негативните концепции относно другите общности.
- Образованието на учителите за историята и характеристиките на различни общности (култури, социални организации, религии, родствени организации, табута, правила за общуването, организации на времето, взаимоотношения с обкръжаващи системи, взаимоотношения с други общности, основни икономически дейности и др.) и развитие на тяхната способност за използване на тази информация в обучението.
- Информирание на учителите за традиционното знание, разпространявано в общностите и развитието на тяхната способност за използване на тази информация в обучението.
- Обучението на учителите в методи за анализиране на концепциите и затрудненията в ученето на учениците и адаптиране на тяхното преподаване в съответствие с тази информация.
- Увеличаване на способността на учителите за преодоляване на затрудненията в ученето, причинени от липса на езиково развитие на учениците, особено в случаите на билингвални деца, които могат да имат ограничени умения и в двата езика. [...]
- Осъзнаване от учителите на основните пречки пред участието на семействата на учениците в училищни дейности и увеличаване на тяхната способност да установяват добри взаимоотношения със семействата на учениците и общностите.
- Осъзнаване от учителите на основните проблеми, свързани с качеството на живота в общностите на учениците (жилище, деградиране на средата, работа, здраве и др.) и развиване на тяхната способност да станат „дейтели за устойчиво развитие“ в тези общности“ [пак там, 7–8].

Специално се отбелязва, че обучението на учителите „не трябва да бъде редуцирано до „няколко урока за културата на учениците или до една изолирана дисциплина“. То „би трябвало да проникне във всички педагогически дисциплини“. „Обучението на учителите в областта на мултикултурното/интеркултурното възпитание не е достатъчно, ако учителите са етноцентрични и ако имат негативни концепции и нагласи относно общностите на учениците.“ Ето защо то „би трябвало да включва дейности, които анализират концепциите и нагласите на учителите“, както и дейности, които ги „подпомагат да променят негативни нагласи относно общностите на учениците и да преодолеят етноцентризма“ [пак там, с. 10].

Внимателният преглед на представеното дотук дава основание за извода, че то по-скоро представя идеи в контекста не толкова на интеркултурното, колкото на мултикултурното възпитание, доколкото поставените акценти са основно върху различията на учениците и съобразяването с тях с оглед постигането на успешен образователно-възпитателен процес. Стремещт е определено **към постигане на степен на универсалност при представянето на проблема**, чиито проявления да могат да бъдат релевантни независимо от континента, държавата, региона. Това логично е подход на една световна организация, търсеща общочовешки измерения на съответни проблеми, изрично обаче и упоменавайки необходимостта от отчитане на съответния национален контекст, в случая – „развитие на този модел на национално ниво“ във всяка отделна страна [пак там].

Днес наистина може да се твърди, че **интеркултурната проблематика в нейния педагогически контекст се развива в целия свят**. Нейното развитие е **изключително динамично** не само по отношение на терминологията, но и по отношение на съдържателните ѝ аспекти. Тръгвайки терминологично от понятието **мултикултурно**, преминавайки през **интеркултурно**, днес вече започват да се използват понятия като **транснационално** и все по-често **глобално**. Влиянието на процесите на глобализация върху образованието, възпитанието, обучението провокира към развитие на проблематиката на интеркултурното възпитание, което е особено видимо в разработки на автори, изследващи **въпроси на влиянието на все по-голямото „смесване“ на идентичности и култури, вече имащо характер на транснационалност**. Това естествено има своите отражения и върху подготовката на педагогическите кадри.

Като пример в тази насока може да бъде посочена дейността на проф. Фазал Ризви, преподавател в университета в Илинойс, САЩ, ръководещ online програмата „Глобални изследвания в образованието“. Той самият е от индийски произход, с много интересна лична „междукултурна биография“ – освен в Индия, където е роден, е живял, учил, работил в Австралия, Англия, САЩ. Той е много интересен като лектор (имала съм удоволствието да го слушам лично). Работи активно в области като „теория на глобализацията, интернационализация на висшето образование, изследвания на образователната

политика и проблеми на идентичността и културата в транснационални контексти“. През 2010 г. предстои излизането на книгата му „Глобализиране на образователната политика“. Ф. Ризви изследва проблема за **„работа с разнообразието в транснационални контексти“**. Той работи върху „начина, по който процесите на културна глобализация оказват все повече въздействие върху начините, по които много хора мислят за своята идентичност, тяхното чувство за принадлежност и обитаваните от тях културни пространства“, „как това изисква от възпитавашите да развият техните начини на работа с въпросите на социокултурното разнообразие“. Според него „моделите за интерпретиране на разнообразието и управление на междуетническите взаимоотношения в нацията-държава вече не са достатъчни“. „И образователната политика, и практиката трябва днес да се занимават с транснационални пространства, които сега дават възможност на много хора да принадлежат едновременно към и да останат свързани с повече от една страна.“ Днес „глобализацията насърчава нови „де-териториални“ начини на мислене относно социокултурното разнообразие“, имащо като последствие факта, че „взаимоотношението между етническите общности и културите, от които те произхождат, не могат повече да бъдат разглеждани като изяснени веднъж завинаги“. „В глобален контекст, взаимоотношенията между културните идентичности на индивидите и домовете на техния произход е много по-сложно, отколкото е схващано в понятия като носталгия, колективна памет или желание за просто привързване. Това е пространство, конституирано от противоречия, дилеми и рискове, формиращи педагогически предизвикателства“ (по материали от международна конференция, организирана от Съвета на Европа, на тема „Разнообразие и включване: предизвикателства пред образованието на учителите“, Осло, Норвегия, 26–28 октомври, 2009).

Тази проблематика е включена в подготовката на педагогически кадри в университета. Като пример може да се посочи един от курсовете, воден от Ф. Ризви – „Глобализация и образователна политика“. Този курс „е изграден върху твърдението, че повече не е възможно да се интерпретират и анализират образователните политики в техния национален контекст и че глобалните процеси въздействат върху начина, по който сега се развиват образователните политики“. Базирайки се върху актуалните „дебати относно глобализацията, курсът показва как глобализираните институции, такива като транснационални корпорации, междуправителствени организации, НПО и медии, влияят върху разпространението на идеи и идеологии в образователната политика“. Чрез представянето на примери от света курсът насочва вниманието към „степената, в която процесите на глобализация създават условия за културна хомогенност и глобализационни неравенства“, задава въпроса за възможностите за съпротива срещу негативните резултати от глобализацията. (<http://cgs.illinois.edu/course/globalization-and-educational-policy>. – посетен на 9. 01. 2010.)

Представката „транс“ започва да се среща все по-често в литературата, посветена на интеркултурната проблематика. Като пример може да се посочи

публикацията на проф. Акеми Курачи от университета в Хирошима, Япония с наименование „**Транскултурното възпитание на университетско ниво: преодоляване на „Ibunka“ в себе си**“. А. Курачи поставя въпроса за това как студентите „могат да осъзнаят значението и значимостта на диалога с другите култури, как те могат да намерят пътища за взаимно разбиране с други култури и как могат индивидуално да осъществят взаимно разбиране“. Изходна позиция за тези разсъждения са изпитваните проблеми от преподаващи на студенти дисциплината „Интеркултурно възпитание“ японски университетски преподаватели. В тази дисциплина се включват характерни за съвременното японско общество въпроси в областта на интеркултурното възпитание, свързани с чуждестранните ученици и студенти в Япония, необходими за „повишаване на осъзнаването“ им от страна на студентите. „Това позволява студентите да мислят от различни перспективи, да изказват мнения и да задълбочават техните нива на разбиране“. Според А. Курачи обаче този подход е недостатъчен, защото „не помага на студентите да признаят проблемите като техни собствени, а да мислят за тях като онези на другите“.

Като резултат от начина на преподаване на интеркултурното възпитание в японски университети се случва това, че „студентите получават предварителна представа, че интеркултурните контакти са обезпокояващи и проблематични“, тъй като „професионалистите по интеркултурно възпитание разглеждат „Ibunka“ (различен и/или друга култура), като го прилагат само към чуждите страни и чужденци“, поставяйки ги в „опозиция“ спрямо японската култура. Според А. Курачи в Япония е налице „тенденция да се дискутира „Ibunka“ в ограничени контекст на транскултурния или мултикултурния контакт или обмяна“, а всъщност „Ibunka“ може да бъде намерен на много места, в една култура и дори вътре в една етническа група. Това не е неизменно и статично понятие, а по-скоро динамично и променливо. От тази гледна точка един транскултурен медиатор би трябвало да не се занимава само с хората с чуждестранен произход и/или които са от етническо малцинство, а също и с онзи, който се възприема като различен по различни начини в неговата собствена култура“.

Ето защо А. Курачи смята, че „преодоляването на собствената „Ibunka“ би трябвало да бъде подчертано в транскултурното възпитание“, което му служи като основание за създаване на нов курс по Транскултурно възпитание за студенти с цел „да насърчи всеки студент да работи върху неговата собствена индивидуална „Ibunka“ вместо да осигури на учителя една може би по-ригидна рамка на понятието“. Студентите са насърчавани да осъществят свое собствено проучване, за предпочитане извън университета, като се има предвид, че „Ibunka“ съществува във всяка сфера на обществото“. След това всеки един от тях споделя пред групата резултати от своите „интеркултурни взаимодействия“. Като цяло резултатите от прилагането на този подход се разглеждат в рамките на „термините на трансфера на транскултурното учене“ [13, 127–128].

В края на този параграф ще представя пример за едно своеобразно „завръщане“ към термина **мултикултурно възпитание** след един около десетгодишен период на съмнения и скептицизъм относно значимостта му за **съвременното австралийско общество** и търсенето на негови „заместители“ (например „социална кохезия“) [12]. Примерът е особено интересен, тъй като **илюстрира процеса на динамика на терминологията в контекста на интеркултурната проблематика**. Извън Европа, особено в САЩ, Канада, Австралия, терминът „мултикултурно“ несъмнено има своята доминанта дълги години, за разлика от Европа, където е явно предпочитанието към термина „интеркултурно“ (това неведнъж е споменавано в различни публикации). От своя страна, в САЩ, в Япония, вече и в Европа се наблюдава търсене на **нови възможности в термина „транскултурно“**. Днес в Австралия се наблюдава явно завръщане към „мултикултурното“ като необходимост в образователно-политически план, илюстрация на което е текст на Департамента по образование и ранно детство, разпространен в началото на 2009 г., разглеждащ мултикултурното възпитание като даваща „по-широка“ перспектива пред образованието чрез „интегриране на глобалния с локалния опит на учениците“:

„Мултикултурното възпитание помага на учениците да развият:

- добро владение на английския език;
- компетентност в един друг език или езици освен английския;
- задълбочено познание и осъзнаване на тяхната собствена и други култури;
- разбиране на мултикултурната същност на миналата и настоящата история на Австралия;
- разбиране и умения за взаимодействие в интеркултурна среда;
- Оценяване на значимостта на локалната, националната и интернационалната взаимозависимост в социалната, на обкръжаващата среда, икономическата и политическата арена и разбиране, че взаимната поддръжка в тези области е жизненоважна за локалната и глобалната хармония.
- Училищата би трябвало да осигурят мултикултурни перспективи, включени във всички аспекти на училищния живот посредством:
- подкрепяне на разнообразието като позитивен учебен опит;
- включване на мултикултурните перспективи във всички учебни области;
- включване на мултикултурните, антирасистките и перспективите на човешките права в училищните политики и практики;
- повишаване на интеркултурното разбиране и кроскултурните комуникационни умения на учениците и учителите“ [пак там, с. 15].

Явно е, че интеркултурната проблематика в нейния педагогически контекст, независимо от различните акценти, поставяни съобразно съответни национални потребности, има своите общочовешки измерения. Този факт естествено детерминира и подготовката на професионалистите, работещи в областта на възпитанието и образованието в различните страни. Доколкото

България е разположена териториално в Европа, представлява интерес какви по-конкретно са европейските измерения на тази подготовка, което би позволило съответни сравнения с представените в този параграф въпроси.

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ИЗМЕРЕНИЯ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИТЕ В ОБЛАСТТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ВЪЗПИТАНИЕ

Очертаването на европейските измерения на университетската педагогическа подготовка на учителите в областта на интеркултурното възпитание дава основание за извеждането на два основни факта:

- От едната страна е **стремежът към обща европейска политика в тази насока**, което предполага търсенето на консенсус по някои ключови въпроси относно това как да бъде интегрирана интеркултурната проблематика в общата подготовка на учителите, какво да бъде съдържанието ѝ, могат ли да се определят общоевропейски критерии в тази насока.
- От другата страна е **отчитането на националната специфика**, националните традиции и потребности, детерминиращи и съответната национална образователна политика.

Би могло да се каже, че съвременната европейска политика в тази насока е ориентирана към търсене на **баланс** между посочените два факта. В настоящия параграф ще бъдат представени конкретни примери в тази насока, които ще позволят именно очертаването на европейските измерения на подготовката на учителите в областта на интеркултурната проблематика. Представянето на такива примери „позволява идентифициране на някои практически начини за осъществяване на интеркултурно възпитание (или сходни понятия) в специфичен национален контекст, в особени ситуации и в отговор на особени нужди“.

Не без значение е типът на страните – едните са от групата на т.нар. „стари“ имигрантски държави, например Германия, Франция или Обединеното кралство (особено Англия), всяка една характеризираща се „с доста различни традиции по отношение на техните имиграционни политики, образователни системи и педагогически теории“. От друг тип са страни като Унгария, която „не е толкова засегната от имиграцията в сравнение с интегрирането на националните етнически малцинства“, ситуация, характерна „за всички държави – членки от Източна Европа“. Факт е, че в Европа има „разнообразие от политически и социални ситуации“, които са особено подходящи за „продуктивно сравнение и едновременно с това за идентифициране на различни типове на политически характеристики“ на европейските държави [5, с. IV].

Като общо принципно положение относно подготовката на учителите в областта на интеркултурната проблематика се очертава изискването

формирането на дизайн на курсовете да съответства „на уменията, които трябва да бъдат упражнявани в училище“ [9, с. 34], т.е. **подготовката на учителите да бъде своеобразно „отражение“ на съдържанието на образователната и възпитателната дейност в училището**, което би осигурило и адекватност на изучаваното в университетите на реалните потребности на училищната практика.

Като една от детерминантите на педагогическата подготовка на учителите в областта на интеркултурното възпитание може да бъде отбелязана **Европейската културна конвенция**, чл. 2, където специално се подчертава ролята на всяка държава, подписала Конвенцията, „доколкото е възможно, да насърчава изучаването от своите собствени поданици на езиците, историята и цивилизациите“ на другите страни, подписали Конвенцията, като съответно създава условия тези страни да популяризират такива изследвания на нейната територия, както и обратното – всяка една държава да може да популяризира своя „език или езици, история и цивилизация“ на територията на останалите държави, като създава условия поданици от другите държави да ги изучават на нейна собствена територия [8].

Както се вижда, в този текст се определят **три базисни компонента**, които се залагат в **основата на познанието за другите** (в случая разглеждани като националност: **език** (или езици, ако има повече от един официален език), **история** и **цивилизация** (явно разбрана като степен и характеристики на проявленията на културата). От гледна точка на задачите на интеркултурното възпитание, реализирани посредством съответни учебни предмети, Европейската културна конвенция определя три посоки на работа – **обучение по чужд(и) език(езици), обучение по история (на чуждите държави) и обучение за постиженията на културата на другите държави**. Основният акцент тук е **посоката „навън“**, т.е. **интеркултурното тук се разбира като обогатяване на себе си чрез усвояване на информация за различните от теб, но на национален принцип, т.е. извън своята държава**.

Текстът има отношение към очаквания **съдържателен профил на интеркултурно компетентния гражданин по отношение на другите държави**, към който трябва да бъде насочена и подготовката на **бъдещите учители, които да могат да интерпретират образователното съдържание по някои от учебните предмети в училище през призмата на посочените три компонента** (с акцент върху учителите по езици, история и предмети, свързани с културата). Макар и в Европейската културна конвенция да няма конкретни текстове, насочени към подготовката на учителите, тя самата се явява една от първоосновите на поредица от Препоръки на Съвета на Европа, в които вече пряко се засяга и този въпрос.

Днес все повече се почетева **необходимостта от повишаването на ефективността на учителската професионална дейност** поради съвременното разбиране за „целта на инвестирането в образованието“, която „е не просто

да се постигне по-ефективно преподаване и учене, но също и да се увеличи способността на образованите индивиди да действат като граждани и така да допринесат за решаване на социални проблеми“ [16, с. 10].

Това може да бъде много добре илюстрирано чрез определените от Френската национална комисия към ЮНЕСКО при проучване върху т.нар. нова учителска професия **две основни роли на учителите**: „подготовка на граждани за променящия се свят, доминиран от кратковременност и предаване на основни ценности на обществото като универсалните човешки ценности (и последователна подготовка на европейски и глобални граждани) и предаване на знания в свят, където знанието и достъпът до него се променят“ [6, с. 21]. Казаното е тясно свързано с концепцията за „общество на знанието“, което „отчита социалните, етическите и политическите измерения“. Неслучайно в дефиницията на ЮНЕСКО обществото на знанието е общество, в което „знанието може да осигури справедливост, солидарност, демокрация и мир“ [пак там, с. 17]. А това е несъмнено в контекста на интеркултурното възпитание.

Към казаното дотук може да се добави и текст от доклад на Европейската комисия „Повишаване на качеството на обучението на учители“, където специално се отбелязва: „Промените в образованието и в обществото поставят нови изисквания към учителската професия“, сред които е фактът, че днес в класните стаи има „по-хетерогенна смес от млади хора от различни среди и с различни нива на способност и не-способност“ [14, с. 4].

Интерес в тази насока представлява един от шестте сценария за „**училището на бъдещето**“ на OECD¹, които „зависят от мястото на информационните и комуникационните технологии, социалните очаквания към училището и ролята, изпълнявана от учителите“. Имащ отношение към оптималното функциониране на едно мултикултурно общество е сценарий №3 – „училищата като сърцевинни социални центрове“, при който се поставя акцент върху засилването на ролята на училището в обществото, като училището в качеството му на „основен източник на социален капитал“ служи основно като пространство за „социална интеграция и подготовка на гражданите“ [6, с. 20].

Сред деветте Препоръки на Международната конференция по образованието на ЮНЕСКО, 1996, четири се отнасят до обучението на учителите:

- „набиране на учителите: привличане на най-компетентните млади хора да преподават“;
- „първоначално обучение [pre-service]: подобряване на координацията между първоначалното обучение и изискванията на една иноваторска педагогическа активност“;
- „обучението по време на практикуването [in-service]: правенето това на право и задължение на целия преподавателски персонал“;
- „професионализъм“ – „като част от стратегията за подобряване на статуса и работните условия на учителите“ [9, 28–29].

¹ OECD – Организация за икономическо сътрудничество и развитие.

Специално внимание се обръща на „един съществен проблем, свързан с потребността от привличане на по-добрите кандидати към професията“, което изисква „професията и курсовете за обучение на учителите да бъдат направени по-привлекателни за учениците, завършили средно образование“ [пак там, с. 34].

Днес специално се подчертава необходимостта от такъв тип подготовка за осъществяване на учителската професия, в рамките на първоначалното и последващото обучение, в „перспективата на ученето през целия живот“ [7, с. 15], която „да може да се справи с много проблеми и предизвикателства“ [пак там, с. 13], явно не само с един по-ясно изразен образователен, а и възпитателен характер. Неслучайно се подчертава фактът на разнообразност на „текущите приоритети в образованието“, с които „учителите трябва да могат да се справят, а не просто да пренасят знание“ [16, с. 10], което се трансформира като изискване пред учителите „като учещи се през целия живот“ [9, с. 31].

Сред тези приоритети са и такива в контекста на интеркултурната проблематика: „включването и равенството“ – преминаващи напречно през учебното съдържание чрез интеркултурното възпитание; „ценности и гражданство – през гражданското и образованието за човешки права“ [16, с. 11].

Към учителите са отправяни **комплекс от очаквания** в тази насока:

- да осъществяват „центрирано към ученика и активно учене“;
- да осигурят условия за „повишаване на участието“ на всички ученици;
- да осигурят условия за „избягване на риска от стесняване на учебното съдържание и преподаване само за тестове/изпити“;
- да прилагат „нови педагогически подходи, насочени към различни етнически, религиозни и културни групи“;
- да осъществяват „развитието на преминаващи напречно през учебното съдържание цели на преподаване и стилове на преподаване, както и на специално отношение и диалог между училището и общността“;
- „да развият компетентности, свързани с управлението на училището и финансите и да увеличат сътрудничеството с водещите лица в местните общности“ [пак там].

Като част от Лисабонската стратегия Европейската комисия развива „Общи принципи за компетентностите и квалификациите на учителите“. В този текст специално се подчертава „решаващата роля“ на учителите „в учебния опит на младите хора и възрастните учащи се“. Очертават се следните основни компоненти, които „обучението на учителите трябва да включва: знания, свързани с предметите, които ще се преподават; „знания по педагогика“, „умения и компетентности, изисквани за ръководене и подкрепа на учащите се“, „разбиране за социалното и културното измерение на образованието“. Учителската професия е „професия, поставена в контекста на ученето през целия живот“, изискваща отчитане на „професионалното развитие на учителите“, което „трябва да продължава по време на тяхната кариера и би трябвало да бъде подкрепяно и насърчавано чрез свързани системи на национално, регионално и/или локално ниво“ [6, с. 22].

Специално внимание се отделя и на въпроса за „ключовите компетентности на учителите“.

Като основна компетентност, която учителите би трябвало да притежават, се посочва „да работят с различни видове знание“, като образованието би трябвало да им осигури „достъп да анализират, да разсъждават върху и да предават знание“, в т.ч. да „използват ефективни технологии, където това е подходящо“ [пак там, с. 23]. От една страна, „работата със знанието“ предполага учителите „да имат високо ниво на знание и разбиране на техния предмет“ [пак там, с. 24]. От друга страна, „трябва да има внимателен баланс между компетентностите в преподавания предмет и способностите на учителите да го преподават“. В Глава 7 в доклада на Ж. Делор „Ученето – скритото съкровище“ се отбелязва, че учителят трябва не само да владее „група от стратегии, необходими за точно и успешно преподаване на знание, но също да насърчава задаването на въпроси, взаимоотношението и отчитане на няколко алтернативни хипотези“ [9, с. 28].

„Учителите трябва да бъдат творчески и иновативни, отбелязва Ф. Ферер, за да се адаптират към бъдещите промени. Институциите за обучение на учителите трябва да благоприятстват този подход. Ако те го правят, важно е да има ясен баланс между едно солидно академично образование и „рефлексивно“ професионално обучение, както и знания в обучението по изследвания в образованието, насочени към и насърчаващи образователните/възпитателните иновации в училището“ [пак там, с. 35].

В основата на обучението на „рефлексивни професионалисти“ се поставя „една двумерна стратегия“, която включва, първо, придобиване на едно високо теоретично ниво в областта на преподаването, което „ще им позволи да разберат обществото, в което те живеят и значението/смисъла на преподаването“ и второ, „постигане на умения на високо ниво в образователната практика, едновременно майсторство в преподаването на предмета и умения за управление на хетерогенни групи“ [пак там, 35–36].

На базата на изтъкваната като европейски приоритет „необходимост да се осигурят различни възможности за учене за посрещане на разнообразни потребности, интереси, способности и среда на учениците и студентите“ [16, с. 10] се извежда и компетентността на учителите, „техните практически и теоретични умения да им позволят да учат от техния собствен опит и да използват широк ред стратегии на преподаване и учене спрямо потребностите на учащите се“ [6, с. 24], като „техните педагогически умения би трябвало да им позволят да изградят и управляват учебни среди“ [пак там, с. 23].

Интеркултурното възпитание е сред няколкото „особени области на обучението, които са необходими на всеки един, който специализира в образованието: специално образование, интеркултурно възпитание, здравно образование и др.“ [9, с. 34]. За особено важно се счита наблягането върху „развиване на стратегии на обучение, които фокусират върху справяне с образователните неравенства в класната стая и в училище“ [пак там, с. 35].

„Учебното съдържание за обучението на учителите трябва да поставя по-голямо ударение върху знанието, принципите и нагласите, които съдействат за по-голямо международно разбиране, в частност – толерантност, полово равенство, културно разнообразие и уважение към и развитие на човешките права“ [пак там]. Учителите и тяхното обучение имат „решаваща роля“ за реализирането на съответни видове възпитание/образование, отчитайки „главната роля“, която образованието и възпитанието имат по отношение разпространението на ценности като „толерантност, справедливост и взаимно разбиране“ [11, с. 49].

Специален акцент се поставя върху компетентностите на учителите за работа в мултикултурна включваща среда в контекста на социалната кохезия, която се разглежда като един „приоритетен въпрос“ в дейността на ЮНЕСКО, СЕ, ЕС, OECD [пак там, с. 49]: учителите „работят в професия, която би трябвало да е базирана върху ценностите на социалното включване и подхранване на потенциала на всеки учащ се“. Учителите трябва да осъществяват „работа с и в обществото: те допринасят за подготовка на учащите се за тяхната роля като граждани на Европейския съюз и помагат учениците да разбират значимостта на ученето през целия живот. Те трябва да могат да съдействат за мобилността и сътрудничеството в Европа и да насърчават интеркултурното уважение и разбиране. Те също имат нужда да знаят приноса, който образованието има за развитието на кохезивни общества. Те трябва да имат разбиране за баланса между уважението и осъзнаването на разнообразието на културите на учащите се и идентифициране на общи ценности. Но също имат нужда да разберат факторите, които създават социална кохезия и изключване в обществото и да осъзнават етичните измерения на обществото на знанието“. Учителите трябва „да бъдат способни да работят ефективно с местната общност, партньори и водещи лица в образованието – родители, институции за образованието на учителите и представителни групи“ [6, с. 24].

Специален акцент се поставя и върху необходимостта от отчитане на „отражението на потребностите на местното ниво, използвайки всички налични ресурси“, като дори се използва изразът „тласък върху обучението, вкоренено в локалността“ [9, с. 35]. Тук се има предвид **особеностите на местното ниво**, които трябва да бъдат взети предвид при подготовката на учителите. Това поставя един сериозен въпрос за **отношението национални/местни потребности, отразени в учебното съдържание в педагогическата подготовка на учителите**. Ако подготовката на учителите е ориентирана да бъде адекватна на местните потребности на педагогическата практика, как това да бъде отразено в тяхната педагогическа подготовка, **как да бъде запазен (и трябва ли) балансът европейско/национално/локално?** Защото не можем да бъдем сигурни къде ще се реализират бъдещите учители практически. (В рамките на избираемите дисциплини такъв тип ориентация към изтъкване в по-голяма степен на характеристиките и потребностите на локалното ниво е по-възможна.)

Поставят се и някои по-обща въпроси по отношение на обучението на учители в Европа: „Къде е мястото на практическия период на обучението в училищата и как практическата страна се свързва с теоретичното измерение на обучението? Каква роля имат училищата в обучението на учителите?“; „Кой обучава учителите? Представители на академичната общност? Учители? Тютори?“; „Как ще се управлява балансът и напрежението между бъдещото академично знание на учителя и неговото професионално обучение?“

Отговарянето на тези въпроси не може да бъде „изолирано от по-обща въпроси относно образователната система, обществото и ролята на училището“, например:

- „Каква е нашата визия за утрешното училище в Европа?“
- „Кои са основните задачи на училището (предаване на знание, подготовка на граждани и др.)?“
- „Какво е европейският учител?“ „Как могат учителите да бъдат по-добре подготвени за тяхната роля на движещи лица на промяна и еволюция в образователните системи?“ [6, 25–26].

Специално се отбелязва, че „обучението на учителите е текуща тема, колкото се занимаваме с качеството на нашите образователни системи“ наред с други значими фактори, намиращи се вътре и отвън образователната система [9, с. 27]. Неслучайно в Европейския доклад за качеството на училищното образование (2001) се отбелязва, че „в европейските страни е налице неотложна необходимост от високо квалифицирана първоначална подготовка“ на учителите, „подкрепена от добро въвеждащо и продължаващо професионално развитие“ [по 1, с. 70]. Като цяло се приема, че „развитието на учителите, на преподаването и ученето“ е „ключ“ към „качественото образование“ [16, с. 11].

Според доклад на Eurodice Network относно ситуацията на учителите в страните от ЕС „Първоначалното обучение и прехода към работа на учителите в първоначалното основно образование“, 2002, на базата на проучване на курсовете за първоначално обучение на учителите се определят 5 приоритета: „използване на информационни и комуникационни технологии за насърчаване на учителската активност; професионални умения в управлението и администрацията; подкрепа на деца със специални потребности и деца от мигрантски семейства; общуване с учениците; управление на поведението на учениците“ [9, с. 32].

Ето защо в Декларацията от Атина като препоръка по отношение подготовката на учителите се отбелязва: „засилване на интеркултурното възпитание и управлението на разнообразието в програмите за първоначално обучение за учителския състав“, което изисква „разработване и популяризиране на работни методологии, подходящи за интегриране в програмите за предварителна подготовка и продължаваща квалификация на учителите на принципите за недискриминация, плурализъм и равенство“ [пак там, с. 33].

Не случайно обучението на учителите в контекста на интеркултурната проблематика е сред приоритетните сфери на дейностите на Съвета на Европа в сферата на образованието.

Обучението на учителите като част от образователните програми на Съвета на Европа още от 1960 г. е интегрална част от проектите, свързани с езиковата политика, обучението по история и образованието по демократично гражданство, които, би могло да се каже, са едни от основните приоритети в рамките на образователната му политика. През последните няколко години се обръща специално внимание върху програмите за обучение на учителите, които им дават възможност да посещават семинари в други европейски страни на базата на т.нар. стипендиантска система, при която се отпускат финансови средства за пътуване и престой [16, с. 9]. Особен акцент се поставя върху **програмата за продължаващо обучение на професионалисти в образованието – Песталоци**, при която се организират европейски семинари в области като интеркултурно възпитание и малцинства, равенство на половете, образование за демократично гражданство и човешки права и др. [9, с. 33].

В Препоръка № (98) 6 на Съвета на Европа, например, насърчаваща страните членки към подкрепа на широкоразпространяван плурилингвизъм, в раздел Н има 7 члена, специално посветени на изискванията към обучението на учители по езици в контекста на интеркултурността. На страните се препоръчва да „предприемат стъпки за осигуряване на адекватен брой подходящо обучени учители по езици, налични във всички нива, така че, където е подходящо, да може да се изучава един широк ред от езици“. Интерес представлява чл. 34, в който специално се отбелязва необходимостта в рамките на „дизайна на курсовете за обучение на учители“ да бъдат изработени „прецизни и свързани цели под формата на набор от компетентности, които включват лингвистични, интеркултурни, образователни и психологически елементи“, както и препоръката, отправяна към институциите, отговарящи за „initial“ и „in-service“ обучение на учители – „да се отчита „особената значимост на интеркултурния компонент в създаването на осъзнаване на и уважение към културните различия“ [17]. Както се вижда, още преди повече от 10 години постепенно започва навлизането на компетентностния подход по отношение на обучението на учителите.

На политическо ниво обучението на учителите в сферата на интеркултурното възпитание се поставя като важен въпрос на Конференцията на министрите на образованието в Краков. През 2003 г., в Атина, обучението на учителите се разглежда като особено значимо по отношение управляването на разнообразието. На 3-тата Неформална конференция на Европейските министри на образованието от Югоизточна Европа през 2004 г. в Истанбул учителската професия се разглежда като „водеща сила за развитие“. Приема се Декларация на Съвета на Европа с наименование „Засилване на учителската професия като водеща сила за развитие“. В декларацията от 3-тата среща на

върха на държавите и правителствата на Съвета на Европа, Варшава, 2005, се отбелязва, че Съветът на Европа ще засилва „всяка възможност за обучението на учителите“ [9, с. 33; 15, с. 10]. В Плана за действие, приет на 3-тата среща на върха на държавите и правителствата на Съвета на Европа, Варшава, 16–17 май, 2005, се отбелязва специално, че „Съветът на Европа ще увеличи всички възможности за обучение на педагогически кадри в областта на образованието за демократично гражданство, човешки права, история и интеркултурно възпитание“ [11, с. 49].

Практически това днес се реализира в различните европейски страни, макар и с различно темпо и съдържателни характеристики.

Резултатите от осъщественото в рамките на проекта „Политики и практики за преподаване на социокултурното разнообразие“ (2006–2009 г., Съвет на Европа) очертават следната ситуация в европейски план (конкретно се имат предвид ниво 1 и ниво 2 според ISCED²).

По отношение нивата на дефиниране на политиката в рамките на предварителната подготовка на учителите се оказва, че за ниво 1 (начално образование) – от 16³ страни в 6 политиката се дефинира само на национално ниво, в 7 – на национално и институционално, в 2 – само на институционално и в 1 – на общностно ниво. За ниво 2 (прогимназиален етап) – в 7 страни тази политика се дефинира само на национално, в 8 – на национално и институционално, 1 – на общностно ниво [18, с. 28].

Посочените данни показват, че е **явно доминирането на дефинирането на политиките за предварителната подготовка на учителите на национално ниво**. Важно е обаче да се отбележи, че „институциите за обучение на учителите са включени в дефинирането на тези политики в половината от участващите страни“. Трябва да се има предвид и „независимият статус на повечето институции за висше образование, дори и в страни с централизирана образователна система“ [пак там, с. 29].

Като цяло е налице тенденция за дефиниране на „обучението на учителите и съдържанието изключително на национално ниво“, по-рядко това се случва на регионално ниво. След дефиниране на ниво национална образователна политика в „дефинирането на учебното съдържание се включват институциите за обучение на учителите“. Констатира се тенденция за „дефиниране на националната политика за обучението на учителите и учебното съдържание както на национално, така и на институционално ниво в страни с по-голяма популация“ [пак там, с. 83], въпреки че примерите, които могат да бъдат посочени, са и от страни с по-малко на брой население, например Австрия, Хърватска, Франция, Гърция, Норвегия, Румъния, Швеция, Турция и др. [пак там, с. 39].

² International Standard Classification of Education, UNESCO, 1997 [16].

³ Австрия, Белгия (френска общност), България, Унгария, Кипър, Естония, Франция, Гърция, Люксембург, Малта, Норвегия, Чехия, Румъния, Швеция, Турция, Украйна.

Интерес представлява фактът на наличност на „едно напрежение между политиката за обучение на учителите и институциите за обучение на учителите при дефиниране на учебното съдържание за обучението на учителите“, което налага „да се изяснят системите за сътрудничество при дефиниране на това учебно съдържание както по отношение на предварителната, така и по отношение на продължаващата квалификация на учителите“ [пак там, с. 84].

Обучението на учителите е детерминирано от различни външни фактори, които се намират в състояние на взаимодействие помежду си. Видоизменянето на един от факторите оказва пряко влияние върху другите. М. А. Ессомба определя три такива фактора, образуващи система:

- „национална среда“ – има се предвид историческата специфика на съответната страна, „споделени ценности“, характеристики на популацията на населението от гледна точка на социокултурното разнообразие;
- „национални политики за обучението на учителите“;
- „национално учебно съдържание за обучението на учителите“ [пак там, с. 82].

„От една страна, националната среда оказва влияние върху националните политики за обучението на учителите и националното учебно съдържание за обучението на учителите. Например, онези страни, които принадлежат към т. нар. „втора генерация имигрантски страни“ (малък брой западноевропейски страни, които почват да приемат имигранти от целия свят през 70-те и 80-те години на ХХ в.) не включват специални споменавания по отношение на имиграцията, когато се занимават с въпроси на разнообразието в техните национални политики за обучението на учителите и учебното съдържание“ [пак там, с. 83]. От този тип страни са такива като Норвегия, Австрия, Белгия [пак там, с. 39].

От своя страна, националните политики по отношение обучението на учителите и учебното съдържание за обучение на учителите могат да имат своя ефект по отношение на интеркултурността в обществото, поради което „обучението на учителите се разглежда като силно средство за променяне на обучението в училищата“ [пак там, с. 82].

Специален акцент се поставя върху „липсата на взаимоотношение между институциите за обучение на учителите и завършилите“, което се оценява като неблагоприятно от гледна точка на натрупаните знания. Едно от възможните решения е осъществяването на **менторинг на новопостъпилите на работа учители** и постигане на **съответствие между съдържанието на продължаващата квалификация на учителите и училищните реалности** [пак там, с. 84].

Особено важен е въпросът за **подготовката на самите университетски преподаватели в областта на интеркултурната проблематика**, въпрос, на който все повече се обръща внимание: „обучаващите се предполага да бъдат обучавани относно социокултурното разнообразие от техните институции, за да могат те да осъществяват лекции или да организират обучения по тези въпроси“. Факт е, че днес „в почти всички институции преподавателите, кои-

то преподават въпроси на разнообразието са преминали подготовка по тези въпроси“ [пак там, с. 64]. Специфичното за характера на тази подготовка е, че тя основно е реализирана чрез осъществяване на изследователска дейност, участие в международни семинари и конференции, в специализирани курсове [пак там, с. 85]. От своя страна, самото „обучение на обучаващи“ няма задължителен характер. Като особено важен се посочва и въпросът за „оценяване на компетентността на преподавателите относно социокултурното разнообразие“ [пак там, с. 64].

Що се отнася до видовете разнообразие, в 15 от 16 европейски страни в политиката по отношение предварителната подготовка на учителите има насоченост към проблемите на хората със специални потребности, в 14 – към религиозното различие, в 13 – към културното и езиковото разнообразие и въпросите на пола, и в 9 – към имигрантите. Тази ситуация се оценява като „парадоксална“, доколкото „имиграцията създава социален проблем в повечето от страните, които не са насочени към този тип разнообразие“ [пак там, с. 39].

Що се отнася до въпроса за това кой е отговорен за дефинирането на учебното съдържание/програмите за предварителната подготовка на учителите, за ниво 1 – в една от страните това се дефинира само на национално ниво, в 6 – само на институционално, в 8 – на национално и институционално, в една – на общностно ниво; за ниво 2 – в 3 от страните – само на национално ниво, в 4 – само на институционално, в 8 – на национално и институционално, в една – на общностно. Тези резултати показват едно „много значително увеличаване на ролята на институциите, особено на ниво 1 според ISCED“, което се оценява като „разбираемо, тъй като те са отговорни за осъществяването им“, като се има предвид и „независимостта на институциите за висше образование“ [пак там, с. 31].

Прави впечатление, че в 13 от 16-те страни учебното съдържание по отношение обучението на учителите в областта на социокултурното разнообразие е след 2000 г.

В 14 от страните има специализирани курсове в подготовката на учителите по въпроси, свързани с разнообразието, като в 12 се реализират различни проекти в тази насока. В 11 от страните такъв тип курсове са задължителни, в 7 – избираеми, в 7 – факултативни. В 7 от страните въпроси, свързани с разнообразието, са включени в интердисциплинарни модули, в 9 – в специализирани модули, в 8 – в рамките на основни предмети и 7 – в модули в рамките на дисциплини [пак там, 34–35].

Като цяло, в европейски план е факт **наличието на специфика на националните политики по отношение на подготовката на учители в областта на интеркултурното възпитание, детерминирано от съответни, понякога твърде значими различия в интерпретациите на националните образователни политики по отношение на реализацията на интеркултурното възпитание** [по-подробно те са представени в: 4]. Тези различия се дължат на фактори като: **историческа съдба, характеристика на популацията, про-**

странствено разположение в рамките на Европа. Това подчертава **значимостта на отчитането на конкретния „национален социално-политически контекст“**, който несъмнено се отразява в изискванията към реализирането на цялостния образователно-възпитателен процес в съответната държава, респективно – в съдържателната насоченост на педагогическата подготовка на бъдещите учители.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА СИСТЕМАТА ЗА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ В ОБЛАСТТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ВЪЗПИТАНИЕ В ОБЩОЕВРОПЕЙСКИ ПЛАН

На базата на осъщественото проучване на политиките и практическото реализиране на обучението на учителите в 16-те европейски държави в рамките на проекта на Съвета на Европа „Политики и практики за преподаване на социокултурното разнообразие“ е разработен **комплекс от препоръки**, насочени към различни нива и субекти, очертаващ съвкупност от възможности за по-нататъшно развитие на системата за подготовка на учители в областта на интеркултурното възпитание в общоевропейски план:

- От гледна точка на отчитането на една **„международна перспектива“**, изхождайки от различни „декларации и препоръки на ЮНЕСКО, Съвета на Европа, Европейския съюз относно образованието, обучението на учители и социокултурното разнообразие“, да бъде съдействано за реализиране на „национални политики относно обучението на учителите“, насочени към „развитие на специфичен статус на обучението на учителите за социокултурното разнообразие“. Необходимо е „дефиниране на учебно съдържание за обучението на учителите в рамките на предварителната подготовка и продължаващата квалификация, което набляга върху професионални компетентности за управляване и подкрепяне на социокултурното разнообразие в бакалавърската, магистърската и докторската степен чрез използване на интердисциплинен подход“.
- От гледна точка на отчитането на **„националната/регионалната перспектива“** се препоръчва „националните образователни власти“ да търсят „международно партньорство“ с цел осъществяване на „обмяна и развитие на съвместни програми за обучение на учители и социокултурно разнообразие“; поставяне на акцент върху равенството и включването в контекста на социокултурното разнообразие като „ключови аспекти в учебното съдържание и програмите за обучение на учителите (подходът на ЮНЕСКО „Образование за всички“)“.
- От гледна точка на **„перспективата на институциите за обучение на учители“** се отправят редица препоръки: „Обезпечаване на качеството

на обучението на учителите за социокултурното разнообразие в страната. Политиката и учебното съдържание на обучението на учителите би трябвало да имат една обща рамка на национално ниво и специфични приложения на институционално ниво като най-добрия начин за уважаване на различната регионална ситуация по отношение на разнообразието във всяка страна“ [18, с. 86]; „Дефиниране на учебното съдържание относно социокултурното разнообразие и от вземащите решения по отношение политиката за обучението на учителите, и от представители на институциите за обучение на учители в рамките на съвместно сътрудничество“; „Развиване на специфично оценяване на включването на социокултурното разнообразие в учебното съдържание на обучението на учителите, както и въздействието от това включване в професионалното развитие на учителите“; „Развиване на акредитационна система за компетентности, свързани със социокултурното разнообразие, съобразно няколкото степени на висшето образование“; „Осъзнаване на ролята на университетите за съдействие за рамки за действия между институциите за обучение на учителите и други факултети или департаменти, които не са пряко включени в образованието“; „Осъзнаване на утвърдителните⁴ дейности, когато се дефинират политиките за набиране на студенти и преподаватели за институциите за обучение на учителите и насърчаване на завършилите да създават самоуправляваща се система от дейности и обучение върху социокултурни въпроси“ [пак там, с. 87]; (Особено важно за развитието на системата за подготовка на учители в областта на интеркултурното възпитание е **какъв е характерът на политиката на институциите за обучение на учителите относно социокултурното разнообразие на „тяхната територия“**. Понастоящем, в общеевропейски план, съществуват академични институции, които имат, и такива, които нямат „никаква формална политика относно социокултурното разнообразие“ [пак там, с. 61].

- От гледна точка на **„перспективата на преподавателите и на учителите“**: „Включване на подкрепящи програми за институциите за обучение на учителите за организация на обучението на обучаващи за социокултурното разнообразие. Участване и финансиране на международни инициативи за съдействие за обучение на обучаващите учители: семинари, курсове и мрежи за обучение на учителите и социокултурно разнообразие“; „Участие в създаването на изследователски мрежи за обучение на обучаващи по социокултурно разнообразие“; „Признание за експертите по социокултурното разнообразие в техните институции, за да бъдат поканени да действат като разпространяващи и популяризиращи този въпрос“; „Отчитане на първоначалното и продължаващото обучение

⁴ Имат се предвид мерки на т.нар. позитивна дискриминация.

на други професионалисти, които работят по социокултурни въпроси в училище и други образователни сфери“ [пак там, с. 87].

- Тези препоръки могат да бъдат осъществени както в рамките на една краткосрочна, така и в рамките на една средносрочна перспектива на национално ниво [пак там]. За страните с по-голямо като брой население се препоръчва и възможността стратегията „да бъде развита на регионално ниво“. Който и вариант да бъде избран, се счита, че един такъв „план за действие трябва да бъде осъществен в период не по-малко от три години“, като „трябва да разчита на активното участие на всички включени действащи лица: правещите политика, мениджъри в областта на обучението на учители, преподаватели, учители и студенти, подготвящи се за учители“ [пак там, с. 88].

Според Ф. Ферер тези стъпки могат да се организират в няколко фази:

„Фаза 1: Настоящата ситуация на националното учебно съдържание за обучението на учители и социокултурно разнообразие. Къде сме ние?“

Като цел на тази фаза се определя анализирането на „настоящата ситуация на националната система за обучение на учителите“ и идентифициране на „действащите лица, които да бъдат въввлечени в развитието на учебното съдържание“. Този анализ е необходим както за обучението на бъдещи, така и на вече практикуващи учители. Препоръчва се документирането на резултатите от тази фаза в съответни доклади за обучението на посочените две групи учители, отразяващи настоящата ситуация.

В докладите би трябвало да има:

- Карта на институциите за обучение на учители, които са включили компоненти на социокултурното разнообразие в тяхното учебно съдържание за подготовка на бъдещи учители и работещи в практиката учители, отчитайки трите измерения: „преподаване на разнообразието“, „управление на разнообразието“ и „открояване на разнообразието“.
- Справочник, който включва имената на преподавателите и екипите, ангажирани се с „развитието на учебно съдържание, основано на социокултурно разнообразие“.
- „Списък на потенциални учители в училище с опит в справянето със социокултурното разнообразие и интересувани се от сътрудничество с обучението на учителите от практическа перспектива.
- Набор от добри практики в обучението на учителите и социокултурното разнообразие, покриващи както теоретичното, така и практическото измерение“ [пак там]/.

„Фаза 2: Дефиниране на национално/регионално учебно съдържание на обучението на учители, основано на социокултурното разнообразие. Какво ние искаме?“

Като цел на тази фаза се определя оформянето на „предложение за национално/регионално учебно съдържание“ за обучението на бъдещи и практику-

ващи учители, което „може да бъде осъществено чрез активен процес, който включва правещи политика, мениджъри на институции за обучение на учители, обучаващи учители, учители и обучаващи се за учители“. Като резултат от тази фаза се предлага разработването на „едно национално/регионално учебно съдържание за обучение на учители“ в качеството му на „рамка за институциите за обучение на учители“.

Това „национално/регионално учебно съдържание“ би трябвало да включва:

- „Списък от ключови компетентности, които всички учители в училище трябва да усвоят за управляване и изтъкване на разнообразието (особено социокултурното разнообразие)“. При изработването на този списък (който трябва да има вид на система) трябва да се имат предвид следните въпроси: „Какви компетентности изисква обучението? Как може ефективното обучение да бъде представено в тези компетентности? Кой трябва да бъде отговорен за обучението в тези компетентности? Какви последователности в обучението в тези компетентности трябва да бъдат следвани?“
- „Рамка за учебно съдържание за предварителната подготовка на учителите.“ Тази рамка би трябвало да бъде изградена върху основата на „ключови компетентности за управление и изтъкване на социокултурното разнообразие в бакалавърска степен“, като предлага „няколко модела за управление на учебното съдържание, които могат да бъдат възприети от институциите за обучение на учители“.
- „Рамката за учебно съдържание за продължаващата квалификация на учителите.“ Тази рамка също би трябвало да бъде изградена върху основата на „ключови компетентности за управление и изтъкване на социокултурното разнообразие в магистърска и докторска степен“, като предлага „няколко модела за управление на учебното съдържание, които могат да бъдат възприети от институциите за обучение на учители и изследователските институти“⁵.

Подчертава се необходимостта от изграждане към институциите за обучение на учители на „мрежа от училища и ангажиране на активни учители“ с практически опит, които да могат да дават „обратна връзка за нуждите на учителите по отношение социокултурното разнообразие“, да „предлагат техните институции за изследователски дейности по отношение обучението на учители и социокултурното разнообразие“, да бъдат в качеството на ментори на бъдещите учители „по време на бакалавърската степен“ [пак там, 89–90].

⁵ В случая магистърската и докторската степен се поставят в рамките на продължаващата квалификация, което е валидно обаче само за учители, работещи в практиката, които продължават своето образование в тези две степени на висшето образование. За завършили бакалавърска степен без учителска практика продължаващи обучението си в магистърска и докторска степен това е форма на предварителна подготовка.

„Фаза 3: Осигуряване на подкрепяща система за осъществяване на национално/регионално учебно съдържание за обучение на учители, базирано върху социокултурното разнообразие. Как ние го осъществяваме?“

Като цел на тази фаза се определя установяването на „една подкрепяща система, която позволява ефективно и ефикасно осъществяване на начертаното учебно съдържание“. Особено важно е тези, които отговарят за правенето на образователна политика, „да бъдат запознати с тази система“, което се счита за „решаващо за правилното развитие на националното/регионалното учебно съдържание в институциите за обучение на учители“. Освен това системата трябва „да бъде свързана с международни мрежи и ресурси, които могат да действат като фасилитатори на национално ниво“. Препоръчва се резултатите от тази фаза да намерят отражение при оформянето на „подкрепяща програма за осъществяване на обновено национално/регионално учебно съдържание за обучението на учители и в нивата на предварителната подготовка, и на продължаващата квалификация на учителите“.

Тази подкрепяща система би трябвало да включва следните компоненти:

- „Национална система за акредитация и оценяване на обучаващите и учителите относно тяхната компетентност в социокултурното разнообразие по време на бакалавърска, магистърска и докторска степен.“ Акредитацията и оценяването „би трябвало да бъдат интегрирани в системи за редовна акредитация и оценяване“, отчитайки „ключовите компетентности за всяка степен“.
- „Програма за мобилност на обучаващите се учители в рамките на предварителната подготовка и продължаващата квалификация на регионално, национално и международно ниво.“ Мобилността „би трябвало да бъде интегрирана като част от тяхното обучение“, което естествено поставя въпроса за очакването на „някои конкретни резултати от обучението“. Натрупаният по време на мобилността опит „би трябвало да бъде ориентиран към личностното развитие по отношение на въпроси, свързани със социокултурното разнообразие“.
- „Съгласие за участие в международни мрежи за обучаващи и учители и международни събития“ с цел усъвършенстването на компетентностите на обучаващите учители и учителите в областта.
- „Специфична система за обучение на обучаващи, съгласувана с международните организации и институции“ [пак там, 90–91].

Много важно е осигуряването на **достатъчно възможности за практическа подготовка на обучаващите се за учители в реална мултикултурна среда**. Редица практикуващи учители „твърдят, че има липса на практическа ориентация в обучението в институциите за обучение на учители“, както и „липса на взаимовръзка между обучението на учителите и реалните практически проблеми в училище“. За разрешаването на този проблем, при усещане на липса на компетентност за справянето му, практикуващите учители могат

да поискат помощ от други професионалисти – педагогически съветници, психолози, социални работници и др. Тук обаче възниква друг сериозен въпрос – доколко и как тези групи професионалисти са получили съответна подготовка по проблемите на социокултурното разнообразие, и то в контекста на училищната среда [пак там, с. 85]. Казано с други думи, **педагогическата подготовка на бъдещите кадри, работещи с ученици в мултикултурна среда, не може да бъде сведена само и единствено до подготовката на бъдещите учители, а трябва да се разбира в един по-широк смисъл – като подготовка на различни по тип професионалисти, работещи с „различни“ деца в училищна и извънучилищна възпитателно-образователна среда.** Това също трябва да бъде обект на внимание както от страна на институциите, подготвящи кадри за работа в социална среда, където се осъществяват възпитателни и образователни дейности, така и от страна на разработващите образователно-възпитателната политика на страната.

Самите учители, работещи в мултикултурна среда, са много чувствителни по отношение възможностите за усъвършенстване на предварителната подготовка на бъдещите учители. Те отправят различни по характер препоръки в тази насока, които обобщено могат да бъдат представени по следния начин (в скоби се поставя държавата, от която са учителите):

- **Засилване на вниманието относно значимостта на практическата подготовка в училище** и поставянето на изискване за нейното осъществяване: „Част от училищния опит би трябвало да бъде в училища, които се занимават със социокултурно разнообразие“ (Кипър) [пак там, с. 70]; „Бих искала да имам обучението в момента, в който отивам в училището и срещам проблемите и различните въпроси на разнообразието... В университета се виждат нещата от теоретична гледна точка. Много е трудно междуременно да се разбере какъв е реалният живот в училищата“ (Кипър); „За поставяне на мост между пропастта между теорията и практиката предлагам една година на ръководено практическо обучение като задължителна част от обучението на учителите“ (Норвегия); „Би било добре да се посещават училища с различни групи ученици или осъществяване на практика (супервизия и преподаване) в тези класни стаи/училища“ (Естония) [пак там, с. 71].
- **Необходимост от интегриране на интеркултурната проблематика в рамките на основни курсове:** „Развитието на интеркултурни ценности и компетентности не би трябвало да бъде оставено на изолирани специализирани курсове, а по-скоро да бъде интегрирано в основни курсове и интердисциплинарни модули“ (Кипър); „Интеркултурното/мултикултурното измерение би трябвало да бъде компонент на всеки курс по предметна дидактика (например как да се преподава наука на религиозни ученици/за момчета и момичета и др.)“ (Естония) [пак там, с. 70].

- **Необходимост от тясна връзка между университетите и училищата:** „По-голяма последователност и връзка между теорията и практиката в областта, с по-голям пряк контакт между университетските колежи и училищата“ (Норвегия) [пак там]; „Би било добре да има център за мултикултурно консултиране, където обучаващи учители, училищни лидери, учители, студенти и родители се консултират от университетски специалисти в тази област“ (Естония) [пак там, с. 72].
- **Необходимост от осигуряване на възможности за натрупване на международен опит:** „...изследователски обиколки до чужди страни и обмяна на опит биха били полезни“ (Естония) [пак там, с. 71]; „...международна обмяна на обучаващи учители и интеркултурно обучение“ (Хърватия) [пак там, с. 72].

Анализирането на данните от Фаза 1 би трябвало да послужи като основа за вземане на съответни **решения по отношение обучението на учителите в контекста на интеркултурната проблематика**. Има няколко такива различни типове решения, имащи отношение както към обучаващите се за учители, така и към техните преподаватели:

- „Декларации, препоръки и други юридически текстове от страна на международни организации относно образованието, културното разнообразие и обучението на учителите;
- Национални и регионални политики за обучение на учители;
- Инструкции за обучението на учители.“

Между тези типове решения и двете групи субекти могат да бъдат идентифицирани „3 динамики на взаимоотношения“:

- **Взаимоотношение тип „влияние“:** „Някои елементи на по-високо ниво имат пряко влияние върху някои елементи на по-ниско ниво.“
- **Взаимоотношение тип „напрежение“:** „Някои елементи на едно ниво стават тясно свързани с други елементи като видоизменението на едни може да въздейства върху изменението на други.“
- **Взаимоотношение тип „противопоставяне“:** „Някои елементи на едно ниво са пряко противоположни на други елементи.“

По принцип, правенето на заключения и очертаването на препоръки може да бъде осъществявано в посока „от по-глобалните към по-локалните“ въпроси, което може да бъде използвано при изграждане на съответни стратегии. Като цяло, като основна цел се очертава съдействане „за решения и действия за промяна на негативните аспекти и засилване на позитивните“ [пак там, с. 75].

Работата със студентите – бъдещи педагози, е единият от най-преките пътища за реализиране на тази цел. Това предполага специално организирани дейности, базирани върху подходи, насочени към „личностното и професионалното развитие на студентите“ (**натрупване на опит в практически план, академично развитие, развитие на критичността и рефлексивността**) [19,

с. 75]. За постигане на тази цел е изключително важно на студентите да бъдат осигурени следните възможности в тази насока:

- Осъществяване на обмяна на опит като основа за анализиране на базата на отчитане на влиянието на собствения социокултурен произход, проектиращ се по своеобразен начин в различни „личностни социални и професионални контексти“.
- Усвояване на комплекс от знания относно „неравенството, дискриминацията и маргинализацията на индивиди и групи, базирани например върху раса, социална класа, способност, пол и етничност в исторически и крос-културни перспективи, на процеса на неравенство в класната стая, изключване и включване“.
- Развиване на „разбиране за измеренията на разнообразието в знанието и неговото изразяване в училищното учебно съдържание“, за критическо оценяване на мястото и характеристиките на разнообразието в различни учебни материали.
- „Даване на възможност на студентите да демонстрират тяхната ангажираност към разнообразието, равенството и включването при техните взаимоотношения с връстници и ученици по време на осъществяването на тяхната професия.“
- Осигуряване на възможности на студента, бъдещ учител, да съдейства за реализирането на „едно включващо и сензитивно към разнообразието учебно съдържание“, проявявайки съответни нагласи, „насочени към достигане на професионалната задача за създаване на позитивен климат в класната стая“, като има възможност за „избор и структуриране на съдържанието и материалите, използване на подходящи методи за преподаване и оценяване и организация на класната стая и взаимодействие“ [пак там, с. 76].

Студентите би трябвало да могат да осъществяват както планиране, така и преподаване на уроци, осъществяване на наблюдения в класни стаи, да проучват критично използваните в процеса на обучение учебни материали, да могат самите те да изработват материали за обучение, да работят с учениците, поставящи „особен акцент върху сензитивно към разнообразието учебно съдържание, обучение на връстници, индивидуални задачи, проектна работа и семинари“. „Важно е обучаващите учители да служат като модел за ефективно ангажиране с разнообразието във всяка една от тези дейности и да са рефлексивни относно тези процеси. Това ще подпомага студентите, подготвящи се за учители, в придобиването на компетентности и в развитието на способност към рефлексия върху тези процеси на придобиване“ [пак там, с. 77].

Що се отнася до самото **учебно съдържание**, много важно е то да „отразява социокултурната реалност на света и опита на хората“. В неговите рамки би трябвало да има няколко основни типове знания:

- ✓ **„Включване на знания и изследвания относно социокултурното разнообразие, маргинализацията, изключването и включването в образованието в цялото учебно съдържание“**, например:
- ✓ „Запознаване на студентите с нормативните международни и европейски инструменти, разглеждащи разнообразието от гледна точка на перспективата човешки права.“
- ✓ „Изясняване на връзката между права и отговорности и особено права на децата.“
- ✓ **„Включване на методи за анализ и рефлексия върху въпроси на разнообразието в обществото и училищата в различни контексти и курсове“**, например:
- ✓ „Популяризиране на социалната сензитивност и културния релативизъм.“
- ✓ „Развиване на комуникативните умения на студентите, културно осъзнаване, междуличностно разбиране и групова работа.“
- ✓ Осигуряване на възможности на студентите за „практически опит с разнообразието в училищна среда и улесняване на анализа на този опит и собственото ангажиране на студентите с разнообразието“.
- ✓ **„Трансформиране на основното учебно съдържание и методи (в които могат да бъдат въведени перспективите на разнообразието) във всички предмети и/или в специализирани курсове“**, например:
- ✓ Съдействане на осъществяване на „кооперативните методи на учене“.
- ✓ „Запознаване на студентите със стратегиите за включващо образование, такива като подкрепяща дейност, индивидуализирано учене, учене от връстници и включването на родители от малцинствата в училищни дейности и колективно вземане на решения.“
- ✓ „Създаване на преднамерени и определени интеркултурни ситуации на учене, например чрез срещи с непознатия, чужденеца, различния и другия“ [пак там, 77–78].
- ✓ Съдействане за осъществяване на учене от самите различия, с които се влиза в контакт, например чрез „мултиперспективни дебати върху противоречиви въпроси и сравнителни анализи“.
- ✓ Създаване на възможности за контакти с езикови различия, за интеркултурна комуникация.
- ✓ Използване на методи, насочени към изследване, както и „не-формални образователни проекти, насочени към съдействане за умения за учене и отговорност към конкретни предизвикателства на обществата“.
- ✓ „Използване на не-текстови дидактични средства и ИКТ за подкрепа на интеркултурното учене и засилване на участието, работата в мрежа и ученето чрез сътрудничество.“
- ✓ „Осигуряване на продължителност и прогресия между бакалавърски, магистърски и докторантски програми.“

Всички посочени дотук дейности предполагат „подготовката на студенти не просто за преподаването и дидактическата трансмисия на знания, но също за нови професионални роли такива като интеркултурен медиатор, консултант по въпроси на общността, фасилитатор на ученето, треньор, ментор и съветник“ [пак там, с. 79].

Специален акцент се поставя върху необходимостта от осъществяването на **„изследователска и развиваща работа с фокус върху разнообразието“**. Отбелязва се, че „едно от най-значимите предизвикателства при предприемането на изследвания относно разнообразието“ е, че те „в една много голяма степен са организирани в рамките на отделни изследователски области, обикновено асоциирани с отделни измерения на разнообразието, такива като пол, раса, социална класа, мулти/интеркултурализъм, неспособност, специални потребности, езикови и културни малцинства и други, с техните собствени традиции, отделни база данни, списания и изследователски мрежи“. Констатира се фактът, че въпреки наблюдаваното „нарастване на броя на изследвания върху пресечността [intersectionality]“ все още „базата от знания е относително ограничена“, което е един своеобразен парадокс.

Преподавателите, обучаващи учители, „имат отговорността да се запознаят с изследвания, които са насочени към различни измерения на разнообразието и върху пресечността“, самите те да инициират такъв тип дейности като информират студентите относно резултатите от изследвания в тази област. Преподавателите „би трябвало също да мотивират и включат студентите в изследвания в класната стая и развиваща работа в училищата и да стимулират крос-дисциплинарното мислене и проектни идеи“, насочени към „многобройните аспекти на социокултурното разнообразие“ [пак там].

Подчертава се необходимостта от осъществяването на изследвания, насочени към практически дейности и „развиващи проекти, които включват изследване и осъществяване на промяна“. Такъв тип проекти са оценявани като „потенциално ценни източници на учене за студентите“. Отбелязва се полезността от сътрудничеството с неправителствени организации по „специфични проекти“, което би разширило „възможностите на студентите да учат за разнообразието, докато предприемат дейност, която има практически ползи за общностите“, както и ценността на „сътрудничеството с персонала на други национални и международни институции“, което може да „осигури възможности за предприемане на изследване и обмяна на идеи относно образованието на учителите за разнообразието“ [пак там, с. 80].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представените в настоящата студия глобални и европейски тенденции в развитието на подготовката на учителите в областта на интеркултурната проблематика позволяват очертаването на няколко извода:

- Факт е наличието на ясно изразени тенденции по посока утвърждаването на значимостта на мястото на интеркултурната проблематика в подготовката на педагогически кадри.
- Все повече се обръща внимание върху необходимостта от pre-service (предварителна) подготовка на учителите в тази област, която да въведе бъдещите педагогически кадри в нея.
- Очертава се тенденция към разширяване на съдържанието на тази подготовка по отношение различните видове различия – не само етнически, религиозни и езикови, но и в по-широк план – в контекста на съвременното разбиране на термина социокултурно разнообразие.

Като цяло, очертаните в студията тенденции дават основание за очакването, че през настъпващото второ десетилетие на XXI в. предстоят представляващи интерес **процеси на трансформация** в педагогическата подготовка на учителите в контекста на интеркултурната проблематика (в световен и европейски). Това, от своя страна, е поредната илюстрация за провокиращата активност и усъвършенстване динамичност в педагогическата сфера, детерминирана от развитието на социалните процеси. Ако педагогиката като теория и практика не отговори на поредните предизвикателства на социалността, тя рискува да не бъде необходимо адекватна и полезна за отделните индивиди и за обществото. Ето защо е изключително важно постигането на съответна адекватност на обществените потребности и очаквания както спрямо педагогическата теория и практика, така и спрямо типа учител, работещ в хетерогенни по състав паралелки и постигащ успехи в развитието на учениците си (в образователен и възпитателен план). Това е едно наистина много сериозно предизвикателство, стоящо пред университетите, подготвящи педагогически кадри.

ЛИТЕРАТУРА

1. Господинов, Б. Педагогическа квалификация на учителите и качество на образованието. – В: 120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности. С., 2008.
2. Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България (2009–2013 г.).
3. http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_MOMN-2009-2013.pdf. – посетен на 07.11.2010.
4. Чавдарова-Костова, С. Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. С., 2010.
5. Allemann-Ghionda, C. (2008). Intercultural education in school. Brussels, European Parliament.
6. Cornu, B. (2005). New professional roles and key competences for teachers in Europe. In: Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects. Council of Europe Publishing.
7. Dunbar, M. (2005). Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training. In: Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects. Council of Europe Publishing.

8. European Cultural Convention. 19. XII. 1954. – <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulez-Vous.asp?NT=018&CL=ENG><http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulez-Vous.asp?NT=018&CL=ENG>. – посетен на 15.09.2009.
9. Ferre, F. (2005). Teacher education in Europe: contribution of international and European partners. In: Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects. Council of Europe Publishing.
10. Garliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context. In: Teacher Training and Multiculturalism: National Studies. UNESCO. International Bureau of Education. P.
11. Hansen (2005). In: Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects. Council of Europe Publishing.
12. Jakubowicz, A. (2009). Cultural diversity, cosmopolitan citizenship & education: issues, options and implications for Australia. – <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2009/AJakubowiczpaper.pdf>. – посетен на 10.01.2010.
13. Kurachi, A. (1997). Transcultural Education at the University Level. Overcoming „Ibunka“ in Self. – *Hiroshima Peace Science*, 20. – http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/hps/20/hps_20_127.pdf. – посетен на 09.01.2010.
14. Improving the Quality of Teacher Education (2007). Communication from the commission to the Council and the European parliament. Brussels, 3.8.2007. – http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf. – посетен на 10. 09. 2009.
15. International Standard Classification of Education, UNESCO, 1997. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm. – посетен на 12.10.2009.
16. Olafsdottir, Ol. (2005). The political context for teacher training in the framework of the Council of Europe. In: Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects. Council of Europe Publishing.
17. Recommendation No (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies) –<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=> – посетен на 02. 13.11. 2009.
18. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. A survey report (2008). Council of Europe Publishing, Strasbourg.
19. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education (2009). Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

РЕЦИПРОЧНОТО ОБУЧАВАНЕ – БЪЛГАРСКАТА ПЕРСПЕКТИВА

ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА

Vasya Delibaltova. RECIPROCAL TEACHING- THE BULGARIAN PERSPECTIVE

A comparative study in the field of reciprocal teaching is represented. The main point is centered in the differences between the interpretation and the empirical results in the Bulgarian educational environment.

Появата и развитието на когнитивната наука през 50-те години на миналия ХХ в. дава мощен тласък в англоезичната литература на изследвания в образованието, свързани с развитието на специфични учебни умения. В голяма степен единодушието за необходимостта от подобна насока на мислене и експериментиране е естествен резултат от необходимостта от обосноваване, задълбочено изследване и широко използване и популяризиране на алтернативни на съществуващите там подходи на обучение. Тази необходимост е осъзната в образователна ситуация, отчасти рамкирана от преосмислянето и новата интерпретация на англоезичната традиция и образователни подходи, характерни за началото на миналия век, и отчасти – от коренно променената социална ситуация и параметрите на нейната проекция в полето на образованието.

В последните години и в българското образователно поле могат да се открият проекциите на подобни европейски и световни тенденции. Сходни са и условията и причините, водещи до необходимостта от промяна. Безспорни са влиянията на социално-икономическите и политически фактори и преосмислянето на образователната ни традиция върху представата за добро образова-

ние. Едновременно с променените очаквания, резултат от обективни вътрешни условия, обаче не може да бъде пренебрегнат и друг аспект на натиск – нарастването на влиянието на англоезичната литература върху педагогическото мислене у нас. По този път голяма част от влиятелните в англоезичния свят идеи навлизат в теорията и образователната реалност у нас, определяни като „добри педагогически практики“ или като „центрирано върху ученето обучение“, без да бъдат изследвани в теоретичен и/или емпиричен план в условията на коренно различен културен контекст.

Необходимостта от подобни изследвания, ориентирани към апробация в нова среда, може да бъде обоснована в поне две посоки. На първо място, тук се споделя разбирането, че резултати от изследвания, основани на сравнение на алтернативни и традиционни подходи на обучение, по принцип трудно подлежат на интерпретация, защото често тези подходи сами по себе си преследват съвършено различни цели. Ако това е така, интерпретацията на резултати от подобни изследвания дори в един и същи културен и образователен контекст е в известен смисъл дискуссионна. Нещо повече – задачата сама по себе си се усложнява от факта, че това сравнение в настоящия случай би следвало да се осъществи в коренно различна културна среда, което неминуемо също рефлектира ако не върху глобалните цели, то поне върху тяхната конкретна интерпретация на равнището на отделните учебни предмети. От тази позиция определянето дори само в теоретичен план на един подход като по-ефективен е възможно само по отношение на определена наблюдавана характеристика, а не изобщо, каквато е по-честата практика. Затова обаче са необходими изследвания, а не убедително звучащи твърдения, защото „добра“ е работещата, а не модерната теория. На второ място, в настоящото изследване се споделя гледната точка, че науката и резултатите от изследванията би следвало да определят образователната политика, а не обратното, което често в последните години у нас води до налагането на определен подход без никакви емпирични доказателства за ефективността от използването му в български образователен контекст.

От тази позиция целта на настоящата студия е да се представят и анализират резултати от проведени изследвания върху един известен подход – т.нар. *reciprocal learning/teaching* – и възможностите за използването му в специфичен български контекст. На фона на резултатите от международни изследвания за равнището на функционалната грамотност у нас необходимостта от търсене и намиране на решения в това поле на интерес е ясно очертана както от теоретична, така и от практическа гледна точка.

В настоящото разбиране реализацията на тази цел означава да се изведат характеристиките, особеностите и областта на приложение на *reciprocal learning/teaching*, да се представят и анализират резултатите от проведени у нас изследвания и да се очертаят възможни области на дискусия за използването на подхода в българската образователна практика.

СЪЩНОСТ И ОСОБЕНОСТИ НА RECIPROCAL LEARNING/TEACHING

Ако дотук бе предпочетено названието на подхода да бъде изписвано на английски език, то причината за това решение беше намерена в няколко основни посоки.

На първо място, в англоезичната литература подходът се определя ту като решение, отнасящо се до ученето – *reciprocal learning* (вж. например Silver, H., J. Hanson, P. Schwartz.), ту като стратегия, която е използвана от учителя – *reciprocal teaching* [вж.: 18 и 5]. Вероятно основания за това разминаване има в интерпретацията на подхода при различните автори. Във втората цитирана публикация – А. Palincsar, която тук приемаме за ортодоксална, се запазва идеята за учителя, моделиращ поведение, и това отвежда разсъжденията по посока на независимото учене. В отличие от това, в първата публикация се предлага интерпретация, съвършено различна от първообраза. Тук ролята на учителя се подлага на преосмисляне, като при чисто технологичното разгръщане на подхода се поставя акцент върху съвместното, а не върху независимото учене.

На основата на тези разсъждения е видно, че контекстът на употреба влияе съществено върху интерпретацията на англоезичната терминология, което затруднява в значителна степен адекватния превод на български език. В контекста на мисленето на H. Silver, J. Hanson, P. Schwartz вероятно би следвало да се придържаме към превода *учене*, въпреки че в превода на цитирана публикация на Р. Славин е предпочетен терминът *преподаване*. В интерес на терминологичната чистота и адекватност на възприетите в българската специализирана литература интерпретации в по-нататъшните разсъждения като превод ще използваме *обучаване* по съображения, изказани от С. Пачева в цитирана публикация и поради принципното си съгласие с тези съображения.

На второ място, съществен проблем предизвиква и класификацията на reciprocal learning/teaching. Според авторите, мислещи в границите на reciprocal teaching, това е подход [вж.: 5]. За другата група автори – това е стратегия [вж.: 19, с. 170]. Още по-сложна е интерпретацията у А. Palincsar. Доколкото авторката и колективите, с които работи, реализират различни проекти с вариращи условия и цели, тя разграничава случаите на reciprocal teaching като интервенция – в изследователския експеримент в изкуствени условия, като процедура – в различните експерименти при анализ на последователността на стъпките, като метод – при експеримента в естествени условия и т.н. Тук ще го разглеждаме като подход, доколкото дефиницията на стратегия, която е възприета в дидактическата литература, се отдалечава от характеристиките на реципрочното обучаване.

След направените уговорки естествен би бил въпросът за възникването, същността и развитието на този подход. По признанието на една от негови-

те създателки – А. Palincsar, реципрочното обучаване е създадено на основата на съществуващо реципрочно задаване на въпроси, използвано от Manzo през 1968 г. В основата на идеята стои „оттренирането“ на ключови умения, първоначално свързани само с четенето с разбиране, а в последствие разширено с използване по останалите предмети. Първите изследвания се свързват с името на Brown през 1980 г., за която много деца не се справят успешно с четене поради слабо развитие на метакогнитивните процеси. Резултатите от тях са толкова влиятелни, че предопределят търсенията на изследователите в това поле за много години напред. Най-често [вж.: 16, р. 7] като отправна точка за анализ се цитира разбирането ѝ, че концепцията за метакогницията има исторически оформили се четири основни отправни точки за разсъждение, всяка от които се е превърнала в основа за конструирането на подходи в обучението по четене. Първата е свързана с вербалните самоотчети на мисловната дейност – дали и доколко това, което казваме, че знаем, е адекватно на това, което знаем, и по какъв начин можем да го изразим. Втората се отнася до контрола и включва планиране, оценяване, мониторинг и ревизиране на текста. Третата отправна точка се отнася до саморегулирането на дейността, а четвъртата – до трансфера и контрола от другите. Последното се обяснява с теорията на Л. Виготски, разбираана като „всеки психологически процес започва като социален“ [пак там].

Конструирането на основата на тези отправни пунктове стратегии за обучение са дискутирани широко в англоезичната литература и изводите от постигнатите резултати отвеждат до необходимостта от пренасочване на търсенията по посока на създаването на цялостни програми, комбиниращи различни стратегии. Такъв е примерът с програмата, създадена от Palincsar и Brawn, която впоследствие ляга в основата на т.нар. реципрочно обучение [пак там, с. 9]. Смята се, че тя е основана на четвъртата отправна точка и разчита на социалната интеракция с другите. Последвалото развитие на програмата включва използването на четири известни и разработвани и преди това в други контексти стратегии – обобщаване, изясняване, придвиждане и задаване на въпроси. Последният вариант се разглежда като ефективен подход още у Н. Silver, J. Hanson, P. Schwartz и Р. Славин. Наличието на множество изследвания върху неговата ефективност¹ провокират нашия изследователски интерес относно възможността за адаптиране и използване на програмата или нейни елементи в българска образователна среда.

Днес обаче редица автори са склонни да отнесат реципрочното обучаване към конструктивистките подходи, основани на принципите на генерирането на въпроси и приемат, че този подход е разработен предимно за оказване на помощ на деца със затруднения при четенето с разбиране [вж.: 5]. Въпреки тези различия няма съществени противоречия в определянето на основните технологични етапи на урок, конструиран върху принципите на този подход. Първоначално учителят демонстрира основните стратегии – задаването на въпроси и

¹ Виж например А. Palincsar.

подпомага изясняването, обобщаването и предвиждането, а в последствие учениците изпълняват неговата роля. Специално внимание се отделя на запознаването на учениците с целта на урока и очертаването на границите на приложение на усвоените стратегии далеч извън часовете по езиково обучение. В литературата е прието, че изследванията върху този подход доказват, че използването му повишава постиженията на учениците със слаби резултати [пак там].

Интерпретация в конкретен практически контекст по всички учебни предмети предлагат Н. Silver, J. Hanson, P. Schwartz². Авторите приемат, че акцент в работата би следвало да се постави на сътрудничеството на учениците, като стратегията се основава на четири основни принципа – взаимозависимо учене в двойка, ясни роли в работата, възможност за учене в различните роли и взаимопомощ. Така предпочитаният от тях вариант е интерпретация на реципрочното обучение с обогатяване на работата по двойки.

Едно от безспорните предимства на подхода, наред с многовариантността за неговата реализация, е наличието на множество практически препоръки за работа, технологични разработки на уроци по различни учебни предмети, всекидневни процедури и конкретни препоръки за справяне с възможни затруднения, което облекчава използването му и го прави предпочитан в множество изследвания.

ИЗСЛЕДВАНИЯ ВЪРХУ ИЗПОЛЗВАНЕТО НА РЕЦИПРОЧНО ОБУЧАВАНЕ У НАС

На основата на направените разглеждания за развитието на този подход, очертаните му възможности и наличието на данни от емпирични изследвания може да се твърди, че съществува добра основа за апробация в български контекст, доколкото предлагат възможен подход за решение на два от болезнените проблеми на българската образователна практика – развитие на метакогнитивна осведоменост и диференциация на обучението.

Изследване на тема: „Алтернативни методи за развитие на метакогнитивна осведоменост“³

Дизайн на изследването

Концептуалната постановка и програмата на изследването са основани на:

- анализ на съществуващата литература, посветена на метакогнитивността и в частност нейното развитие в контекста на четенето с разбиране;

² По-подробно идеята е представена в: Делибалтова, В. 2004.

³ Изследването е осъществено в рамките на проект по фонд НИС на СУ „Св. Климент Охридски“ от екип в състав: доц. д-р В. Делибалтова, доц. д-р Бончо Господинов и гл. ас. д-р Илияна Петкова.

- използването на съществуваща програма за метакогнитивно развитие – реципрочно обучение;
- анализ и преработка на известен инструмент за оценка на метакогнитивна осъзнатост за използване на стратегии за четене.

В основата на направения избор лежи споделеното с множество автори разбиране за учещият се като активно конструиращ значение, което като че ли най-ясно проличава при ученето чрез текст. В настоящата интерпретация успешното учене предполага както знанието за своите интелектуални качества и тяхната самооценка, така и готовността да се използват различни стратегии за тяхното нарастване, развитие и осъзнаване. От тази гледна точка разработеният от К. Mokhtari и С. Reichard (вж. по-подробно представената публикация) инструмент за оценка на осъзнатото използване на стратегии за четене е ценен със своята насоченост не единствено в качеството му на инструмент за измерване на метакогнитивни способности, а с намерението с използването му да се подпомогне метакогнитивното развитие.

Скалата, разработена от авторите за юноши и възрастни учащи се, съдържа 30 твърдения, групирани в три субскали – глобални стратегии за четене (GLOB), стратегии за решаване на проблеми (PROB) и стратегии за подпомагане на четенето (SUP). Първата субскала съдържа 13 твърдения (1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 29), които се отнасят до целта на четенето, актуализацията на предишните знания, свързани с текста, откриване на връзката на целта с текста, предвижданията и др. Втората субскала с 8 твърдения (8, 11, 13, 16, 18, 21, 27, 30) е насочена към справянето с проблеми, свързани с трудността и сложността на текста – темп на четене, привличане и задържане на внимание, паузи, препрочитане и т.н. Третата субскала обхваща 9 твърдения (2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24, 28), които са ориентирани към използването на похвати за рационална работа с книга – бележки, писмени обобщения, задаване на въпроси към текста и към себе си и др.

Представеният инструмент от наша гледна точка може успешно да се съчетае с реципрочното обучение, доколкото оценяваните в трите субскали твърдения отразяват и четирите основни стратегии, изграждащи този подход – задаването на въпроси, обобщаване, изясняване и предвиждане. От тази позиция двата метода са ориентирани в едно и също поле и биха могли успешно да се комбинират в по-обща система за развитие на метакогницията в контекста на работа с текст, в която инструментът за оценяване би имал двойствена роля – от една страна, да диагностицира равнището на метакогнитивна осъзнатост като входящо и изходящо ниво, а от друга – да подпомага нейното развитие.

Апробацията на подобна система в настоящото разбиране би била по-информативна при осъществяването ѝ в различни контексти и среди. В нашия случай е избран вариант с родно и чуждозиково обучение в два последователни класа – обучението по български език и литература в V клас и обучението по немски език в IV клас. Направеният избор е обоснован по посока на сложността на възрастта на учащите се, преходът от един в друг образователен

етап и възрастовата близост на учениците. Доколкото инструментът за оценка е конструиран за юноши, твърденията са адаптирани, без да се променя концептуалната основа на конструирането му. Използването на изведената от авторите скала би било некоректно, затова тук ще ограничим анализа си главно в сравнителен план. Известно е, че за адаптирането и извеждането на български норми е необходимо специално изследване, отговарящо на определени изисквания, което би било възможно при продължаване на работата по този проект. При анализа на резултатите е използван методът на знаците, което е избор, зададен от спецификата на изследваните лица и получените данни и преследваната цел да се открие наличието на значителна промяна в наблюдаваните характеристики.

Изследването е проведено в интервала 11.2009 г. – 02.2010 г. в частно училище с изучаване на немски език „Веда“ – гр. София, след обсъждане на основната идея на проекта с директора на училището и с преподавателите по български език и литература и по немски език. В него са включени 12 ученици от IV клас и 14 от V клас. Избрани са по шест текста по двата езика, като работата е съобразена с училищния учебен план, учебните програми по съответните предмети, планираните в училището дейности и непланираните ваканции, които провокираха известно преработване на календарния план на работата по проекта. Работата е записана с касетофони WS-450S, като записите са свалени и приложени като основа за анализ и илюстрация на осъществената дейност.

Допълнителна информация е търсена чрез частично структурирано интервю с преподавателите, участвали в проекта, конструирано по посока на откриване на типични затруднения в работата и очертаване на предимствата и ограниченията на избрания подход. Информацията е използвана и от гледна точка на съотнасянето ѝ с данните, които са получени чрез останалите използвани методи.

Въпреки ограничения обхват на изследването в настоящото разбиране избраният подход е обоснован по посока на разбирането, че отсъствието в образователната ни практика на цялостни стратегии и/или подходи за метакогнитивно развитие поставят всички български ученици в сходна ситуация при среща с подобни стратегии, което предполага, че те изпитват подобни трудности или преживяват по сходен начин тоталната смяна на очаквания или дейности.

Анализ на резултатите

Получените резултати от използвания инструмент за оценка за представени в приложения: 1 – pretest, 2 – posttest, 3 – субскала глобални стратегии за четене – сравнителен анализ, 4 – субскала стратегии за решаване на проблеми – сравнителен анализ; 5 – субскала стратегии за подпомагане на четенето, и 6 – общо стратегии за четене.

От данните в Приложение 1 е видно, че по отношение на глобалните стратегии за четене в IV клас най-нисък е резултатът на М. – 1,85, а най-висок

– на Е. – 4,15 и на Ив. – 4,15. Като цяло резултатите са високи, като в близост до критичния резултат на М. е само Р. – 2,38, а близо до най-високия са още пет ученици. Това групиране около високите стойности се нарушава при стратегиите за решаване на проблеми. Тук безспорен водач е Е. – със средна стойност 4,78, а М. отново е с най-нисък резултат – 1,78. Промяна в най-слабия резултат няма и по отношение на стратегиите за подпомагане на четенето – отново М. с 1,5, но с най-висок е Мар. – 3,75.

В V клас данните сочат, че най-нисък по отношение на глобалните стратегии за четене е резултатът на Р. – 2,08, а най-висок – на Мар. – 4,31. В сравнителен план и двата резултата са по-високи от тези в IV клас. Ал. е безспорен водач при стратегиите за решаване на проблеми с 4,56, а Кр. с 1,89 е с най-нисък резултат и в сравнителен план тук те са по-близки до данните от IV клас. Сред чувствително по-ниските резултати на V спрямо IV клас по отношение на стратегиите за подпомагане на четенето се откроява 3,88 на Ал. и 2,13 на Мар. Видно е, че въпреки ниските средни резултати индивидуалните най-високи и най-ниски отново са по-високи в V клас. Въпреки вероятно незначителната от статистическа гледна точка разлика данните насочват към по-детайлно изследване с оглед на допускането за влиянието на възрастта, а вероятно и на опита върху развитието на метакогницията.

Резултатите позволяват да се открият няколко интересни извода:

- Ако в V клас най-ниски като средни, но сравнително устойчиви между учениците са резултатите по субскала подпомагане на четенето, за IV клас вариациите в средните стойности по всички субскали са чувствителни.
- Ако в IV клас проблем по всички субскали се очертава в работата на Михаил, в V клас проблемите са частични и често се компенсират с високи постижения по другите субскали.
- Ако в IV клас най-ниският резултат е в трета субскала, в V той е във втора – стратегии за решаване на проблеми.

Получените резултати насочват анализа на реализираното геципрочно обучение в няколко основни насоки:

- проследяване на участието на учениците с най-високи и най-ниски постижения и на практическите проявления на резките колебания на данните по различните субскали;
- проследяване на констатираните различия в двата класа;
- съпоставка на данните от оценяването и от анализа на уроците.

Записите на уроците поставят редица въпроси. Въпреки убедителното ниско представяне на М. (IV клас) и на Р. (V клас) – нежелание да се участва, непознаване на правилата, точно възпроизвеждане на модела, отсъствие на ясна позиция, отсъствие на обобщения и прогнози, участието на Мар. и на Кр. не потвърждава ниските им резултати. И двамата, особено Мар., показват чувствителност към задаването на въпроси, готовност да използват нови стра-

тегии, умение да обобщават и изясняват. Желанието, с което се включват в работата, и показаните резултати навеждат на извода, че ако има проблем по отношение на стратегиите за четене, той би следвало да се търси по-скоро по посока на осъзнатостта на тяхното знание или използване, отколкото по отношение на недостатъчната степен на метакогнитивна осведоменост. Ако това предположение е основателно, би следвало да настъпи промяна при изходното равнище.

За разлика от констатираните различия в резултатите от двата метода при V клас, данните от записите с уроците по немски език в IV клас категорично потвърждават и знанията, и готовността за използване на стратегии у учениците, които са показали най-високи резултати от текста. Анализ на участието им убедително потвърждава високите нива на използване на глобални стратегии – предвиждане, целенасоченост, включване на предишни знания, използване на подсказки в текста, отгатване на значения (в по-голяма степен от обучението по български език). Този факт предполага поставянето на редица въпроси, доколкото основание за констатираните различия не би следвало да се търсят по посока на инструмента. В своя оригинал той е създаден по-скоро за възрастовите особености на V, отколкото на учениците от IV клас. Възможен отговор в това отношение може да се търси в контекста. Условиата на чуждоезиковото обучение вероятно изострят проблема, свързан с използването на стратегии за четене, поради трудностите, произтичащи от самото усвояване на чужд език. Вероятно проблеми от такова естество в по-голяма степен изискват използване на целия възможен арсенал от стратегии – нещо повече, това се изисква в технологичен и методически план. Наличието на подобни учебни ситуации в миналото е възможно да са подпомогнали осъзнаването на вида използвани стратегии.

Факт е обаче и това, че очевидно липсата на сериозна езикова бариера играе ролята на фактор, активиращ участието на децата. Те са провокирани в много по-голяма степен да работят в нови условия в контекста на обучението по роден, отколкото в контекста на обучението по чужд език. И вероятно в този парадокс – на противоречието на желанието и готовността срещу наличието на учебен опит и сериозни съдържателни проблеми, биха могли да се търсят повечето отговори за развитието на метакогнитивната осведоменост. Вероятно има съществена разлика между готовността да се използват нови стратегии и опита от тяхното използване и поне данните тук в ограничените условия на тази апробация водят до хипотезата, че наличието на учебен опит и трудности от съдържателно естество намаляват готовността или желанието да се използват нови стратегии. Може би възпиращ фактор е осъзнатостта, че не е постигнато достатъчно владение и използване на познатото, за да се впуснем с готовност към новото. И тук една пределно обща догадка би ни отвела към някой от т.нар. от нас в предишна публикация странични ефекти от използването на технологията на съвременното традиционно обучение – страхът от риск в допустими граници и страхът от грешка.

Естествен тук е въпросът за това дали и доколко получените данни от входното равнище са се променили. Анализът показва, че при IV клас по първа субскала най-нисък резултат има отново М. – 1,92, а най-висок – Р. – 4,69. Резултатите на Ел. – 3,77 и Ив. – 4,54, отново са най-близо до най-високия. По втора субскала най-нисък резултат има отново М. – 1,22, а най-висок – Ив. 4,78. М. е с най-слаб резултат и по трета субскала – 1, а Ив. е с най-висок – 4,25. Трябва да се отбележи и това, че въпреки че за статистическа значимост не може да се говори, резултатите на М. като абсолютни стойности по втора и трета субскала дори са се понижали. Вероятно причината трябва да се търси и в ефектите, които има преживяната среща с нов опит.

В V клас с най-нисък резултат по първа субскала отново е Р. – 2,38, а с най-висок Мар. – 4,46. Д., който видно от записите участва активно в работата, е повишил чувствително резултата си по втора субскала и е с най-висока абсолютна стойност 4,78. Тук с най-нисък резултат е Ев. По трета субскала на двата полюса са Р. с 1,87 и Я. с 3,75.

Представените данни показват, че учениците с най-ниски резултати при входящото ниво са запазили своето място, а размествания има по-скоро по отношение на най-високите резултати. Особено при записите от работата по български език могат да се намерят достатъчно доказателства за това, че готовността и желанието за работа в условията на реципрочно обучаване голяма степен са повлияли за постигането на този резултат. Анализ на честотата на участието при задаването на въпроси, извеждането на обобщения и предвиждания и изясняване на трудни моменти в съдържанието категорично извеждат на първите места Мар., Д. и Я.

Тези данни, отнесени към данните от англоезични изследвания, навеждат на известни разсъждения по отношение на ефективността от използването на реципрочното обучаване. Ако чуждите автори категорично достигат до извода, че използваният подход е по-ефективен за деца със затруднения, то нашите резултати показват точно обратното. Несъмнено от това не би следвало да се правят генерални обобщения поради спецификата и обхвата на изследването, но е добра основа за продължаване на проучванията за изясняване на открития феномен.

На фона на реализираната апробация естествен е въпросът за това дали и доколко са реализирани забележими и статистически значими изменения в наблюдаваните характеристики. Критерият на знаците е популярна математико-статистическа процедура за установяване на подобни изменения, което обуславя нейния избор. Тя е предназначена за установяване на общото направление на измененията, като предоставя информация за посоката на влияние от използваната методика за развитие на определена характеристика [вж.: 10]. Таблиците със сравнителните анализи са представени в Приложения 3, 4, 5 и 6, показващи както суровия бал, така и средната стойност по всяка субскала. За всяка от тях са формулирани и проверени и следните статистически хипотези:

H_0 : Измененията в наблюдаваните характеристики след използването на реципрочно обучаване са случайни.

H_1 : Измененията не са случайни.

Данните от приложенията и съответната им преработка показват:

• *По отношение на първа субскала*

✓ За IV клас $p=8$.

Типично изменение – положително.

Отрицателни изменения – 2.

Приема се нулевата хипотеза.

✓ За V клас $p=9$.

Типично изменение – положително

Отрицателни – 2.

Приема се нулевата хипотеза

• *По отношение на втора субскала.*

✓ За IV клас $p=8$.

Типично изменение – положително.

Отрицателни изменения – 2.

Приема се нулевата хипотеза.

✓ За V клас $p=11$.

Типично изменение – отрицателно.

Положителни – 5.

Приема се нулевата хипотеза.

• *По отношение на трета субскала*

✓ За IV клас $p=7$.

Типично изменение – отрицателно.

Положителни изменения – 3.

Приема се нулевата хипотеза.

✓ За V клас $p=12$.

Типично изменение – положително.

Отрицателни – 5.

Приема се нулевата хипотеза.

• *По отношение на стратегиите за четене общо*

✓ За IV клас $p=7$.

Типично изменение – положително.

Отрицателни изменения – 2.

Приема се нулевата хипотеза.

✓ За V клас $p=10$.

Няма типично изменение.

Последният извод като че ли най-точно характеризира получените резултати. Става ясно, че от математико-статистическа гледна точка не може ка-

тегорично да се отговори на въпроса какви са типичните изменения и дали са резултат от използването на реципрочно обучение или на влиянието на други фактори. Така отговорът на въпроса дали може да се подпомогне метакогнитивното развитие на учениците и тук не получава точен отговор. Качествените данни обаче дават основания да се изкажат предположения, че влиянието на използваната система от методи е строго диференцирано и точен отговор на поставения въпрос може да се постигне по-скоро с изследвания със смесен дизайн като методология, отколкото само с качествени или само с количествени.

Интересни на фона на тези резултати са мненията и оценките на преподавателите. За преподавателката по български език и литература използваният подход е нов и се вписва и в методическите препоръки за работа, и в новата ориентация към тестово изпитване. Нещо повече, този начин на работа е необходим с оглед на новите тестови формати – например по отношение на т.нар. предвиждане.

Това мнение несъмнено има своите основания и във факта, че влиянието на конструктивизма върху съвременните методики за езиково обучение по наше мнение е чувствително. Очевидно и това е една от причините за елегантното вписване на реципрочното обучение в цялостния процес на обучение по български език и литература.

За преподавателката основните предимства от използването на тази система могат да се търсят по посока на развитие на мисленето и на въображението на основата на текстов материал, което е полезно не само в обучението по литература. Налагането на този модел обаче би довело до същата шаблонизация, каквато има и в момента. Нещо повече – има ученици, за които да работят в такава среда е изключително трудно.

Това мнение кореспондира с нашите резултати, че подходът действа диференцирано върху децата и не потвърждава резултатите на англоезичните автори, че е по-полезен за слабите ученици. Вероятно този повтарящ се извод заслужава внимание в последващи изследвания.

Системата от методи е много полезна и в обучението по немски език, смята преподавателката, участвала в изследването. Според нея е необходимо въвеждането му много по-рано – II или III клас – поне в училищата с ранно чуждоезиково обучение, защото създава предпоставки за познаване и използване на стратегии за работа с текст, които са изключително ценни. Като доказателство на това свое твърдение преподавателката изтъква, че повече от месец след приключване на апробацията учениците използват разработените и използвани в рамките на реципрочното обучение стратегии по отношение на новите текстове.

Видно е, че въпреки отсъствието на категорични статистически потвърждения за положителното влияние на предложената система от методи качествените данни категорично насочват към този извод. Това, което може да се твърди с абсолютна категоричност, обаче е необходимостта от продължаване

на изследванията. Наличието на противоречиви резултати, макар и изключително ценно от изследователска гледна точка, прави широкото използване в практиката на създадената система дискуссионно, доколкото не са известни всички ефекти и специфики на диференцираните влияния.

Изследване на тема: „Работа с ученици със затруднения в ученето“⁴

Ако в първото изследване основната цел е да се открият възможностите и да се изследва ефективността на реципрочното обучаване в контекста на развие на метакогнитивната осведоменост, тук акцентът е поставен върху изследване на възможностите на този подход по отношение на диференциация на работата с ученици със затруднения. Дизайнът на изследването е ориентиран към създаване на вариант на реципрочно обучаване в контекста на обучението по математика. Като основа за анализ за използвани данни от досегашния успех и затруднения на учениците, базирани на наблюдения, мнението на преподавателите и резултат от входен тест и данни от изходящ тест. Това, което прави впечатление в анализа, е, че отново се откроява една тенденция, очертала се и в предишното изследване – подходът отново действа диференцирано, като и в този контекст не се потвърждават твърденията в англоезичната литература, че използването на реципрочно обучаване увеличава постиженията на учениците с по-слаби резултати.

ДИСКУСИОННИ ПОЛЕТА

Без претенцията за представителност или изчерпателност резултатите от представените изследвания позволяват да се направят някои обобщения по отношение както на използването на реципрочното обучаване в български контекст, така и по посока на очертаването на тенденции, важни от гледна точка на бъдещи изследвания.

На първо място, въпреки отсъствието на потвърждения, получени в рамките на математико-статистическите методи, качественият анализ на данните позволява да се очертае повишаване на интереса и на учениците, и на преподавателите към възможностите на този подход и неговата реализация. Учениците са мотивирани, работят с желание и ентузиазъм. Това се потвърждава както от мнението на преподавателите, така и от анализа на записите на проведените уроци. Въпросът, който възниква, е свързан с причините, провокиращи повишаването на тяхната мотивация за работа – най-вече доколко тя се дължи на същността на метода и доколко просто на неговата новост или на желанието на учениците да участват в експеримент.

⁴ Изследването е част от дипломната работа на Зои Питу на същата тема с научен ръководител В. Делибалтова.

На второ място, възможностите на метода се оценяват високо от учителите, които го реализират както поради високата „включеност“ в дейност и взаимодействие на учениците, така и поради ползите при „оттрениране“ на ключови умения, някои от които са залегнали в актуалните учебни програми.

На трето място, очертава се благоприятна тенденция по отношение на повишаване на учебните резултати, предимно на ученици със средни постижения. Вероятно известно постигнато равнище на метакогнитивна осведоменост и предметни знания и умения са благоприятни предпоставки за работа, основана на моделирано поведение.

Онова обаче, което от гледна точка на целите на настоящата студия прави изключително впечатление, е, че и в двете изследвания не се потвърждават констатациите, описани в редица англоезични изследвания по отношение на резултатите на слабите ученици. Въпреки че в българските изследвания подходът се апробира в различен контекст – развитие на метакогнитивна осведоменост и учебни постижения, резултатите са сходни – няма данни, че работата с учениците със слаби постижения е успешна. Тези ученици са затруднени да следват както моделите, предлагани от учителите, така и тези, разработвани със съученик.

Интерес предизвиква и затвърденото и в двете изследвания убеждение, че подобни сравнителни изследвания имат смисъл само в контекста на една смесена методология. Спецификата и разнообразието на данните и контекста изисква съчетаването на количествения и качествения подход за преодоляване на трудностите и условностите, които такъв тип изследвания предполагат.

Тези резултати могат да бъдат интерпретирани както по посока на очертаване на полето на бъдещи изследвания, така и в контекста на използването на чужди модели в българската образователна практика. Нейното обогатяване несъмнено преминава през познаването и използването на чужди практики, но в настоящото разбиране след изследване на ефективността им в български условия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон, Дж. Когнитивная психология. Питер., 2002.
2. Делибалтова, В. За обучението между даденото и конструираното. С., 2004.
3. Когнитивная психология. В. Дружинин, Д. Ушаков (Ред.). М., 2002.
4. Пачева, С. Бележки на преводача – В: Чавдарова-Костова, В. Делибалтова, Б. Господинов. Педагогика. С., 2008.
5. Славин, Р. Педагогическа психология. С., 2004.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления. Питер., 2000.
7. Холодная, М. Психология интеллекта: парадоксы, исследования. Москва-Томск, Бирс, 1997.
8. Цветкова, Й. Мотивационна и когнитивна регулация на ученето. С., 2001.
9. Леванова, Е. (Ред.). Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия. М., 2006.
10. Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург, 2000.
11. Лефрансуа, Г. Психология для учителя. М., 2005.
12. Fogarty, R. Teach for Metacognitive Reflection. 1994.

13. Kuhn, D., D. Dean. Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice – Theory into Practice, Autumn, 2004.
14. Kuhn, D. Metacognitive development. – *Current Directions in Psychological Science*, Vol.9, 5, Oct. 2000.
15. Lin, X. Designing metacognitive activities. – *ETR& D*, Vol.49, 2, 2001, pp. 23–40.
16. McKeown, M., I. Besk. The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. – *Handbook of Metacognition in Education*, 2009.
17. Mokhtari, K., C. Reichard. Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies – *Educational psychology*, Vol. 94, 2, 2002.
18. Palincsar, A., Ann L. Brown. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction*, 1984, I (2) 117–175.
19. Silver, H., J. Hanson, P. Schwartz. *Teaching Styles & Strategies*. Thoughtful Education Press, 1996.
20. Williams and J. Atkins. The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension in Primary School. – *Handbook of Metacognition in Education*, 2009.

Постъпила февруари 2011 г.

РЕЗУЛТАТИ

Pretest – IV клас

Име	Субскала						Общо стратегии за четене	
	GLOB глобални стратегии за четене		PROB стратегии за решаване на проблеми		SUP стратегии за подпомагане на четенето		точки	средна стойност
	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност		
Анна	45	3,64	32	3,56	21	2,62	98	3,27
Елена	54	4,15	43	4,78	27	3,38	124	4,13
Ивайло	54	4,15	35	3,89	26	3,25	115	3,83
Мариана	39	3	33	3,67	30	3,75	102	3,4
Мелани	38	2,92	27	3	25	3,13	90	3
Мишо	24	1,85	16	1,78	12	1,5	52	1,73
Петър	40	3,08	21	2,33	15	1,88	76	2,53
Ралица !!!	53	4,08	33	3,67,	22	–	–	–
Робърт	31	2,38	22	2,44	16	2	69	2,3
Сава Д.	47	3,62	29	3,22	23	2,88	99	3,3
Сава Хр.	49	3,77	35	3,89	15	1,88	99	3,3

РЕЗУЛТАТИ

Pretest – V клас

Име	Субскала									
	GLOB		PROB			SUP			Общо	
	глобални стратегии за четене		стратегии за решаване на проблеми			стратегии за подпомагане на четенето			стратегии за четене	
	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност
Алекс	41	3,15	30	3,33	23	2,88	94	3,13		
Александра	45	3,46	41	4,56	31	3,88	117	3,9		
Валентин	42	3,23	39	4,33	18	2,25	99	3,3		
Димитър	41	3,15	36	4	18	2,25	95	3,17		
Евелина	31	2,38	26	2,89	18	2,25	75	2,5		
Елица	42	3,23	35	3,89	27	3,38	104	3,47		
Иво	48	3,69	39	4,33	29	3,63	116	3,87		
Красмир	45	3,46	34	3,78	30	3,75	109	3,63		
Кристиан !!	22	–	17	1,89	22	2,75	–	–		
Маргарита	56	4,31	32	3,56	18	2,25	106	3,53		
Маркися	45	3,46	33	3,67	17	2,13	95	3,17		
Рени	27	2,08	33	3,67	18	2,25	78	2,6		
Теодор	43	3,31	30	3,33	20	2,5	93	3,1		
Яким	49	3,77	33	3,67	21	2,63	103	3,43		

РЕЗУЛТАТИ

Posttest – IV клас

Име	Субскала									
	GLOB глобални стратегии за четене		PROB стратегии за решаване на проблеми		SUP стратегии за подпомагане на четенето		Общо стратегии за четене			
	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност		
Анна	50	3,92	40	4,44	23	2,87	113	3,77		
Елена	50	3,77	31	3,44	26	3,25	107	3,56		
Ивайло	60	4,54	43	4,78	34	4,25	134	4,47		
Мариана	51	4,07	34	3,78	<u>23</u>	2,85	111	3,7		
Мишо	23	1,92	11	1,22	8	1	42	1,4		
Ралица !!!	57	4,69	39	4,33	<u>29</u>	3,63	125	4,17		
Сава Д.	56	4,30	38	4,22	22	2,75	116	3,87		
Сава Хр.	50	3,92	40	4,44	23	2,88	113	3,77		

РЕЗУЛТАТИ

Posttest – V клас

Име	Субскала									
	GLOB		PROB		SUP		Общо			
	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност	точки	средна стойност		
Алекс	36	2,76	28	3,11	24	3	88	2,93		
Александра	45	3,46	36	4	24	3	105	3,5		
Валентин	50	4,08	38	4,22	22	2,75	110	3,67		
Димитър	47	3,62	43	4,78	24	3	114	3,8		
Евелина	34	2,54	20	2,22	19	2,37	73	2,43		
Елица	48	3,69	29	3,22	24	3	101	3,37		
Иво										
Красимир										
Кристиан !!	40	3,08	31	3,44	25	3,13	96	2,89		
Маргарита	47	3,61	33	3,67	17	2,13	97	3,23		
Маркисия	57	4,46	39	4,33	24	3	120	4		
Рени	35	2,38	29	3,22	15	1,87	79	2,63		
Теодор										
Яким	54	4,15	40	4,44	30	3,75	124	4,13		

GLOB субскала – сравнителен анализ

Име	Субскала					
	GLOB pretest		GLOB posttest		GLOB разлики	
	точки	средно	точки	средно	точки	средно
1. Анна	50	3,92	45	3,64	5	0,28
2. Елена	50	3,77	54	4,15	-4	-0,38
3. Ивайло	60	4,54	54	4,15	6	0,39
4. Мариана	51	4,07	39	3	12	1,07
5.			38	2,92	-38	-2,92
6. Мишо	23	1,92	24	1,85	-1	0,07
7.			40	3,08	-40	-3,08
8. Ралица	57	4,69	53	4,08	4	0,61
9.			31	2,38	-31	-2,38
10. Сава Д.	56	4'30	47	3,62	9	
11. Сава Хр.	50	3,92	49	3,77	1	0,15

1. Алекс	36	2,76	41	3,15	-5	-0,39
2. Александра	45	3,46	45	3,46	0	0
3. Валентин	50	4,08	42	3,23	8	0,85
4. Димитър	47	3,62	41	3,15	6	0,47
5. Евелина	34	2,54	31	2,38	3	0,16
6. Елица	48	3,69	42	3,23	6	0,46
7. Иво			48	3,69	-48	-3,69
8. Красимир			45	3,46	-45	-3,46
9. Кристиан	40	3,08	??	-		
10. Маргарита	47	3,61	56	4,31	-9	-0,7
11. Маркрисия	57	4,46	45	3,46	12	1
12. Рени	35	2,38	27	2,08	8	0,3
13. Теодор			43	3,31	-43	-3,31
Анна	54	4,15	49	3,77	5	0,38
Елена						
Ивайло						
Мариана						
Мишо						
Ралица !!!						
Сава Д.						
Сава Хр.						

PROB субскала – сравнителен анализ

1.	32	3,56	40	4,44	-8	-0,88
2.	43	4,78	31	3,44	12	1,34
3.	35	3,89	43	4,78	-8	-0,89
4.	33	3,67	34	3,78	-1	-0,11
5.	27	3				
6.	16	1,78	11	1,22	5	0,56
7.	21	2,33			21	2,33
8.	33	3,67	39	4,33	-6	-
9.	22	2,44				
10.	29	3,22	38	4,22	-9	-1
11.	35	3,89	40	4,44	-5	-0,55

1.	30	3,33	28	3,11	2	0,22
2.	41	4,56	36	4	5	0,56
3.	39	4,33	38	4,22	1	0,11
4.	36	4	43	4,78	-7	-0,78
5.	26	2,89	20	2,22	6	0,67
6.	35	3,89	29	3,22	6	0,67
7.	39	4,33			39	4,33
8.	34	3,78			34	3,78
9.	17	1,89	31	3,44	-14	-1,55
10.	32	3,56	33	3,67	-1	-0,11
11.	33	3,67	39	4,33	-6	-0,66
12.	33	3,67	29	3,22	4	0,45
13.	30	3,33				
14.	33	3,67	40	4,44	-7	-0,77

SUP субскала – сравнителен анализ

1.	21	2,62	23	2,87	-2	-0,25
2.	27	3,38	26	3,25	1	0,13
3.	26	3,25	34	4,25	-8	-1
4.	30	3,75	23	2,85	7	0,9
5.	25	3,13				
6.	12	1,5	8	1	4	0,5
7.	15	1,88				
8.	22	-	29	3,63		
9.	16	2				
10.	23	2,88	22	2,75	1	0,13
11.	15	1,88	23	2,88	-8	-1

1.	23	2,88	24	3	-1	-0,12
2.	31	3,88	24	3	7	0,88
3.	18	2,25	22	2,75	-4	-0,5
4.	18	2,25	24	3	-6	-0,75
5.	18	2,25	19	2,37	-1	-0,12
6.	27	3,38	24	3	3	0,38
7.	29	3,63				
8.	30	3,75			30	3,75
9.	22	2,75	25	3,13	-3	-0,38
10.	18	2,25	17	2,13	1	0,12
11.	17	2,13	24	3	-7	-0,87
12.	18	2,25	15	1,87	3	0,38
13.	20	2,5				
14.	21	2,63	30	3,75	-9	-1,12

Общо стратегии за четене – сравнителен анализ

1.	98	3,27	113	3,77	-15	-0,25
2.	124	4,13	107	3,56	17	0,57
3.	115	3,83	134	4,47	-19	-0,64
4.	102	3,4	111	3,7	-9	-0,3
5.	90	3				
6.	52	1,73	42	1,4	10	0,33
7.	76	2,53				
8.	–	–	125	4,17		
9.	69	2,3				
10.	99	3,3	116	3,87	-17	-0,57
11.	99	3,3	113	3,77	-14	-0,47
1.	94	3,13	88	2,93	6	0,2
2.	117	3,9	105	3,5	12	0,4
3.	99	3,3	110	3,67	-11	-0,37
4.	95	3,17	114	3,8	-19	-0,63
5.	75	2,5	73	2,43	2	0,07
6.	104	3,47	101	3,37	3	0,1
7.	116	3,87				
8.	109	3,63				
9.	–	–	96	2,89		
10.	106	3,53	97	3,23	9	0,3
11.	95	3,17	120	4	-25	-0,83
12.	78	2,6	79	2,63	-1	-0,03
13.	93	3,1				
14.	103	3,43	124	4,13	-21	-0,7

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ДУХОВНО-ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ НА БЪЛГАРСКАТА ЦЪРКВА ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ 1944 ДО 1953 ГОДИНА

ПЕНКА ЦОНЕВА

Penka Tsoneva. SPIRITUAL AND EDUCATIVE ACTIVITIES OF BULGARIAN CHURCH DURING THE PERIOD OF PEOPLE'S DEMOCRACY (1944–1947) AND TO 1953

This study presents a historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church during the period of people's democracy - between 1944 and 1947. The study explores the educative work of the Church in the narrow and the broad sense of the word, i.e. both of the organized and institutionalized by the Church forms of religious teaching and education in the parishes and their specific character during the studied period, as well as of the Christian education implemented by the Church in the state school system during the religion classes. In the determination of stages of the examined period the influence of two significant factors is taken into consideration – on one hand, the inner logic of development of the studied phenomenon (spiritual and educative activities of the Church) and, on the other hand, the modern periodization of Bulgarian history and Bulgarian education.

ВЪВЕДЕНИЕ

Настоящото изследване, теоретично и историко-педагогическо по характер, е продължение на опита за осветляване на една недостатъчно проучена територия в българската историография – историята на духовно-просветната дейност на Църквата. То има за цел да проучи, анализира и обобщи основните тенденции и техните проявления за един следващ период от развитието на тази дейност – годините на народната демокрация (1944–1947) и налагането на тоталитарната система у нас (1948–1953). При етапизирането на изследвания

период се отчита влиянието на два съществени фактора – вътрешната логика на развитие на изследваното явление (духовно-просветната дейност на църквата), от една страна, и съвременната периодизация на българската история и българско образование, от друга.

Методите на изследване са в тясна връзка с основните източници на проучването, сред които са официалните документи и архивни материали на Министерството на народната просвета (МНП), на държавната образователна политика, училищно и църковно законодателство, сведенията и фактите на историкопедагогическата наука, периодиката, статистическите справочници и др. Приоритетно се използват културно-историческият, фактографският, архиварският, херменевтичният и други методи в единство със системно-структурния и функционален подход.

В терминологично отношение се налага едно уточнение на изследвания обект – духовно-просветната дейност на Българската православна църква. За краткост и удобство в изследването ще използваме термините „Българска църква“ или просто „Църквата“, вместо „Българската православна църква“.

СОЦИАЛНАТА ПРОМЯНА И НЕЙНОТО ОТРАЖЕНИЕ ВЪРХУ ДУХОВНО-ПРОСВЕТАНАТА ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА

С оповестяването на 09.09.1944 г, че властта се поема от ново правителство, оглавявано от Кимон Георгиев, у нас настъпва радикална социално-политическа и икономическа промяна. Тя е резултат на „преврат в центъра“, в който „главна роля имат спечелените за делото на Отечествения фронт военни“ и на въстанически действия в провинцията“, в чиито основи стои Българската работническа партия (БРП) [12, с. 40]. Неин израз е създаване на правителството на Отечествения фронт (ОФ), в което БРП, Българският земеделски народен съюз (БЗНС) „Пладне“ и „Звено“ присъстват с по четирима министри, Българската работническа социалдемократическа партия (БРСДП) – с по двама, а две места заемат т.нар. независими интелектуалци. Новите министри се обединяват върху основата на програма, представена на 17.09.1944 г. от министър-председателя К. Георгиев. В изпълнение на отечественофронтовската програма се предприемат редица радикални промени и в образователната система. Минимизирането на частната инициатива за сметка на утвърждаването на държавния монопол в образованието е процес и същевременно иманентна черта на тези реформи в годините на народната демокрация – 1944–1947.

Едно от следствията на тази тенденция е премахването на задължителното изучаване в първоначалното училище на вероучение, наричано Закон Божи, както и на старобългарски, включен в обучението по български език. На тяхно място се въвеждат руски език и учебната дисциплина „Роден край“ [11, с. 479; 26, чл.1]. Вероучението „се премахва като учебен предмет“ не само „в програмите на народните основни училища“, но и в програмите на гимназиите,

където се изучава като „Религия с история на Българската църква“ [26, чл. 2]. Законодателят тотално изключва религиозната просвета от всички образователни степени. „Религия с кратка история на Българската църква“ се отменя като учебен предмет за институтите за първоначални учители, а „Вероучение“ отпада от „специалните предмети за I група – историко-филологична, както и от общите предмети, които се изучават в Опитния учителски институт“ [пак там, чл. 3 и чл. 4]. Изземват се със специална Наредба-закон в едномесечен срок по нареждане на прокурорски надзор при съответния областен съд и по установения за това ред определени учебници, „по които до 09.09.1944 г. се е водело обучението в народните основни и средни училища и в общообразователните и специалните частни училища“, сред които са и тези по вероучение за I, II и III отделение и за I, II и III прогимназиален клас, както и по религия и пение за всички класове в гимназиите [21, чл. 5, ал. а и б]. Премахването на класическите езици, религията и етиката и включването на задължително изучаване на руски език като част от програмата за реформи на ОФ в духа на указанията на БРП поставя началото на „демократизацията на учебното дело,“ разбирано като „уеднаквяване на обучението и поставянето му на марксистки релси“ [12, 92–93]. Този процес на унификация, макар и тотален по характер, търпи и частични отклонения. Три месеца по-късно, с Наредба-закон за изменение, допълнение и отменение на някои членове в ЗНП и закона за институтите за първоначални учители, се внася промяна, съгласно която „вероучение се премахва като учебен предмет в програмата на народните основни училища, а се изучава факултативно“ [19].

Унифицирането засяга и отношението към преподаването от енорийските свещеници вероучение, законово регламентирано с Окръжно №235 от 01.10.1945 г. Областните и околийски училищни инспектори, средишните директори, директорите на прогимназии и основни училища и главните учители се задължават да спазват в дейността си следните клаузи:

„1. Училищните помещения могат да се използват за преподаване на вероучение, по инициатива на духовенството, само в извънучебно време, ако има такива помещения свободни и ако това не пречи за правилното провеждане на учебните занятия.

2. При провеждане преподаването на вероучение от енорийските свещеници да им се оказва съдействие в кръга на възможното и да не им се създават пречки, както това е било и до сега.

3. Не се разрешава на учители да бъдат лектори по вероучение.

4. Библиотеките на учителските православни християнски дружества да се предадат на църковните настоятелства, по опис и с протокол, за да им послужат при преподаването на вероучението.

5. Учебните помагала по вероучение: библейски картини, карти, диапозитиви и др., да се предадат на църковните настоятелства по опис и протокол, като се отпишат от инвентарите на училищата.

6. Да се проверят сметките на бившите ученически православни християнски дружества от комисия и наличните суми да се внесат във фонд „Бедни ученици“ [28].

Тези нормативни положения изясняват обстоятелствата относно разпореденото с Окръжно №90 на МНП от 11.05.1945 г. факултативното преподаване на вероучение в първоначалните училища и прогимназиите от началото на учебната 1945/1946 г. [27, чл.1–3]. Вероучението е заложено за изучаване в отделенията, класовете или паралелките по един час седмично – първи или последен от учебната програма за деня. Преподаването се осъществява „само от свещеници, назначени от духовната власт“ [пак там, чл.2].

Поставянето на религиозното обучение и възпитание на децата и подрастващите в училище под контрола на Св. Синод, от една страна, е благоприятно условие и предпоставка за неговото качество, а от друга – сериозно изпитание. Трудностите са от различен характер и могат да се обособят в няколко групи.

Първата група включва подготовката на преподавателския кадър по вероучение. Деветосептемврийската промяна от 1944 г. заварва страната в дефицит на свещенослужители. Ако през 1938 г. броят на енориите е над 3000 с 2486 действащи православни свещеници (от тях 600 или 24% са с незавършено средно образование), то седем години по-късно те нарастват на 3158 с 2400 енорийски духовници [41, с. 215]. Динамиката е с отрицателен знак – петима свещеници обслужват шест енории през 1938 г. и шест енории и половина през 1945 г. Недостигът на свещеници за откриваните енорийски училища е съпътстван от ниския им образователен ценз и липса на достатъчен опит за организиране на факултативно религиозно обучение. На необходимостта за много кратко време да се подготвят свещеници-вероучители при наличния кадрови потенциал Св. Синод отговаря с адекватни действия. През лятото на 1945 г. се организират в Черепишкия пастирско-богословски институт специализирани курсове за формиране на необходимите качества на „душепастиря-вероучител при енорийския катехуменат“ не само от гледище религиозната педагогика, но спрямо религиозно-образователната програма при редовните вероучителни курсове в училище, съдържаща различни религиозни познания (Свещена и църковна история – обща и българска, православен катехизис – християнско вероучение и нравоучение) [5, с. 8 и 23]. В тях участват 135 духовници – протосингели на митрополиите, архиерейски наместници и енорийски свещеници, с отговорната мисия да поемат прякото ръководство на вероучителните беседи в енорийските училища.

Втората група затруднения са свързани с постановеното крайно недостатъчно и същевременно не особено благоприятно учебно време за изучаване на вероучение – един час седмично, като този час е първият или последният. Заетостта на учениците в едни или други форми на дейност (кръжоци, спевки, репетиции, събрания), провеждани след учебните занятия, понякога е причина за осуетяване на часа за религиозна просвета. Същевременно умората в края

на деня и разпределението на вниманието на учащите в различни посоки, както и времевата дистанция от единия урок до другия, се отразяват върху усложливостта и трайността на паметта и активността им в учебния процес.

Третата група проблеми се отнасят до материалната база и на първо място до осигуряването на учебни зали и помещения. Отношението на новата власт и по тези проблеми е непоследователно и противоречиво. Само в рамките на 7-месечен период се вземат пет взаимноотхвърлящи се решения. Пленумът на Висшия учебен съвет (ВУС) на заседание от 08.05.1945 г. констатира необходимост от реформи в основното образование, една от които е свързана с религията. За пленума „вероучението няма място в програмата на основното училище, нито като редовен предмет, нито като факултативно изучаване“, поради което „училищната сграда не може да се използва за религиозно обучение под каквато и да е форма“ [33, 282–283]. В този дух е и Наредбата-закон от 10.07.1945 г., съгласно която в учебното съдържание на първоначалните училища, прогимназиите и гимназиите не се предвижда изучаване на религия под каквато и да е форма [22, чл.3, 6, 12]. Четири месеца по-късно Окръжно №235 от 01.10.1945 г., подкрепено с Окръжно №188 от 14.12.1945 г., в контрапункт разпореждат на училищните ръководни органи да предоставят свободни училищни помещения за преподаване на вероучение по инициатива на духовенството. Насоката на подкрепа бързо се сменя със заповедта от 15.01.1946 г. на временно управляващия просветното министерство Рачо Ангелов, на практика отхвърляща ползването на училищните помещения за религиозна просвета, тъй като отсъствали подходящи такива.

Трудности се свързват пряко с отношението на държавната власт към религиозната просвета, бележещо трайна тенденция на постепенното ѝ ограничаване и редукция. Нарастващите ограничения от страна на държавата спрямо религиозното образование и възпитание на подрастващите са както в рамките на училищната институция, така и извън нея. Тези ограничения произтичат от кредото на отечественофронтовската власт, в чиито национални приоритети не влиза просветната дейност на Църквата. Изхожда се от схващането, че „религията е частно дело на всеки гражданин и следователно училището не може да се използва за религиозно обучение под каквато и да било форма“ [2, с. 453]. Целта на отечественофронтовското училище е силно политизирана и сведена до изкореняване на „фашистката, великобългарската и всяка реакционна идеология“, до възпитание на младежта в „духа на прогресивните идеи на ОФ“ и до предоставяне на „научна и специална подготовка на бъдещите творци на стопанския, политическия, социалния и културен живот на страната“ [33, 274–275]. Тези две принципни постановки относно предназначението и характера на училището, от една страна, и същността на религията, от друга, обясняват още и изключването на представителите на БПЦ от участие в заседанията на ВУС при МНП от началото на 1945 г. Това е безпрецедентен акт в историята на ВУС най-малко поради две причини.

От една страна, създаденият през 1895 г. от Константин Величков ВУС като орган за централно управление на образованието със статут на съвещателно тяло относно законодателни инициативи, актове, нововъведения и преобразования в учебното дело, свикан за последен път от министър Бояджиев през 1933 г. и възстановен на 25.03.1945 г. начело с Тодор Самодумов, винаги е включвал в състава си широко представителство на обществеността и учителството. Увеличаването на броя на членовете на колегията и на квотите на представителство на всички категории, пряко и практически свързани с учебното дело на всички йерархически равнища през периода 1895–1933 г., позволява да се реализира взаимната връзка между демократичния състав на съвета и неговата професионална компетентност и опитност, да се поддържа живата връзка между редовите учители и техните висши управници. С най-крупното изменение на ЗНП от 1909 г., проведено от проф. Александър Цанков (1879–1959) през 1924 г., съставът на колегията е разширен с включване на повече представители на учителството, учителските институти, а така също и на бивши министри и на един представител на Св. Синод.

От друга страна, участието на представители на различните религиозни малцинства у нас в заседанията на ВУС логично предполага присъствието на БПЦ в състава на колегията, още повече, че съгласно чл.37 на действащата по това време Търновска конституция господстващата вяра у нас е Православно-Християнската от Източното изповедание [16].

Промените в състава на ВУС намират своето логично обяснение в условията на отечественофронтовската власт, доколкото отразяват новата политическа конфигурация на обществото. За първи път съветът включва представители на политически групи (изграждащи ОФ), а така също и представители на различни по характер съюзи – Съюз на работниците по просветата, Общ професионален земеделски съюз, Общ работнически професионален съюз, Съюз на българските писатели, Родителско-учителски съюз и Върховен читалищен съюз [20, чл.21, а]. Същевременно от гледна точка на конституционния статут на БПЦ, от една страна, и на предназначението, компетенциите и историческата традиция на ВУС, от друга, изключването на православно представителство от колегията противоречи на всякаква логика.

Преодолявайки неблагоприятните обстоятелства и затруднения от различен характер, Църковната управа успява до откриването на учебната 1945/1946 г. да уреди във всяка духовна околия енорийски църковни училища. Тяхното предназначение е да провеждат „сериозно обмислена и системна възпитателна работа“, ръководена от специално назначен от епархийския архиерей инспектор, който да следи „общо за работата в училищата“, да инспектира, напътства и съветва вероучителите и да осъществява контакт с училищните власти [13, 77–78]. Инспекторите са в субординативни отношения със специално създаваните в митрополиите служби, централизиращи ръководството на вероучителните училища в епархията. С оглед повишаване на качеството

вото на религиозното образование и възпитание се препоръчва на енорийските архиереи да привличат за вероучители и инспектори духовници с висше образование, завършили Богословския факултет при Софийски университет.

Административно уредените от Св. Синод вероучителни училища по двата основни показателя – брой и обхват на учениците в тях – свидетелстват за широкомащабна по замисъл, административна организация и обхват на учениците от отделенията и прогимназиите църковно-просветителска дейност.

Енорийски църковни училища през учебната 1945/46 година

№	Название на епархията	Брой енорийски училища	Обхват на учениците от основните училища
1.	Варненско-Преславска епархия	147	18 247 (68%)
2.	Видинска епархия	110	няма данни
3.	Врачанска епархия	121	18 765
4.	Доростоло-Червенска епархия	139	17 530 (85%)
5.	Ловчанска епархия	в околните градове и големи селища	няма данни
6.	Неврокопска епархия	6 (в края на годината)	95% в отделенията; 90% в прогимназиите
7.	Пловдивска епархия	321	33 072
8.	Търновска епархия	205 (68 – в края на годината)	7402 (в края на годината)
9.	Сливенска епархия	107 (38 – в края на годината)	4770 (в края на годината)
10.	Старозагорска епархия	153 (48 в края на годината)	няма данни
11.	Софийска епархия	35 (в края на годината)	5860 (в края на годината)

Данните в таблицата представят мрежата от уредените от Св. Синод енорийски църковни училища за факултативно обучение по вероучение и в известен смисъл нейното развитие за един твърде кратък етап – продължителността на учебната 1945/46 г. [13, с. 79]. Динамична е тенденцията, свързана с обхвата на учениците от основните училища в духовно-просветната дейност през тази година. Наличните данни показват отношението на родителите и децата към организираната и системна просветна и възпитателна дейност по вероучение, както и интереса към съдържателната страна на занятията. 95% от учащите в отделенията и 90% в прогимназиите на Неврокопска епархия, 85% и 68% от учениците в основните училища съответно в Доростоло-Червенска и

Варненско-Преславска епархия започват обучението си по вероучение. Тенденцията за активно и масово включване на учениците във факултативната форма на религиозна просвета в началото на учебната 1945/46 г. постепенно сменя своята посока и в края на годината намира израз в значително намаляване броя на енорийските училища – от 205 на 68 (с 33%) в Търновска епархия, от 153 на 48 (с 31%) в Старозагорска епархия, от 107 на 38 (с 36%) в Сливенска епархия, а в Неврокопска остават да функционират само 6. Разгръщането в началото и постепенното затихване в края на учебната 1945/46 г. на тенденцията относно обхвата на обучаемите в енорийските училища има своята причинна обусловеност.

Сред основните причини за тази редукция е крайно непоследователната политика на държавната власт към християнското образование в училище с амплитуда „да има – няма“ факултативно изучаване на вероучението. От една страна, окръжно №235 от 01.10.1945 г. и №188 от 14.12.1945 г. разпореждат подкрепа от училищните ръководства на преподаването на вероучение по инициатива на духовенството. От друга – заповед №151 на временно управляващия просветното министерство д-р Рачо Ангелов от 15.01.1946 г. преустановява на практика откриването на вероучителни училища с клаузата религиозното възпитание да става вън от учебните занятия и вън от училище. Статистиката на откритите енорийски училища показва високия относителен дял на използване на училищните помещения спрямо църковните, които нямат и необходимото оборудване. Забраната на религиозното обучение и възпитание под каквато и да е форма в училище е мотивирана с необходимостта „училището да остане напълно неутрално към религията“ и предотвратяването на „неминуемите конфликти и смущения“ във връзка с това [31]. В заповедта се предоставя възможност на учениците свободно да посещават съответните курсове за религиозна просвета, които се провеждат извън учебните занятия и училище.

Независимо от своите колебания и редуциране на енорийските училища, факултативното изучаване на вероучение не е прекратено, а продължава поради причини от вътрешен и международен характер.

Остра, повсеместна и категорична е реакцията на Св. Синод и регионалните църковни структури срещу заповед №151, основаваща се както на желанието на българския народ да се обучават и възпитават религиозно подрастващите, така и на конституционно гарантираната религиозна свобода у нас. Актът влиза в противоречие не само с интересите на значима част от българския народ в лицето на родители, настойници и ученици да се изучава вероучение, макар и факултативно, но и с чл.37, 39 и 80 на Търновската конституция и става обект на разгрънатата обществена дискусия. Предмет на дискусията са няколко групи въпроси.

Първата група въпроси касае неговата конституционна страна. Все още действащата по това време Търновска конституция прокламира с чл.37, 39, 40 и 80 свободата на вероизповеданието на всеки български гражданин, независи-

мо дали е източноправославен, неправославен или друговедец. Същевременно се утвърждава конституционното изискване „учебниците по Закона Божий, назначени за употреба в училищата на православните“, да „подлежат на предварително одобрение от Св. Синод“ – Върховната духовна власт на Българската църква [16, чл.80]. Очевидно е нарушението чрез акт 151 на конституционно гарантираните духовни и граждански права на родители и настойници относно свободата им на избор в какъв дух да възпитават и обучават децата си, както и на правото на Българската църква да организира факултативни занятия по вероучение.

Втората група въпроси е свързана със субекта, организиращ и ръководещ вероучението в енорийските училища – Българската православна църква. Позицията на църквата е многостранно и същевременно еднозначно представена във възраженията на Екзарх Стефан и на Свещеническият съюз относно акта на д-р Рачо Ангелов. Пледира се за всенародно допитване, за въвеждане на вероучението в учебните програми и за правото на енорийските свещеници да го преподават.

Тази обоснована реакция става в момент, когато религиозната просвета има стабилни позиции и традиция в Америка, Англия, Франция, Германия, а така също и в съседните на България страни. В Румъния и Гърция, независимо от просветните реформи, вероучението си остава задължителен предмет във всички видове училища и се преподава по 1–2 часа седмично във всеки клас от духовни лица или миряни, заплащано от държавата. „Религиозното обучение в югославянските училища е позволено“, вероучението има статут на редовен учебен предмет, преподаван от духовни лица или миряни, финансиран от държавата или общините [6, 6–7]. Премахването на вероучението от основните и средни училища в Съветска Русия, където по вековни традиции съществува с по 1 час седмично във всяко отделение и клас (без VI и VIII класове), същевременно е съпроводено с известно стабилизиране на позициите на Източното православие. Към 1946 г. в СССР има 89 духовни области, 30 хил. църкви, 90 манастира, 10 духовни семинарии и 2 богословски академии при възстановени християнски календар с Декрет от 26.06.1940 г. (неделя отново се счита за празничен ден) и култ към старите храмове в страната [43, с. 80].

АПОГЕЙ НА РЕЛИГИОЗНО-ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ В ГОДИНИТЕ НА НАРОДНАТА ДЕМОКРАЦИЯ

Адекватните и своевременни протести на Църквата, подкрепени от българските граждани по места и от видни интелектуалци, сред които е и мистърът на външните работи и изповеданията Петко Стайнов, от една страна, и международната обстановка, благоприятстваща изхода на религиозно-просветния въпрос, от друга, довеждат до обществената дискусия на специалните заседания на Националния комитет на Отечествения фронт, а така също и на

Министерския съвет от 01.02.1946 г. Приема се правителствено постановление, съгласно съдържанието на което „обучението по религиозните предмети може да става в училището само факултативно“. Изискването е преподаването да се осъществява „от наличния училищен персонал“, а при невъзможност поради причини от различен характер – „от бивши учители или друго светско лице“, на които се възлага тази функция от училищната управа [44, с. 32]. Операционализирането на този кратък текст в правила и норми за изпълнение от училищните власти по места става с окръжно до областните и околийските училищни инспектори [45, с. 34]. В прелюдията на документа се синтезира нормативната история на вероучението у нас за периода от 09.09.1944 до 01.02.1946 г. Посочват се критичните точки в неговото развитие:

- премахването на вероучението като учебен предмет в програмата на народните основни училища и оставянето му да се изучава факултативно с Наредба-закон от 10.01.1945 г. (ДВ, бр. 7);
- премахването на вероучението въобще от програмата на първоначалните училища и на прогимназиите, даже и като незадължителен предмет с Наредба-закон от 10.07.1945 г. (ДВ, бр. 157);
- одобряване обучението по религиозните предмети в училище, което да става само факултативно с Първо постановление на Министерския съвет от 01.02.1946 г. (Протокол №15).

Радикалното министерско постановление, върнало, макар и в определени параметри, религиозното обучение и възпитание на младежта у нас, се реализира чрез пет основни правила на действие на родители и училищни ръководства. От една страна, само със съгласието на родителя (настойника), представено чрез съответната декларация „до директора на училището, съответно главния учител“, ученикът от първоначалното училище или прогимназията може да изучава един час седмично вероучение „по програма, изработена от МНП в съгласие със Св. Синод на БПЦ“ [пак там]. От друга, всички директори и главни учители са задължени да обезпечат религиозното обучение в училище, което да бъде последен учебен час, за „да не се пречи на преподаванията на другите учебни предмети“ и да се преподава „само в училищните помещения“ и „само от наличния училищен персонал“. Допуска се изключение, ако измежду учителите няма желаещи да преподават вероучение. Тогава „се прибегва до бивши учители или друго светско лице, на което да се възложи това преподаване, обаче, подбирането на лицата да става така, че да не се възлага преподаване на вероучение на лица, уличени във фашизъм и чието привличане в преподаването на този предмет не би било от полза за правилното религиозно обучение на учениците, чийто родители и настойници биха желали да се обучават и възпитават в религиозен дух“ [пак там]. Дълбокият смисъл на тези правила за действие на училищните власти е в кредото на МНП, че религиозната свобода е един от характерните белези на съвременната демократична държава.

Постановлението, макар и радикално по своя характер, влиза отново в противоречие с конституционните права на Църквата относно участието ѝ при изработване на програмата и хорариума по религиозно образование, одобряване на учебниците и помагалата по вероучение, както и на кандидатите за преподаватели, и предизвиква поредната енергична съпротива на църковната управа на централно и регионално ниво. Църковната власт настоява за зачитането не само на тези права, но и за позволеното на енорийските свещеници да преподават религия в училищата, което на свой ред включва към предимствата и още едно – финансово облекчение за държавата. Ето защо двата документа се посрещат едновременно еуфорично и критично от българските граждани и структурите на БПЦ. Това отношение може да се обобщи в няколко момента.

Първо, председателят на Св. Синод – екзарх Стефан – в писмо от 08.02.1946 г. до министъра на народното просвещение съчетава адмирацията на въведеното „религиозно образование факултативно в нашите училища“ с мотивираното искане неговата програма, хорариум, учебници и помагала, както е било и досега, да се одобряват от Св. Синод. Българският екзарх умолява, преди всичко, за разрешение „енорийските свещеници да преподават религиозните предмети в училищата“, аргументирайки се с тяхната квалификация, с безплатния характер на това обучение и с обстоятелството, че в нашите учителски институти не се дава подготовка в това направление. Пак с оглед квалификацията на преподавателския състав е и искането „назначаването на светски лица за преподаватели по вероучение да се одобрява от надлежните църковни власти“ [46, с. 27].

Второ, адмирация на постановлението и пълна подкрепа на исканията на Екзарха се отправят в качество на резолюции и писма до министър-председателя и министъра на просвещението от духовни околии, свещенически и християнски братства от цялата страна. Свещениците от Новозагорска духовна околия в резолюция от 05.03.1946 г. до просветния министър настоятелно молят „вероучението да си остане факултативно, но да се впише в редовната програма на училищата“, както и „да си остане в сила протокол №90 от 11.05.1945 г. на Административния съвет на Министерството на посвещението“, с който се нарежда вероучението да се преподава от енорийски свещеници. [47, с. 12]. Аналогична е подкрепата за факултативното изучаване на вероучение от свещениците от Хасковска (11.02.1946 г.), Старозагорска (06.02.1946г.), Врачанска (08.02.1946 г.), Плевенска (28.02.1946 г.), Смолянска (12.03.1946 г.) и т.н. духовни околии [48, с. 6; 49, с. 9; 50, с. 20; 51, с. 28; 52, с. 79]. В приетите документи на общите братствени събрания на свещениците радостта и одобрението от „въвеждането на религиозното обучение в нашето родно училище“ се трансформират в настоячиви и мотивирани молби относно религиозно-нравственото възпитание на подрастващото поколение, включващи три основни пункта: „предметът вероучение да се преподава поне един час седмично във всички отделения и класове в прогимназиите и гимназиите задължително като учебен предмет по програмата“, като

се даде свобода на родителите да записват или не децата си; програмата, учебниците и учебните помагала да се одобряват от Св. Синод; „вероучението да се преподава от учители с богословско образование (богословски факултет или семинария), а където е невъзможно – от енорийски свещеник или от светско лице, одобрено то Св. Синод“ [50, с. 20; 52, с. 79]. Задоволство и подкрепа на постановлението и на исканията на Екзарха изразяват в своите писма до управляващите още и Православното християнско братство „Св. Троица“ от гр. Плевен, Православното християнско братство „Св. Параскева“, също от гр. Плевен и др. [53, с. 30; 54, с. 31].

Най-радикална в своето съдържание и същевременно убедителна и настойчива е резолюцията на игумена на Черепишкия манастир арх. Иннокентий 15.02.1946 г., базирана върху фактологично изследване на световния опит на религиозното обучение в училище и на неговия философско-образователен смисъл. Арх. Иннокентий акцентира върху познавателните и аксиологически аспекти на религиозното обучение, изведени от авторитети, сред които са В. Вунд, за който „религията е една с нищо незаменима основна функция на образованието“, и съветският академик Авраамий Деборин, според когото „най-големите научни авторитети на западните страни се трудят да докажат, че „науката без религията няма никаква ценност“ [43, с. 80]. Оттук напълно логично и аргументирано следва посланието на игумена до българското правителство „да въведе отново вероучението като редовен учебен предмет във всички отделения и класове на основните и средни училища, да разреши свободното проявление на религиозните чувства у децата, изразяващи се в молитва и иконопочитание, да допусне молебени и водосвети в училище.“ Арх. Иннокентий предлага алтернатива при нереализиране от правителството на посочените искания – „да се произведе в страната референдум, с което ще се зачетат напълно широко прокламираните от властта демократични принципи и правото на народа да урежда формата и начина за собственото вероизповедно просвещение“ [пак там].

Трето, също в толкова масова степен на одобрение и подкрепа на правителственото постановление и същевременно на категорична поддръжка исканията на Църквата, представени в резолюциите на Екзарха, духовните околии и братства, относно изучаването на вероучението като редовен учебен предмет в отделенията, прогимназиалните и гимназиални класове, е позицията на българските граждани. В публичното пространство тя намира израз в многобройните послания до властимащите под формата на молби, резолюции, решения-резолюции и други. Така например на събрание от 03.03.1946 г. при храм „Св. Богородица“ жителите на гр. Чирпан, родителите на учениците от основното училище и прогимназията обсъждат въпроса за религиозното обучение и възпитание на децата и приемат резолюция, в която настояват:

„1. Във всички училища в България, в които още има български деца, да се предвидят по програма 2 часа седмично за факултативно, но не спъвано от безотговорни лица, религиозно обучение.

2. Преподавателите да бъдат енорийски свещеници – без възнаграждение и посочени от Светата църква учители.

Настоящата резолюция да се изпрати г. г. Регентите, на г. Министър-председателя, на г. Министъра на Народното просвещение и на Старозагорския митрополит г. г. Климент“ [60, с. 4].

В подкрепа на въведеното от 01.02.1946 г. факултативно вероучение в училищата са и 114-те жители християни от с. Турян, Смолянско, които в писмото си от 25.02.1946 г. „настойчиво молят регентите, МНП, Председателя на Народното събрание и Екзарха да съдействат, щото Народното събрание по-скоро да узакони свободното факултативно преподаване на вероучение в училищата“ [61, с. 14]. Подобни писма изпращат християнското население от с. Арда, Смолянско, разписано от 164 човека, както и жителите и земеделската дружба от Вълчедръм, Ломско, и т.н. [62, с. 13; 63, с. 7].

Същевременно интелектуалци, духовници и преподаватели в Богословския факултет при Софийския университет търсят и разкриват нови възможности и предимства на факултативното изучаване на вероучението. Целта е превръщането на този един час седмично в максимално ефективен за християнското образование и възпитание на децата и подрастващите. Ето защо те съдействат за:

- повишаване квалификацията на преподавателите по вероучение по време на специално организирани за целта курсове за енорийски свещеници;
- разработване на методически изисквания и развитие на религиозната педагогика относно енорийския катехуменат;
- разкриване на нови форми на проявление на енорийския катехуменат, които са „седмичните енорийски училища, прицърковни училища, неделни вероучилища, енорийски катехизически училища и други“ [5, с. 9].

На страниците на в. „Църковен вестник“ периодично се публикуват не само статии с религиозно-просветни беседи, но и методически материали с подробно разработени уроци за учениците от първи и втори клас на Неделното училище. Правят впечатление дидактическите характеристики на тези уроци в процесуално и методологическо отношение. Така например урокът на тема „Пророк Илия“ включва следните раздели: подготовка, цел, изложение, задълбочаване, свързване, обобщаване и приложение [65, с. 12].

Особен акцент се поставя върху целеполагането на обучението и неговите методи. Целта на вероучителните курсове се диференцира на обща и конкретна, краткосрочна и дългосрочна (последна). „Последната цел на тези редовни вероучителни курсове трябва да бъде – да осъществяват в човешката личност и чрез нея особен религиозно-нравствен начин и ред на живот, контролиран и насочван от духовните ценности и цели на религиозното общество, т.е. от религиозно-нравствения идеал на Църквата“ [5, с. 10]. Учебните методи се видоизменят в зависимост от особеностите на обекта на религиозно-образова-

телната работа на Църквата, включващ „на първо място – детето или младежта, а след това възрастните християни“ [пак там]. Тези методи са специфични и за трите главни учебни курса, съответстващи на трите училищни степени – първоначална, прогимназиална и гимназиална. Ако при първия учебен курс, наричан още библейско-катехизически курс, запознаващ децата със Свещената история на Стария и Новия завет, с религиозно-просветните им задължения в семейството, училището и обществото, преобладават библейският разказ, поучението и обяснението в тяхната напълно достъпна за децата формулировка, то във втория катехизисно-библейски курс с учениците от прогимназията (12/14-годишна възраст) доминират примерите от църковната (обща и родна) история, нагледните и абстрактни, теоретически и практически методи при изграждане на цялостния им религиозно-нравствен светоглед. Последователното методологическо надграждане позволява горният църковно-исторически и апологетически курс по вероучение (14/21-годишна възраст) да включи катехизис, разширен в християнска догматика и етика с апологетика, основаващи се върху речите, беседите и притчите на Спасителя и апостолските послания. Целостността на методологическия подход се основава върху трите важни принципа при избора на учебния материал от вероучителя:

„1. принципът на целесъобразност или изложенияте по-горе (за всеки курс и дори по-значителен ход) цели и задачи на религиозното обучение при тях;

2. на природосъобразност или степента на духовно (религиозно-нравствено) развитие на учениците през споменатите също по-горе по-главни периоди (години) при това развитие;

3. учебното време или брой на всички учебни часове, с които вероучителят разполага през годината и през време на всеки отделен вероучителен курс“ [пак там, с. 15].

Тези религиозно-педагогически изисквания, включващи най-общо учебните методи (словесна догматика, разисквателна евристика, вътрешна и външна активност, форма на труд, анализ и синтез, индукция и дедукция, обяснение, повторение, нагледност и други), от една страна, както и учебните степени на урока (предговор, подготовка, изложение, свързване, обобщаване и приложение), от друга, включително и главните фактори на преподаването (религиозно-образователният материал, духовните особености и потребности на учениците, подготовката и качествата на вероучителя) се съотнасят и към модерната за времето си форма на вероучение – ваканционните вероучителни курсове.

Ваканционните вероучителни курсове възникват през втората половина на XIX в. (Бостън – 1866 г.; Монреал – 1877 г.). Част от църковните детски лагери (летовища), които функционират у нас от 20-те години на XX в., продължават да съществуват и след 09.09.1944 г. Сред тях са детските летовища в Бачковския и Черепишкия манастир, в Плаковския манастир „Св. Илия“ и Къпиновския манастир „Св. Никола“ (1947). Ваканционните вероучителни курсове, заедно с факултативното изучаване на вероучение в училищата и в

прицърковните (неделни) училища към енорийските храмове, са за времето си модел на съвременно християнско образование. Общото на този модел с редовните вероучителни курсове е в същността на самото обучение – преподаване и усвояване на различни религиозни познания от Свещената и църковна история, православния катехизис (християнско вероучение и нравоучение) и християнска апологетика. Оттук и сходството в учебните цели, програми и методи на обучение. Особеното се свежда до нови структурни елементи в учебното съдържание (православното богослужение, ръчният труд и грижа за учебните стаи и градини) и следователно известни различия в методологическо отношение. Тази специфика е свързана с редица фактори, сред които са и по-благоприятните условия на лятното ваканционно обучение. Към тези условия се отнасят: непрекъснатият период от време на преподаване – 20–30 дни, водещ до по-трайно запамятаване; по-продължителното дневно учебно време, способстващо за по-тясна връзка „обучаващ–обучаван“ и оттук индивидуализиране на обучението с оглед потребностите, интересите и способностите на учащите; рязкото снемане на заетостта на учениците откъм уроци, репетиции и извънкласна работа и като следствие по-голямата им концентрация в учебния процес; по-високата степен на систематичност на обучението.

Опитите на Българската църква не само за възстановяване статута на вероучението като редовен предмет в основните и средни училища, но и за използване на модерните форми на енорийския катехуменат в най-ново време, реализирани извън училищните сгради, са свързани с необходимостта от повече и по-подготвени за целта свещеници-вероучители. Това обяснява подготовката на 130 енорийски свещеници от Софийска, Търновска, Неврокопска, Ловчанска, Доростоло-Червенска, Врачанска, Видинска и Варненско-Преславска епархия и 65 свещеници от Пловдивска, Сливенска и Старозагорска епархия съответно в Черепишкия и Бачковския манастир за вероучители. Ето защо през пролетта и лятото на 1946 г. може да се обособи един от един от върховите моменти в разностранната, широкомащабна и активна духовно-просветна дейност на Църквата след 09.09.1944 г.

ИСТОРИЧЕСКАТА РАЗВРЪЗКА

Промяната в политическата обстановка в страната от края на октомври 1946 г. слага своя пореден отпечатък върху духовно-просветната дейност на Българската църква и с това отново затвърждава тенденцията на динамични възходи и спадове в развитието ѝ след Деветосептемврийската промяна. Резултатите от проведените избори за Велико народно събрание (ВНС) на 27.10.1946 г. осигуряват на Отечествения фронт 366 места, от които 275 за БРП (к), срещу 99 за опозицията. Комунистите не съставят самостоятелно правителство, а коалиционно, включващо в състава си 10 техни представи-

тели, 5 от Българския земеделски народен съюз (БЗНС), 2 от политическия кръг „Звено“, 2 от БРСДП и един независим представител. Начело на сформираното трето Отечественофронтовско правителство на 22.11.1946 г. застава Георги Димитров, председател на ЦК на БРП (к) и на нейната парламентарна група. Доминираното от комунистите ВНС през двукратно удължавания му мандат с по една година (1946–1949) има за основно предназначение да изработи новата конституция на страната. Приемането на основния закон на страната на 04.12.1947 г. е продиктувано най-малко от две причини – смяната на монархическата с републиканска форма на управление в резултат на референдума от септември 1946 г. и необходимостта от узаконяване на дълбоките преобразования във всички сфери на обществото, настъпили след 09.09.1944 г.

Месеци преди влизането на народнодемократичната конституция в сила Св. Синод предприема широка кампания на различни нива за отстояване и усъвършенстване на религиозно-просветната дейност. Кампанията се предхожда от обобщение на неблагоприятните условия и фактори за организиране и провеждане на вероучението, които се оказват не по-различни от тези през предходните две учебни години – дефицит на църковни помещения за учебна цел, на учебници и учебни пособия, на достатъчно подготвени вероучители, на подкрепа от централните и местни органи на властта и др. За неутрализирането на част от тези фактори се създава „религиозно-просветна комисия, в чийто състав влизат видни богослови, висши духовници и църковни администратори,“ с основно предназначение „да следи и предлага мерки срещу антирелигиозните и антицърковните прояви; да изработва и предлага на Св. Синод план за издаване на църковно-богослужбена и просветно-религиозна литература; да дава мнение за разпространението на църковната книжнина; да дава отзиви за предложени за печат книги на религиозна тематика; да следи за стъпките на отделните църковни книгоиздателства и да следи за законите и нормативните актове относно книгоиздаването. Взема се и решение за издаване на Окръжно до свещениците, с което да им се вмени задължението да не оставят нито една енория без вероучителни беседи, без прицърковни училища, а също да се погрижат за осигуряването на помещения за провеждането на тия беседи“ [13, с. 92].

Кампанията продължава с реални действия вътре и извън църковната система. От една страна, през лятото на 1947 г. се организират нови курсове за вероучители, а на 18.09.1947 г. с окръжно №5549 Св. Синод нарежда за отделенията и прогимназиите при всеки енорийски храм да се провеждат вероучителни беседи и изисква още да се използват възможностите на коледните и великденските вероучителни курсове и вечернята за деца [64]. От друга страна, Св. Синод и архиереите продължават да изпращат изложения до правителството с настояване за премахване на затрудненията, създавани от местните органи на властта относно провеждане на вероучителните беседи. Не само в писмата си до съответните държавни органи, но и сред обществеността Църквата разяснява своята позиция относно създадената през септември 1944 г.

Димитровска пионерска организация „Септемврийче“, чийто членове са деца от 9 до 14-годишна възраст (към 1967 г. те наброяват 700 хил. души). Тази позиция включва както позитивно отношение към детската казионна структура, чиято цел е възпитание в трудолюбие, дисциплина и родолюбие на децата в издържаните от правителството пионерски домове, лагери, станции на младите техници и агробиолози, школи по изкуства и спортни съоръжения, така и негативно отношение спрямо насажданото безверие у децата, тъй като точно младото поколение приоритетно се нуждае от духовни ценности и религиозна просвета.

Целенасочените, настойчиви и гъвкави действия на Св. Синод и местните църковни структури за отстояване правото на преподаване на вероучение в актуалните му форми и методология на съвременната религиозна педагогика дават своя резултат до 04.12.1947 г. Съгласно съдържанието на чл. 78 на Конституцията на Народна република България (НРБ), обнародвана на 06.12.1947 г. във в. „Държавен вестник“, „Църквата е отделена от държавата“ като „на гражданите се осигурява свобода на съвестта и на вероизповеданията, както и свободата на извършване на религиозни обреди“ [15, чл.78]. Неизбежно следствие е промяната на статута на вероучението, което става частно дело на Църквата, осъществявано в прицърковните училища. Драстичното стесняване на рамката на духовно-просветната дейност на Българската църква с приемането на новия основен закон на страната е отново обратно пропорционално на нейните действия. Борбата ѝ отново носи характеристиките на законосъобразност, гъвкавост и тактичност в отстояване интересите на вероучението, както и своята специфика на централно и место равнище. На централно ниво Св. Синод обособява основните принципи на новата си философия на религиозна-просветна дейност, а именно:

- заявеното по законодателен път паритетното отношение на държавната власт към БПЦ и национално-верските малцинства относно вероучението, от една страна, и преподаването му в малцинствените училища (мохамедански, еврейски, арменски и други, които съществуват до обнародването на ЗНП от 03.09.1948 г.)* след предварително позволение, от друга, по принципа на аналогията поставя Св. Синод в правото си да пледира и отстоява пред властта за разрешение относно факултативното преподаване на вероучение в основните и средни училища;
- катехизация, макар и в елементарна форма, на българската православна младеж чрез енорийските катехизически училища, издържани от църковните настоятелства и родителско-вероучителни комитети;
- формиране на необходимия катехето-вероучителен състав из средата на енорийските свещеници и интелектуалци богослови.

* Законът за народната просвета (ДВ, 218, 03.09.1948) закрива малцинствените и чуждите частни училища в страната, с което одържавяването в образователната сфера е тотално.

На местно ниво отстояването на правото на енорийския катехуменат приема формата на масова писмена кореспонденция на енорийските свещеници до Св. Синод, в която посочват и анализират пречките, създавани от местните държавни и училищни власти спрямо вероучителното дело. Нерядко срещано явление през учебната 1947/1948 г. е отрицателното отношение на учителите към ученици, посещавали коледни вероучителни курсове, натиск и заплахи от същите към обучаващите се в прицърковните училища, както и създаването на изкуствени пречки от местните органи на властта относно провеждането на вероучителните беседи [13, 94–97].

Полемиката между държавните органи на властта и Църквата през периода на народната демокрация – 1944–1947 г. – има различни предметни сфери: имуществените отношения, взаимоотношението „граждански–църковен брак“, вероучителното дело и др. Анализът и обобщението на действащите тенденции през изследвания период в областта на организацията и провеждането на вероучението дават достатъчно логически и емпирични основания за извода, че „никой друг въпрос в споровете между Църквата и Държавата не отнема толкова време и енергия на двете страни, както конфликтът за вероучението, превърнал се по същество в борба за влияние над подрастващото поколение“ [пак там, с. 98].

ЗАТИХВАНЕ НА ДУХОВНО-ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ НА ЦЪРКВАТА ПО ВРЕМЕ НА НАЛАГАНЕ НА ТОТАЛИТАРНАТА СИСТЕМА В БЪЛГАРИЯ – 1948–1953

С приемането на конституцията на 04.12.1947 г. и провъзгласяването на България за „народна република“ започват радикални промени в общественно-политическия живот. „Създава се тоталитарна система, при която БРП налага своята идеология на цялото общество; партийните структурни се сливат с държавните; тя държи под контрол всички дейности, като ликвидира разделението на властите; води масирана пропаганда и създава култ към лидера... „ [12, 95–97]. В съставеното четвърто отечественофронтовско правителство на 11.12.1947 г. 14 от 23-имата министри са комунисти, сред които е и Кирил Драмалиев (1892–1961), оглавяващ МНП до 04.02.1952 г. Самият премиер е избран за генерален секретар на ЦК на БРП и за председател на Националния съвет на ОФ. Практически се поставя началото на сливането на управляващата партия с държавата. ОФ постепенно изгубва облика си на коалиция от партии и „се трансформира в единна общественно-политическа организация с индивидуално членство, чиято дейност постепенно се обезличава. Младежките и профсъюзните организации също обслужват партията-държава“ [пак там, с. 98].

В новата общественно-политическа обстановка съществено се редуцира просветната дейност на Църквата. Причините за стесняването, ограничаване-

то на тази дейност и ликвидирането на редица нейни форми на проява могат да се обобщят в две групи.

Първата група причини са от външен характер. До подписването на мирния договор през 1947 г., уреждащ международното положение на страната след Втората световна война, отношението на отечественофронтовската власт към Църквата е деликатно. В стремежа си да изгради образа на България в представите на международната общност като демократична държава тя е принудена да се съобразява с чувствата на вярващите и религиозната традиция в страната, да спазва клаузите на Търновската конституция относно статута на Българската църква. Това до известна степен обяснява избора на 21.01.1945 г. на нов екзарх – Софийския митрополит Стефан – и присъствието му на официалните мероприятия на най-високо равнище, съхраняването близо 2 години след 09.09.1944 г. на „някои от религиозните ритуали в българската армия като молитвата преди хранене и след вечерната проверка,“ увеличаването около Великденските празници „в търговската мрежа на контингентите за продажба на населението на яйца, месо, козунаци, бонбони и др.,“ съдействието за премахването на схизмата на 22.02.1945 г. със специален акт на Вселенския патриарх Вениамин и признаването на 13.03.1945 г. на автокефалността на БПЦ [17, с. 457]. Подписаният на 10.02.1947 г. в Париж мирен договор между България и държавите победителки във Втората световна война, влязъл в сила на 15.09.1947 г., и признаването в международното пространство на българското правителство начело с Георги Димитров, от една страна, както и несбъднатите очаквания на опозицията за външна подкрепа, от друга, освобождават действията на БКП и ОФ спрямо Църквата.

Втората група причини са от вътрешен характер. В условията на налагането на тоталитарната система, когато всички държавни и обществени структури обслужват управляващата партия, нейната марксистко-ленинска идеология се превръща в господстваща за обществото. Съгласно основните принципи на тази идеология религията е частно дело на хората, но не и на комунистическата партия, чиято атеистична дейност се превръща в държавна политика, реализирана чрез училището, висшите учебни заведения, масмедията, ДПО „Септемврийче“, Димитровския комунистически младежки съюз (ДКМС), ОФ, профсъюзите, Научно-техническите съюзи (НТС), Националната лекторска група „Г. Кирков“, читалищата и др. Налице е не само транслиране на партийното отношение в държавно и обществено отношение към Църквата и нейната дейност. Активизирането на атеистично-възпитателната работа на партийните, държавни и обществени структури и намесата им в „чисто църковните (религиозни, устройствени, кадрови) дела на православния институт“, противопоставянето на вярващи и невярващи, типично тоталитарното „третиране на проблема за свободата на съвестта“, при което показното деклариране на религиозните права и свободи е в симбиоза със стремежа за намаляване на влиянието на религията в страната, са все фактори, отразяващи се върху

религиозността на българина и духовно-просветната дейност на Църквата [36, с. 138]. Обратна е зависимостта на тези фактори и възможностите за религиозна дейност. Статистиката показва, че усилването на тяхното действие има за следствие намаляване на религиозността на българското население, до ограничаване и редуциране на свободната и открита духовно-просветна дейност [пак там, 139–140]. Възможностите за нормално осъществяване на функциите, включително и на духовно-възпитателните и образователни, на Българската църква значително намаляват.

Съществена към групата причини от вътрешен характер е законодателната. Периодът 1948–1953 г. се опира върху четири основни юридически акта, имащи пряко отношение към образователно-възпитателната дейност на Църквата. Първият от тях е гласуваният от Великото народно събрание (ВНС) на 24.02.1949 г. Закон за изповеданията, с който държавната власт до голяма степен налага контрол върху православно, католическото, протестантското, юдаисткото, мюсюлманското и другите вероизповедания в страната и легализира намесата си в духовно-просветната и останалите форми на дейност на БПЦ [10, чл.9, 12, 14, 15]. Законът за вероизповеданията като следствие и конкретизация на чл.78 от Димитровската конституция отделя юридически Църквата от Държавата, с което се предпоставя и практическото преустановяване на християнското образование и възпитание на подрастващото поколение и населението [пак там, чл.2, 14, 20]. За това съдействат и другите три правни акта – Наказателният закон от 13.02.1951 г. в петата му част „Престъпления против изповеданията“, а така също и Законът за поземлената собственост от 12.03.1946 г. и Законът за индустриализацията на частните индустриални и минни предприятия, от 24.12.1947 г., установяващи държавен контрол върху финансовите средства на БПЦ и отнемачи промишлените ѝ предприятия и значителна част от земеделската ѝ собственост [18, чл.303–305; 8, 9]. Изземването на 65% от земите, собственост на манастирите, на 41% от имотите на ставропигиалните манастири у нас и национализирането на църковните фабрики и предприятия, на Синодалната свещоливница и Синодална книжарница, на църковните имоти – паметници на културата (Боянската църква и Арбанаси), рефлектират чувствително върху финансовата самостоятелност на Църквата и значително намаляват възможностите ѝ за осъществяване на нейните религиозни функции и духовно-просветна дейност [14, с. 157]. Финансовите приходи на БПЦ се уточняват чрез влезлия в сила от началото на 1951 г. неин Устав, съгласно който те се свеждат до собствените ѝ доходи и държавна субсидия [40, чл.209]. Стесняването на икономическите основи на Църквата неизбежно има за последица редукцията както в броя на духовните учебни заведения и в църковните периодични издания, така и във формите на християнско образование и възпитание на младежта и населението, сведени и концентрирани почти изцяло в църковната обредност и ритуали.

Посочените предпоставки, фактори и условия обуславят процеса на постепенното затихване до пълното прекратяване на религиозната просвета, осъществявана от Църквата през периода от 1948 до 1953 г. Процесът носи характеристиките на постепенност и необратимост и се трасира от няколко съществени момента.

Първият е свързан с постепенното затихване на духовно-просветните функции на Църквата в продължение на цялата 1948 г. и до 24.02.1949 г., когато се приема от ВНС Закон за изповеданията [10]. През този период на страниците на в. „Църковен вестник“ в рубриката „Външни новини“ тече сравнителен анализ на християнската просвета и образование в другите европейски страни. Опитът на Унгария, където предметът „вероучение“ е задължителен за всички ученици от първо отделение до осми гимназиален клас и се преподава от духовни лица“, редовни учители като останалите, както и този на Германия, в която програмите на училищата не предвиждат „Закон Божи“ за сметка на „засилената организационна църковна работа за религиозното обучение и възпитание на децата и младежта направо от църквата и нейните катехети“ (подготвяни по библиознание, вероучение, църковна история, детска психология и педагогически въпроси), са съществен аргумент на Св. Синод в отстояване на правото на християнско образование на младото поколение у нас [3, с. 12; 32, с. 15]. В тази посока са и действията на Св. Синод и лично на Екзарх Стефан, който до оставката си на 06.09.1948 г. всеотдайно и последователно работи за съхраняване на вероучителните беседи въпреки нарастващите препятствия, поставяни от държавната власт, казионните детски, младежки и обществени организации и част от учителството, обслужващи интересите на БКП.

Усилената пропаганда на изгубилия облик си на коалиция от партии Отечествен фронт, на профсъюзните организации, на ДПО „Септемврийче“ и ДКМС за отнемане на духовното влияние на Църквата върху младежта, заедно с недостига на учебни помещения, учебници и подготвени катехети, не успяват да преустановят напълно вероучителната дейност през 1948 г. Свещениците в редица енории, въпреки обстоятелствата, продължават по време на Коледната и Великденска ваканция, а така също и в неделните дни, своите вероучителни уроци и диспути [14, 97–99].

Вторият момент е свързан с юридическото обезпечаване на окончателното прекратяване на вероучението в прицърковните училища. Това става с приетия на 24.02.1949 г. и обнародван на 01.03. същата година в „Държавен вестник“ Закон за изповеданията. Безусловно и категорично в чл.20 се постановява държавният монопол върху възпитанието на децата и младежта, операционализиран в три пункта. От една страна, „възпитанието и организирането на децата и младежта се извършва под собствените грижи на държавата и се намира извън кръга на дейност на изповеданията и техните свещенослужители.“ От друга – „образуването на дружества и организации с религиозно-нравствена цел“, а така също и „издаването на печатни произведения за религиозна

просвета“ са под държавен контрол, като „се подчиняват на общите закони и на административните разпореждания“ [10, чл.20]. Духовно-просветната и нравствено-възпитателна дейност на Църквата е сведена и ограничена в рамките на нейните религиозни обреди и служби. Позволява се на „изповеданията да строят и откриват за своите нужди молитвени домове, както и да извършват публично в тях религиозните си обреди и служби“ [пак там, чл.7]. Даже откриването и функционирането на средните и висши духовни училища на отделните вероизповедни общности у нас и подготовката на техните свещенослужители е контролирано от държавата. Тоталността на държавния монопол в тази сфера е заявен в чл.14, изискващ както устройствените правилници и учебни програми, така и „изпращането на младежи за следване в духовни училища в чужбина“ да става „само с разрешение на министъра на външните работи“ [пак там, чл.14]. Централизирането на държавния контрол засяга и трансформирането на Дирекцията на изповеданията от орган на Министерството на външните работи в орган на правителството (03.12.1950 г.), чийто нов статут е представен в „Правилник за работа и устройство на Дирекцията на изповеданията при Министерския съвет на Народна република България“ (01.03.1951 г.). По този начин чрез централизираните управленски структури, от една страна, и чрез клаузите на Закона за изповеданията, допълнени и обезпечени в практическата си реализация от Указа за изменение на Закона за изповеданията (1951) и Наказателния закон (1951) в частта му „Престъпления против изповеданията“, от друга, юридически и фактически се отнема възможността и свободата на Църквата за каквото и да е духовно влияние върху младежта и населението. Църквата е поставена в състояние на пълна изолация от младото поколение от гледна точка на възможност за християнска просвета и възпитание.

Третият момент касае остатъчната, следствие на мащабната редукция, духовно-просветна дейност на Църквата в периода 1949–1953 г. Християнската просвета по това време се проявява в границите на законово позволените проповеди по време на църковните служби и обреди, в религиозните периодични издания, в духовните учебни заведения и в курсовете за религиозно обучение на енорийските свещеници.

Непосредствено след обнародване на Закона за изповеданията Църквата е с диоцез от 11 епархии, върху които функционират 2940 храма и 100 манастира, обслужвани от Синодалното книгоиздателство в София и Пловдив [1]. Там се отпечатват в. „Църковен вестник“ в 4-хиляден тираж, сп. „Духовна култура“ – със същия тираж за 1949 г., както и вестниците „Народен пастир“ и „Църковен служител“, а сред публикуваните църковни книги с най-голям тираж са „Молитвеник“ – 20 хил. броя и „Кратка илюстрирана Библия“ с 10 хил. броя [пак там]. За научно-богословските потребности се издава „Годишник на Богословски факултет.“ Само след четири години религиозните периодични издания се редуцират от 5 на 3. Издателската дейност на Църквата е сведена

до отпечатването от Синодалното издателство в „Църковен вестник“ (издаван от 1900 г.), сп. „Духовна култура“ (издавано от 1920 г.) и „Годишник на Духовната академия“. Съкращаването на периодичните издания за 32 години (1921–1953) от 21 на 3, т.е. седем пъти, а за последните 4 години на изследвания период (1949–1953) – с 25%, както и прекратяването на издаването на митрополитските вестници, сред които са сп. „Духовно възраждане“ (Врачанска митрополия), в. „Търновски епархийски вести“ (Търновска митрополия), сп. „Братско слово“ (Пловдивска митрополия), сп. „Народен страж“ (Софийска митрополия) и други, са само едната страна на тенденцията към затихване до прекратяване на духовната просвета и нравственото възпитание в страната. Тази тенденция освен количествени показатели има и качествен израз. Съдържанието на публикациите в двете периодични издания (в. „Църковен вестник“ и сп. „Духовна култура“) все повече се реструктурира по посока на увеличаване на относителния дял на статиите, третиращи църковната ни политика относно световния мир и мира на Балканите (за целта от 1952 г. се въвежда постоянната рубрика „Борба за запазване и заздравяване на световния мир“), църковната ни дипломация и нейните форуми, националните празници и събития от църковната и светска история, организационни въпроси на Църквата, свързани с нейните предишни и действащ Устав, за сметка на намаляване на относителния дял на словата, поученията и проповедите на вярата с дълбоко нравствено-възпитателно значение [38, с. 7; 24, с. 1; 30]. Успоредно с религиозно-поучителните материали и теологически беседи, с образите на светци и библейски сцени, се отпечатват телеграми, поздравяващи държавните лидери за рождените им дни, както и снимки на Й. Сталин, Г. Димитров и В. Коларов. Тези факти са показател още и за способността на Църквата, изгубила битката да организира и провежда обучение на подрастващото поколение у нас поради законовата забрана след 1949 г. и лишена от възможността да осъществява духовна просвета сред многобройните религиозни братства, детски, ученически и студентски християнски дружества, заради прекратяване на дейността им, да се адаптира към трудните условия на съществуване и съхрани макар и крехките възможности за духовно влияние върху част от населението. Ето защо тя насочва усилията си към образованието и квалификацията на собствените си кадри, от една страна, и към разширяване възможностите за нравствено-възпитателно въздействие на православно богослужение и религиозни практики, от друга. Тези два нейни приоритета са взаимно свързани.

Първият приоритет Църквата реализира по два начина – чрез системната образователна и научна подготовка на възпитаниците на средните и висши духовни учебни заведения у нас и чрез периодичните квалификационни курсове за енорийски свещеници. И в тази сфера дейността ѝ търпи редукция. От заварените след Деветосептемврийската промяна четири духовни учебни заведения – Богословски факултет при СДУ „Св. Климент Охридски“, Пастирско-богословския институт в Черепиш и двете духовни семинарии в София и

Пловдив – през 1953 г. остават само две. В духа на политиката на управляващата партия е тенденцията към ограничаване броя на свещенослужителите, както и промяна в учебното съдържание и насоките на тяхната подготовка. През изследвания период проблемите на Пловдивската и Софийската семинария, както и тези на Пастирско-богословския институт и Свещеническото училище в Черепиш, са сродни – недостиг на учебници, неподходящи учебни помещения, ниски учителски заплати и др. Тези трудности се съчетават с опитите на просветното министерство, особено след приемането на Закона за изповеданията, да се намесва легално в учебния и възпитателен процес на двете семинарии с разпореждания за въвеждане на час по социалистическо възпитание върху основите на историческия материализъм и учредяване на дружество на ДСНМ. Задълбочаването на проблемите, към които се добавя резкият спад на броя на курсистите, семинаристите и студентите, достига своята критична точка през лятото на 1949 г. Развързката идва със закриването на Свещеническото училище и Пастирско-богословския институт в Черепиш, със сливането на двете семинарии и преместването им при крайно неподходящи условия в бившата учебна база на закритото Свещеническо училище и с отделянето по решение на Политбюро на ЦК на БКП от 22.06.1950 г. на Богословския факултет от СДУ „Св. Климент Охридски“ и преустройването му в Духовна академия при Св. Синод. Клирът на Църквата продължава своите усилия за организиране на нормален учебен процес в Духовната семинария и Духовна академия. Същевременно Св. Синод дава аргументиран отпор на исканията на Дирекцията по изповеданията да намали броя на студентите и преподавателите в Академията, да одобрява учебните програми и включи в тях самостоятелната учебна дисциплина „Диалектически и исторически материализъм“. Всички тези усилия на църковното ръководство са в духа на съхраняване на макар и крайно ограничения „терен“ от учебни заведения и количество обучаеми, както и на качеството на тяхното християнско образование и възпитание.

Религиозна просвета тече и в курсовете за обучение на енорийски свещеници от цялата страна. Всяка година те се обучават по предварително разработен план, включващ различни религиозно-просветни направления. Така например Общият план за религиозно-просветна работа през 1953 г. включва 9 раздела, сред които са: Църковен катехуменат, Въвеждане в по-широка практика на тайнство Изповед, Курс по мисионерство и др. [25, с. 7]. Повишаването на теоретико-практическата подготовка на енорийските свещеници е в правопрпорционална зависимост и връзка с качеството и силата на въздействие на осъществяваните от тях проповеди по време на богослужения и различни религиозни практики, както и на цялостната им мисионерска дейност.

Проповедите по време на църковните служби и обреди приемат ролята на основен за разглеждания период образователно-възпитателен фактор в живота на православната църква. Целеполага се проповедта като съставна, неразрив-

на част от богослужението да разгърне своите образователно-възпитателни възможности в структурно-съдържателно и риторическо (дикция, разбираем език и др.) отношение [37, с. 3]. Духовното въздействие се осъществява и чрез различните религиозни практики, най-често прилаганите от които са Св. Тайнства Кръщение и Брак. Емпиричните данни показват, че въпреки въведения от 12.05.1945 г. с Наредба-закон задължителен граждански брак и замяната на кръщелните свидетелства, престанали да бъдат официални документи от март 1946 г., с документи за гражданско състояние, сравнително високият относителен дял на църковните бракове и кръщенета се запазва. Само за 1953 г. от сключените общо 63 319 православни бракове 18 151 са църковни и съставляват 26,5%, а от всички новородени 153 220 православни български граждани 71 902, възлизащи на 47%, приемат Св. Тайнство Кръщение [4, с. 30]. Тези факти се допълват и логически съответстват на представената в проценти по-обща структура на населението, упражняващо православни религиозни практики – 40% от активно работещото население и 30% от електората участват в различни църковни служби и обреди [пак там, с. 21]. Не само в условията на народната демокрация, но и в годините на налагане на тоталитарната система в България се съхранява традицията една немалка част от активното и образовано население да посещава църковни служби и обреди въпреки специалното наблюдение и неписаната забрана за религиозните граждани да влизат в редовете на управляващата партия. Едва ли има по-красноречив и убедителен факт, свидетелстващ за ценностните предпочитания на населението и устойчивостта на духовно-просветните и възпитателни традиции на Църквата въпреки съвкупните ѝ екзистенциални проблеми в периода на установяване и развитие на тоталитаризма у нас.

Духовно-просветната дейност на Църквата през периода от 1948 до 1953 г. се характеризира с действието на две ясно изразени тенденции:

- настъпление на срастващата се с държавната власт управляваща партия срещу Църквата. То намира израз както в приемане на законодателство, позволяващо на управляващите не само да се намесват легално в църковния живот, но и да отделят Църквата от обществото и минимизират нейното влияние, особено върху младото поколение;
- действен, аргументиран и тактичен отпор от страна на Св. Синод срещу действията на управляващата партия-държава с цел запазване и развитие на крайно редуцираните възможности за християнска просвета и нравствено възпитание в сферата на православно богослужение и религиозни практики, на образованието и квалификацията на собствените си кадри и църковния периодичен печат.

Като резултатна от двете тенденции е процесът на постепенното затихване на духовната просвета и нравственото възпитание в страната, осъществявано от Българската църква в условията на налагане на тоталитаризма у нас.

ИЗВОДИ И ОБОБЩЕНИЯ

Изследването на основните тенденции, форми на проявление и принципи на духовно-просветна дейност на Българската църква през периода на народнодемократичното развитие и налагане на тоталитарна система в страната налага четири основни извода и обобщения.

Първо, за един сравнително кратък период от време (09.09.1944–01.02.1946) е налице висок интензитет на събитийност в областта на духовно-просветната дейност на Българската църква. Причината е в интерферирането на интереси в тази сфера. Държавната институция, изразяващата интересите на отечествено-фронтонската власт, следва непоследователна линия на поведение спрямо религиозната просвета със следните отправки точки в просветното законодателство:

- премахване с Наредба-закон на „Вероучение“ като учебен предмет от програмите на народните основни училища и на Опитния учителски институт и на „Религия с история на Българската църква“ и „Религия с кратка история на Българската църква“ съответно от програмите на гимназиите и институтите за първоначални учители (Окръжно №390 на МНП, 06.11.1944);
- премахване на вероучението като учебен предмет в програмата на родните основни училища и оставянето му да се изучава факултативно с Наредба-закон от 10.01.1945 г. (ДВ, 7, 10.01.1945);
- решение на ВУС при МНП от 08.05.1945 г. за изхвърляне на вероучението и като редовен и като факултативен предмет от програмата на основното училище и забрана за използване на училищните сгради за религиозно обучение под каквато и да е форма;
- законово регламентиране на факултативното преподаване на вероучение от свещеници, назначени от духовната власт, в първоначалните училища и прогимназиите по един час седмично, първи или последен от учебната програма за деня (Окръжно №90 на МНП, 11.05.1945);
- премахване на вероучението въобще от програмата на първоначалните училища и на прогимназиите, даже и като незадължителен предмет с Наредба-закон от 10.07.1945 г. (ДВ, 157, 10.07.1945); разпоредба на МНП за предоставяне от училищните сгради на свободни помещения за преподаване на вероучение от духовенството (01.10.1945 и 14.12.1945 г.); заповед на временно управляващия МНП Рачо Ангелов, отхвърляща ползването на училищните помещения за религиозна просвета (15.01.1946 г.).

Въпреки противоречивостта в действията на държавната власт е налице насока към постепенно ограничаване и редуциране на духовната просвета в духа на кредото ѝ относно религията като „традиционно консервативна идеология“, „отживелица“, която може да бъде преодоляна „чрез активизиране на субективните фактори – партийни, обществени и други организации, които трябва да се ангажират с атеистично-възпитателна дейност“ [36, с. 137].

На свой ред Църквата, подкрепяна от значителна част български граждани и основаваща се на статута, даден ѝ от действащата по това време Търновска конституция, успява да надмogne затрудненията от вътрешен и външен характер и да реализира широкомащабна по замисъл, административна организация и обхват на учениците от отделенията и прогимназиите духовно-просветна дейност. Под нейно ръководство във всяка духовна околия се уреждат и функционират енорийски църковни училища за факултативно обучение по вероучение, в които активното и масово включване на учениците е показател и за отношението на техните родители към християнското образование и възпитание на подрастващите.

Второ, развитието на духовно-просветната дейност на Църквата през изследвания период има и свой връх. Пролетта и лятото на 1946 г. са белязани като апогей на религиозната просвета най-общо с две измерения – теоретическо и практическо.

Налице е ръст в развитието на религиозната педагогика в няколко направления: разработване на методологическия подход, методическите изисквания и дидактически характеристики на енорийския катехуменат; теоретическо обосноваване на новите организационни форми на вероучение, основани върху наш и чуждестранен опит; адаптиране на беседи и методически материали с подробно разработени уроци за религиозната просвета на учениците от I и II клас на Неделното училище и т.н. Тези теоретични положения се изследват и публикуват от интелектуалци, духовници и преподаватели в Богословския факултет на Софийския университет.

В практическо отношение кулминацията на духовно-просветната дейност на Църквата се свързва както с небивалата масова активност на българските граждани, миряни, интелектуалци и църковни структури в отстояване на статута на вероучението като редовен учебен предмет в отделенията, прогимназиалните и гимназиални класове, преподаван от лица с богословско образование, така и с дейността по подготовката на свещеници-вероучители. Материализираният резултат на тези повсеместни усилия е извоюваното право на един час седмично факултативно обучение по религиозните предмети в първоначалното училище и прогимназиите (преподавани от наличния училищен персонал или друго светско лице) и допълнително подготвените през лятото 130 енорийски свещеници за вероучители в модерните, реализирани извън училищните сгради, форми на енорийски катехуменат (ваканционни вероучителни курсове, църковни детски лагери, неделни училища и др.).

Трето, историческата развързка се поставя с чл.78 на Конституцията на Народна република България от 04.12.1947 г., съгласно който Църквата е отделена от държавата, а статутът на вероучението – променен. То става частно дело на БПЦ и може да се осъществява само извън училището – в съществуващите прицърковни (неделни) училища, в Коледните и Великденски вероучителни курсове, в детските летовища и др. Макар и силно редуцирана по

конституционен път, духовно-просветната и възпитателна дейност на Църквата продължава в новите условия не само чрез енорийските катехизически училища, издържани от църковните настоятелства и родителско вероучителни комитети, но и чрез периодичния църковен печат, неделните и празнични църковно-нравствени беседи и др.

В годините на народната демокрация дейността на Българската църква по развитието на християнското образование и възпитание се отличава с целенасоченост, гъвкавост, последователност и широка повсеместна подкрепа. Динамичната смяна на обстоятелствата и подходите на държавната власт към духовно-просветното дело имат за следствие правопрпорционалното нарастване на активността, последователността и настойчивостта на Св. Синод, ръководен от избрания на 21.01.1945 г. Екзарх Стефан, и на църковните структури по места в отстояването на традиционния за Европа и у нас статут на вероучението, в разгръщане на неговите форми и съдържание във и извън училищната институция в духа на кредото, че духовната просвета и възпитание е една с нищо незаменима основна функция на образованието.

Четвърто, в периода от 1948 до 1953 г. в България се открояват две основни тенденции в просветната дейност на Църквата. Едната е свързана с целенасочената политика на партията-държава да отдели Църквата от обществото и я изолира като възможност за влияние върху младото поколение и населението. Другата тенденция изразява проявата на последователни усилия, такт и адаптивни умения на БПЦ в тежките условия на налагането на тоталитаризма да съхрани и продължи, макар и в крайно редуциран вариант, традициите на своята нравствено-възпитателна и духовно-просветна дейност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архимандрит Иона. Животът на БПЦ след обнародване на Закона за изповеданията. – *Църковен вестник*, 10–11, 22.03.1950.
2. Бояджиев, Хр. Принос към просветното ни законодателство. – *Управление на образованието*, 5–6, 1945.
3. Вероучението в Унгария. – *Църковен вестник*, 18–19, 15.05.1948.
4. Гарболевски, Евг. Закостеняла църква? Потискане и възраждане на българското православие 1944–1956. С., 2005.
5. Димитров, Хр. Енорийският катехуменат в най-ново време. – *ГСУ, БФ*, т. XXIV, 1946–1947, С., 1947.
6. Димитров, Хр. Просветните реформи и вероучението другаде и у нас. – *Църковен вестник*, 47–49, 24.11.1945.
7. Закон за изменение и допълнение на ЗНП. – *ДВ*, 234, 1946.
8. Закон за поземлената собственост. – *ДВ*, 12.03.1946.
9. Закон за национализацията на частните индустриални и минни предприятия. – *ДВ*, 24.12.1947.
10. Закон за изповеданията. – *ДВ*, 48, 01.03.1949.
11. Иванов, Д. От девети до десети. С., 2004.
12. Калинова, Е., И. Баева. Българските преходи 1939–2005. С., 2006.

13. Калканджиева, Д. БПЦ и държавата 1944–1953. Албатрос, 1997.
14. Калканджиева, Д. БПЦ и „народната демокрация“. Силистра, 2002.
15. Конституция на НРБ. – *ДВ*, 284, 06.12.1947.
16. Методиев, В., Л. Стоянов. Български конституции и конституционни проекти. С., 1990.
17. Мигев, В. Някои аспекти на отношенията на БПЦ и... – В: Сб. по-случай 135-годишнината от учредяването на Българската екзархия. С., 2006.
18. Наказателен закон. – Известия на Президиума на Народното събрание, 13, 13.02.1951.
19. Наредба-закон за изменение, допълнение и отменение на някои членове в ЗНП и в закона за институтите за първоначални учители. – В: Сб. от наредби-законови и окръжни предписания на МНП от 10 ноември 1944 г. до 1 март 1945 г. С., 1945 (*ДВ*, 7, 10.01.1945).
20. Наредба-закон за изм. и доп. на ... относно учебния съвет и... – *ДВ*, 67, 23.03.1945.
21. Наредба-закон за изм. на наредбата-закон за заместване на някои учебници и учебни помагала в основните и средни училища с други. – *ДВ*, 124, 01.06.1945.
22. Наредба-закон за изменение, допълнение и отменение на някои членове в ЗНП.
23. Наредба-закон за въвеждане на задължителен граждански брак. – *ДВ*, 108, 12.05.1945.
24. Новият устав на БПЦ. – *Църковен вестник*, 6–7, 05.02.1950.
25. Общ план за религиозно-просветна работа през 1953 г. – *Църковен вестник*, 13–14, 24.03.1953.
26. Окръжно №390 на МНП от 06.11.1944 г. – В: Сб. от наредби-законови и окръжни предписания по МНП от 9 септември до 10 ноември 1944 г. С., 1944.
27. Окръжно №90 на МНП от 11.05.1945.
28. Окръжно №235 на МНП от 01.10.1945.
29. Окръжно №188 на МНП от 14.12.1945.
30. Поздравителна реч, произнесена от заместник-председателя на Св. Синод при откриване на 31 конгрес на Свещеническите братства. – *Църковен вестник*, 37–38, 27.10.1949.
31. Протокол (ПС) № 1 от 21.03.46.
32. Религиозното обучение и възпитание в училищата на Германия. – *Църковен вестник*, 11–12, 27.03.1948.
33. Решения на Висшия учебен съвет. – *Управление на образованието*, 3–4, 1945.
34. Св. Синод на БПЦ: Програма за учебния материал по вероучение, който ще се мине в енорийските църковни училища за религиозно обучение и възпитание през учебната 1945/1946 учебна година. С., 1945.
35. Свещеничеството в защита на вероучението и молитвата. – *Църковен вестник*, 50–52, 10.12.1945.
36. Станоев, Б. Православието и България. С., 1992.
37. Тодоров, Т. Богослужението като образователно-възпитателен фактор в живота на православната църква. – *Църковен вестник*, 42–43, 30.11.1951.
38. Трети църковно-народен събор в София. – *Църковен вестник*, 19–22, 28.05.1953.
39. Тринадесети конгрес на Свещеническия съюз в България. – *Църковен вестник*, 33–34, 23.10.1948.
40. Устав на Българската православна църква С., 01.01.1951.
41. Цанков, Ст. Българската православна църква от Освобождението до наши дни. – *ГСУ, БФ*, т. XVI, С., 1938/1939.
42. ЦДИА, ф. 791, оп.1, а.е. 130.
43. ЦДИА, ф. 142, оп.6, а.е. 6, с. 80.
44. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 32
45. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 34.
46. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 27.
47. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 12.
48. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 6.

49. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 9.
50. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 20.
51. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 28.
52. ЦДИА, ф. 142, оп.5, а.е. 6, с. 79.
53. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 30.
54. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с.31.
55. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 4.
56. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 14.
57. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с.13.
58. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 7.
59. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 9.
60. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 4.
61. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 14.
62. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 13.
63. ЦДИА, ф. 142, оп.3, а.е. 107, с. 7.
64. ЦДИА, ф. 165, оп.1, а.е. 4.
65. *Църковен вестник*, 1–2, 02.01–1946.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ И УПРАВЛЕНИЕТО НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В УЧИЛИЩЕ

DINKO GOSPODINOV

*Dinko Gospodinov. THE COMPETENCES AND MANAGEMENT HUMAN RESOURCES
IN SCHOOL*

The study examines the problem of competences. The problems with definition of the concept competences and the content of individual competence are analyzed. More attention is paid on teacher competences and their using in human resource management in school.

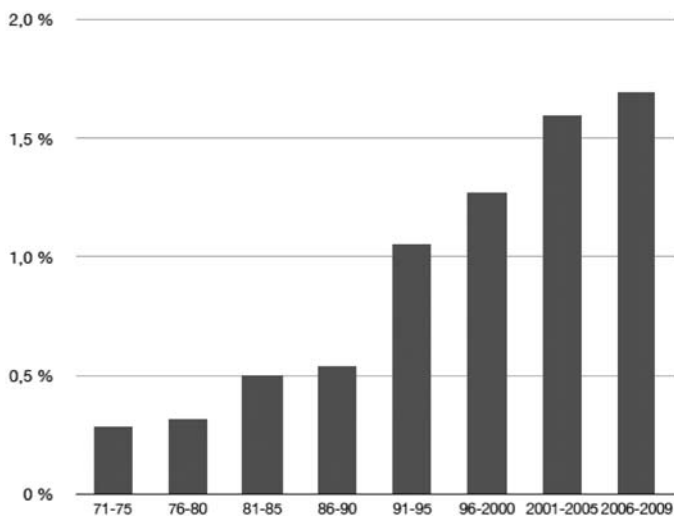
Възникването на компетентностия подход в теорията и практиката на управлението на човешките ресурси се свързва основно с имената на известните изследователи Дейвид МакКлиланд и Ричард Бояцис. В специализираната литература обаче се посочва, че първото изследване върху компетентностите е осъществено през 1959 г. от Р. Уайт, който изследва индивидуалните особености, тясно свързани с „превъзходното“ изпълнение на работата. Той определя компетентността като „базова способност (не е наследена нито генетически, нито биологически), придобита от самия индивид, вътрешно формирана в процеса на самостоятелно взаимодействие с окръжаващия свят“ [цит. по: 9, с. 214].

Провеждайки през 70-те години на миналия век изследвания върху подбора на персонал Д. МакКлиланд установява, че диагностицирането на интелигентността на кандидатите за работа не позволява достатъчно достоверно да се прогнозира тяхното бъдещо трудово поведение в дадена организация и вместо това предлага да се оценява тяхната компетентност. През 1981 г. при изследване върху мениджъри Р. Бояцис установява, че различията между ефективните и по-малко ефективните измежду тях се дължат на значителен брой фактори,

които обозначава като компетентности. Той извежда общо 19 компетентности, които диференцира в две групи. На основата на резултатите от това изследване през 1982 г. Р. Бояцис публикува книгата „Компетентният мениджър“, която предизвиква значителен интерес и силно стимулира изследванията в тази област. Според него ефективното изпълнение в работата се определя от три основни променливи – специфичните компетентности, трудовото задължение и средата на организацията [17, 12–15].

В началото на 90-те години на XX в. Г. Хамел и К. Прахалад разработват концепцията за организационната компетентност, с която дават допълнителен тласък на изследванията в тази област. Идеите на П. Сенге за учещата организация и теоретичните изследвания в областта на човешкия капитал спомагат за възникването на изследвания върху компетентностния организационен капитал.

Понастоящем терминът компетентности е навлязъл в широка употреба в две основни области: теорията и практиката на мениджмънта, и по-специално управлението на човешките ресурси, и в сферата на образованието. Проучвайки неговата употреба в съдържащите се в Университетската система за научна информация на Франция (SUDO) научни публикации през периода 1971–2009 г., Н. Ирт посочва, че през 1971–1975 г. той е използван като заглавие на научна литература 33 пъти, а през 2001–2005 – съответно 615 пъти. Разработената от него диаграма, илюстрираща употребата на термина, е представена по-долу [27, р. 34].



Диаграма за употребата на термина „компетентност“

В областта на образованието компетентностният подход понастоящем намира широко приложение. Той се засяга в редица документи на ЕС (например Европейската квалификационна рамка), на ЮНЕСКО и ОИСР, лежи в основата на Болонския процес за развитие на висшето образование в ЕС. Компе-

тентностният подход се прилага във висшето образование на Великобритания, Франция, Германия, Италия, Австрия, Дания, Белгия, Ирландия и други, в средното образование на САЩ, Франция, Белгия, Швейцария.

В нашата страна изследванията върху компетентностите са сравнително малобройни. Сред изследователите в тази област следва да се отбележат имената на П. Георгиева, С. Вацов и Д. Томов. В практиката на управлението на човешките ресурси в икономическите организации обаче компетентностният подход намира доста широко приложение. При изследване, проведено в България от българския филиал на световноизвестната консултантска фирма KPMG през 2010 г., е установено, че 36,1% от организациите, в които е проведено изследването, имат внедрени реални модели за прилагане на компетентностния подход, а в 17,1% това предстои. Също така 68,2% от анкетираните са посочили, че вследствие на прилагането на компетентностния подход се е повишила ефективността на компанията, в която в момента работят, а според 52,3% от тях – личната ефективност на служителите [10, 10–12].

Интересът към компетентностния подход в областта на управлението на човешките ресурси може би се дължи на обстоятелството, че за разлика от други подходи, ориентирани към осигуряването на знания, умения, навици и други, които впоследствие би трябвало да доведат до някакво желано равнище на изпълнение на трудовите задължения, той като че ли предлага решение на един стар проблем – проблема с формалните знания. Проблемът при всяко едно обучение, и в институционалното образование, и при организационното обучение, е, че една значителна част от усвоените знания, изградените умения и навици се оказват недостатъчно функционални в конкретните трудови ситуации, т.е. те не се прилагат ефективно. Най-често като основна причина за това се посочва прекалено теоретичния характер на предоставяните знания, отсъствието на умения за тяхното операционализиране и практическо прилагане или, както отдавна е известно, „знам“ не е равносилно на „мога“. Същевременно най-важната особеност на компетентностите е, че при тях се постига успешен практически (трудов) резултат в конкретен контекст, който също се дължи на усвояването на знания и умения, но за разлика от първия случай те са действени, функционални и се реализират в практиката. Разбира се, изрично е необходимо да се отбележи, че освен знания и умения различният краен резултат се дължи и на различия в професионалния опит, способностите, ценностите, мотивацията и др. На пръв поглед задачата по формирането на компетентностите изглежда сравнително лесна за осъществяване – осигуряване на действени знания, изграждането на съответните умения и навици, ценности, мотивация, които са необходими за постигането на желания резултат в конкретните условия на дадена организация или професия. Но само на пръв поглед, защото отвъд привидната простота съществуват множество проблеми, с които теорията и практиката и на образованието, и на управлението на човешките ресурси се сблъскват отдавна.

В докторска дисертация, посветена на компетентностите, В. Таатила посочва, че в съвременния мениджмънт понастоящем съществуват седем направления, изследващи компетентностите [43, р. 13]:

- мениджмънт на индивидуалния капитал;
- теория на организационното обучение;
- индивидуални компетентности;
- стратегическо управление на човешките ресурси;
- ключови компетентности;
- управление на постиженията;
- мениджмънт на знанията.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НА ПОНЯТИЕТО „КОМПЕТЕНТНОСТ“

Проучвайки изследванията в областта на компетентностите, А. Скуарнек разграничава два подхода в научните изследвания върху тях – англосаксонски и френски. Англосаксонският модел на компетентност включва две групи компетентности – твърди (знания и умения) и soft-компетентности – поведение, мотиви, черти. Съответно френският подход се изгражда върху дименсии, като най-често това са теоретично знание, практическо знание, социални умения и поведение [цит. по: 21, р. 130].

Според З. Болингер и Д. Мюнк обаче различията в трактоването на понятието са доста по-значими и могат да се различат три основни подхода – англосаксонски, френскоезичен и германски. В Германия според тях компетентността се разглежда преди всичко като способност на индивида за интерактивни действия и професионални действия. Също така частично или пълно понятието „компетентност“ се смесва с понятията „способности“ и /или „навици“.

В англосаксонските страни дълго време се е изяснявало отношението между понятията „компетентност“ и „компетенции“, а представата за компетентностите се свързва с ролевите характеристики и функциите на работното място.

Френскоезичният подход те характеризират с ориентация към теоретичните постулати от сферата на човешкия капитал, с акцент към формирането на компетентностите и към отношението квалификация–компетентности [3, 528–529].

Към отбелязаното от З. Болингер и Д. Мюнк би могло да се добави още, че при изследванията във френскоезичните страни се обръща твърде голяма внимание на когнитивния аспект на компетентността. Също така повечето изследователи включват сред елементите на компетентността три основни елемента – *savoir* (знание), *savoir-faire* (умения) и *savoir-etre* (в него се влага доста широко и нееднозначно съдържание, но най-общо би могло да се обозначи като социални умения). При дефинирането на понятието „компетентност“ от немски и австрийски изследователи прави впечатление, че мнозина от тях включват сред елементите на компетентността и способностите, което е резонно, защото специфичният положителен резултат, чрез който тя се проявя-

ва, освен знания, умения, аттитюди и мотивация изисква и съответните способности, което най-добре се демонстрира в нестандартни ситуации.

Освен с утвърдилите се националните подходи различията в теоретичното интерпретиране на компетентностите могат да се обяснят и с различните изследователски подходи и позиции при тяхното разработване. В тази насока като пример могат да се посочат откритията от Н. Шапер различни интерпретации при разглеждането на компетентностите от психологическа гледна точка [14, с. 219]:

- компетентностите като диспозиция на личността;
- компетентностите като пригодност (професионална, ролева, за определено работно място – Д.Г.);
- като предразположение към знания и умения;
- като способност да се действа съобразно ситуацията;
- като биографична конструкция;
- като предразположение към самоорганизация;
- като експертност;
- като способност да се преодоляват ситуации, характеризиращи се с комплексни изисквания.

Понастоящем съществуват твърде много определения на понятието „компетентност“, като между тях се срещат и доста различия. Също така следва да се уточни предварително, че тези определения се отнасят до индивидуалната компетентност и не бива да се смесват с останалите видове компетентност.

✓ Р. Бояцис определя компетентността като „способност на човек да се държи по такъв начин, който удовлетворява изискванията на работата в определена организационна среда, което на свой ред се явява причина за постигане на желаните резултати“ [цит. по: 1, с. 271].

✓ Според друг много често цитиран през 90-те години на миналия век изследовател в тази област – Л. Спенсър – компетентностите са „индивидуални характеристики, които могат да се изменят или достоверно да се изчислят и на тази база относително да се твърди, че те са значими за различаването на ефективното и неефективното изпълнение на работата“ [пак там, с. 272].

✓ С. Халифорд и С. Уидер дефинират компетентностите като „поведение, което индивидите демонстрират при ефективното изпълнение на задълженията и отговорностите, обвързани с позицията в конкретен организационен контекст“ [6, с. 35].

✓ Националният съвет по професионална квалификация на Великобритания определя компетентностите като „способността да се използва знание, разбиране, практически и умствени умения за реализирането на ефективни постижения при стандартни изисквания“ [цит. по: 47, с. 16].

✓ Според Л. Ван Бейрендок компетентността е „видима характеристика, състояща се от знания, умения и поведение, които допринасят за постиженията в специализирана роля или функция“ [пак там, с. 16].

✓ Е. Лекъор предлага следната дефиниция: „Компетентността е една практика (поведение или дейност), наблюдаема и измерима, възпроизвеждаща се в течение на време и възникваща се от задействането на подходящ ансамбъл от знания, умения и способности, позволяващи постигането на определен резултат в дадения контекст [32, р. 5].

✓ П. Георгиева – „съвкупност от знания, умения, поведения и мотиви, които се проявяват в процеса на извършване на трудовите задължения на дадена длъжност и са свързани с прекия резултат на трудовото изпълнение“ [5, с. 142]. В случая следва да се отбележи, че тя използва термина компетенция като синоним на компетентност, което също се среща често в специализираната литература.

✓ А. Люсия и Р. Лепсингер [33, р. 50]: „Клъстър от свързани знания, умения и аттитюди, които въздействат в голяма степен на една работа (или на изпълнявана роля), които корелират с постиженията в тази работа, могат да се измерват спрямо стандартите и да се усъвършенстват по пътя на тренинга и развитието.“

✓ В европейската квалификационна рамка компетентността се определя като „доказана способност за използване на знания, умения и лични, социални и/или методологически дадености в работата или в учебни ситуации и в професионално, и в лично развитие“ [7, с. 11].

Представените по-горе определения показват, че съществуват определени различия при дефинирането на понятието „компетентност“. Това е и може би най-често срещаната критична бележка, която отправят изследователите в тази област. Наличието на различни изследователски подходи обаче прави поне засега трудно допускането, че в близко бъдеще е възможна появата на общоприето определение.

Проучвайки гледните точки на различни автори върху компетентностите, А. Коен и А. Сулиер ги обобщават по следния начин [18, р. 17]:

- понятието за компетентност е центрирано върху индивида, а не върху длъжността;
- то е директно свързано с работата;
- компетентността винаги е контекстуализирана, детерминирана от контекста;
- компетентността е комбинация, образувана от знания, професионални умения и социални умения и се проявява чрез едновременното мобилизиране на различните ресурси на индивида;
- компетентността не е само знание;
- компетентността трябва да може да се предава в операционализиран вид;
- компетентността не е само дейност;
- компетентността не е постижение, но тя е негова съставляваща.

Анализът на проучените литературни източници дава основание същността на индивидуалната компетентност да се обобщи до три основни пункта, които най-добре изясняват нейната същност.

Първият от тях е, че компетентността се основава на определени знания, умения, опит, аттитюди и други, които мнозина изследователи обозначават като ансамбъл или комплекс. Този ансамбъл се активира с цел изпълнението на определени трудови задачи (задача, функция на определено работно място, социална роля или решаването на проблем). Някои френски изследователи, измежду които като водещ може да се посочи Ги Льо Ботерф, се опитват да обосноват механизма на активиране на знанията, т.е. как протичат процесите на подбиране на необходимите знания в човешката памет и тяхното прилагане в дейността. През 90-те години на миналия век в няколко свои публикации той разработва т.нар. концепция за мобилизиране на психологическите ресурси, които според него се намират в основата на компетентността. Той счита, че реализирането на компетентността изисква активирането на три типа психологически ресурси [26, с. 23]:

- ресурси, натрупани благодарение на биографията и социализацията на субекта;
- когнитивни ресурси, които са резултат на обучение;
- умения.

Самото използване на психологическите ресурси зависи от степента, „капацитета“ за тяхното мобилизиране. Впоследствие тази идея се приема критично в специализираната литература. Например във връзка с нея известният швейцарски учен Ф. Перенуд, професор в университета в Женева, специалист в областта на образованието и същевременно един от признатите изследователи в областта на компетентностите, посочва, че Г. Льо Ботерф разглежда компетентността като „способност за мобилизиране на когнитивни ресурси за да се застане с лице към една сложна ситуация. Компетентността не се намира в ресурсите, а в тяхното мобилизиране. Тя е „мобилизирано знание“ [37, р. 10]. Мобилизирането обаче според него не е само „използване“ или „прилагане“, то е също адаптиране, диференциране, интегриране, обобщаване или комбиниране, оркестриране, координиране, накратко казано ансамбъл от ментални операции, ментален комплекс, който трансформира знанието. Според самия Ф. Перенуд по-точно е да се говори не за мобилизиране, а за трансформиране на знанията, което той съответно обосновава [пак там].

Вторият пункт това е резултатът или постижението от реализираната дейност. Именно в постижението резултатират в крайна сметка знанията, уменията, опитът и способностите. То може да има различни измерения – изпълнение на трудова задача, задачи, функции, социална роля, но най-важната тяхна характеристика е, че те са изпълнени ефикасно. Постигането на такъв положителен резултат е задължително условие за проявяването на компетентността и за оценяването ѝ именно като такава. Защото в противния случай лошият трудов резултат не би могъл в никакъв случай да се приеме като проява на компетентност, ако причините за него се дължат

на дефицит от знания и умения. В този случай той представлява проява именно на некомпетентност.

Третият пункт това е контекстът на дейността. Компетентността не е универсална, тя не води до неизбежното постигане на висок резултат при всякакви условия, а само в конкретен организационен или трудов контекст. Разбира се, изрично следва да се отбележи, че не би могла да съществува компетентност, която е в състояние да се справи с всякакви проблеми, и поради тази причина повечето изследователи въвеждат ограничение за контекста, в който се извършва дейността, като използват формулировки от типа на „в рамките на съответната професия“, „в рамките на професионалните стандарти“, при „сходни“, „типични ситуации“ и др. Тя се проявява само в рамките на конкретни условия – организация, професия, което означава, че постигането на желания резултат изисква познаването и отчитане на особеностите на контекста. Или както изрично посочва по този повод Г. Льо Ботерф, компетентността се проявява в конкретните професионални ситуации на упражняваната професионална област [18, р. 18]. Може би именно поради тази причина някои изследователи включват в съдържанието на знанията и знания за контекста, а в случаите, когато самата компетентност се разглежда като съставена от субкомпетентности – сред тях се включва и т.нар. контекстуална компетентност.

Необходимо е специално да се отбележи, че компетентностите се проявяват не само при статичен, но и при променящ се организационен контекст. Този променящ се контекст създава разнообразие от трудови задачи, задължения, проблеми, с които субектът трябва да се справи. Следователно става въпрос за изпълнението на разнообразни трудови задачи, включващи както рутинни, така и променящи се, нестандартни трудови задачи, които трябва да се изпълнят успешно. Това е едно съществено различие при компетентността, защото тя се проявява в постигането на високи резултати както при традиционните, така и при справянето с нестандартни задачи. Повечето изследователи подчертават именно способността за справяне с подобни ситуации като отличителен признак на компетентност.

Също така, независимо от някои различия, теоретичните схеми, посредством които се изяснява проявлението на компетентностите на индивидуално равнище, са сходни. Компетентността се проявява като израз на определени знания, умения, опит, способности, атитюди, поведения в ефективното осъществяване на определена дейност, функция, роля, решаването на проблем. Например Л. Алал схематично представя компетентността като:

- интегрирана и функционална мрежа, която
 - ✓ е формирана от когнитивни, афективни, социални и сензомоторни композанти,
 - ✓ податливи на мобилизиране за дейност в сходни ситуации [16, р. 80].

Между отделните изследователи съществуват различия по отношение на съдържанието на компетентностите, но най-често в тях се включват знания, умения, аттитюди и поведения. Някои изследователи използват за обобщаване на когнитивните личностни ресурси термина „психологически ресурси“.

Един от проблемите, на който отделят много внимание изследователите в областта на компетентностите през 90-те години на миналия век, е за разграничаването на понятията „компетентност“ и „компетенции“. Употребата на двата термина води до смесването им, което повечето от тях през този период считат за нежелателно. Според М. Армстронг смесването на двата термина започва първоначално във Великобритания [1, с. 272], като впоследствие някои автори започват да ги разглеждат като синоними. Подобен подход се среща и у нас, например при П. Георгиева. Двете понятия обаче имат различно съдържание. Най-общо компетенцията се отнася до изискванията на работното място или на длъжността към изпълнителя. М. Армстронг разграничава двата термина по следния начин [пак там]:

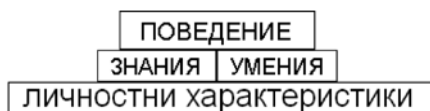
- компетентността – това е отнасящо се към човека понятие, което говори за аспекти на поведение, стоящи зад компетентно изпълнена работа;
- компетенцията – това е отнасящо се към работата понятие, което говори за сферата на професионална дейност, в която човек работи.

За съжаление понастоящем смесването на двете понятия е придобило твърде широки измерения. И както отбелязва по този повод Т. Томов, „границата между тях е размита и множество автори вече използват тези термини като синоними“ [13, с. 1].

СЪДЪРЖАНИЕ НА ИНДИВИДУАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Съдържанието на индивидуалната компетентност най-често се структурира по два начина – чрез дименсии и чрез субкомпетенции. При първия подход в съдържанието на компетентността най-често се обособяват четири основни дименсии – знания, професионални или трудови умения, социални умения и сензорномоторни умения. Този вариант обаче не е достатъчно изчерпателен, защото не включва такива значими елементи като мотивацията и способностите, без които не би могла да се изясни същността на компетентността. При втория подход компетентността се разглежда като съставена от определен брой субкомпетенции.

Според А. Лусиа и Р. Лепсингер съдържанието на компетентността може да се представи като пирамида (фиг. 1), в основата на която се намират личностните характеристики, върху тях на второто ниво се разполагат знанията и уменията и на върха на пирамидата е поведението, защото компетентността се наблюдава именно чрез него [цит. по 33, р. 24].



Фигура 1

Един от най-често цитираните автори в областта на компетентностите в периода на 90-те години на миналия век – Б. Спенсър – включва в съдържанието на компетентността следните елементи:

- ✓ мотиви – образци на основните потребности, които управляват и направляват постъпките, заставляйки човек да извършва избор;
- ✓ свойства – основни наклонности към определено поведение или реагиране, например самоувереност, устойчивост на стрес, издръжливост;
- ✓ Аз-концепция;
- ✓ обем на знанията – знания за факти или процедури, технически или комуникативни;
- ✓ когнитивни или поведенчески навици – скрити от наблюдение (например способности за дедуктивни или индуктивни умозаклучения) или видими (например активно слушане) [цит. по: 1, с. 273].

Л. Алал счита, че компетентностите имат следните композанти:

- ✓ когнитивни – знания, процедурни познания, контекстуални знания, метазнания и метакогнитивно регулиране;
- ✓ афективни композанти – атитюди, мотивации;
- ✓ социални композанти;
- ✓ сензорномоторни композанти [16, р.80].

Въпросните композанти, обозначени като дименсии (области) на компетентността, се срещат сравнително най-често като елементи на компетентността в публикации на френски автори.

Х. Гонсалес от университета в Деусто, Испания, предлага следното графично представяне на компетентността (фиг. 2). Специфичното в случая е, че той не само включва ценностите като неин компонент, но и ги поставя като централен елемент [2, с. 82]:



Фигура 2

Моделът на компетентността на Р. Ро (фиг. 3) също включва по-разнообразни елементи в сравнение с традиционния подход. В компонента други характеристики той включва ценностите, интересите и биографичните характеристики. Самата компетентност се основава върху базови компетентности, които могат да се обозначат още и като ключови [46, 83–84].



Фигура 3

Ив Емери и Франсоаз Гонин представят структурата на компетентността като пирамида, структурирана на изградена от пет равнища. На първото, най-ниско равнище те поставят техническите професионални компетентности, които се използват в ежедневната работа.



Фигура 4

На второто равнище са разположени трансверсалните компетентности, за които се посочва, че се използват в специфични случаи, а на трето – компетентностите на управление, чието предназначение не е твърде ясно. Тези три компетентности са обозначени като компетентности на средата на организаци-

ята. С абривиатурата ROME са обозначени компетентностите, свързани с оперативния репертоар (ежедневните трудови дейности) на професията и работното място. По принцип обаче оперативните компетентности принадлежат към техническите и се получава известно припокриване с техническите професионални компетентности. На върха на пирамидата с фактор „G“ са поставени компетентности, обозначени като обща интелигентност [23, р. 214].

ВИДОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Необходимо е да се отбележи, че в проучената литература липсва общоприета класификация на компетентностите. Най-често те се диференцират на основата на организационното равнище на индивидуални, колективни и организационни, но освен тях са обособени и други.

И. Емери и Ф. Гонин обозначават по друг начин тези компетентности. Индивидуалните, или както те ги обозначават – микрокомпетентностите, според тях са резултат от капитализирането на успешното учене на индивида в неговия професионален и индивидуален път.

Мезокомпетентностите или колективните компетентности се проявяват на ниво екип, в съвместната работа те развиват общи компетентности, които са нещо различно от простото агрегатиране на отделните индивидуални компетентности.

Макрокомпетентностите – това са компетентностите на организацията, те отразяват нейната способност да реализира своята мисия, да осъществява трансфер на компетентностите в посока – индивидуално–колективно–организационно равнище [пак там, р. 21].

Доста често, при разглеждането на организационните компетентности, те се диференцират в две групи – общи и специфични. Общите са свързани с характеристиките на организацията съобразно предмета на нейната дейност, а специфичните с особеностите на конкретното работно място. Например П. Георгиева разграничава общите и специфичните компетентности на служителите в организацията по следния начин [5, с. 150]:

- Общата компетентност според нея „отразява всички изисквания за демонстриране на поведение и съвкупност от знания, умения и нагласи, насочени към всички служители в рамките на дадена организация, независимо от заеманата длъжност и независимо от функционалното звено, в което работи“.

- Специфичната компетентност съответно „отразява съвкупността от знания, умения, нагласи и поведения, които водят до изключително трудово представяне на конкретна длъжност или позиция в определено функционално направление“.

Едни от най-често обособяваните видове компетентности са комуникативната, социалната, емоционалната и ключовата компетентности.

Комуникативната компетентност най-общо се разглежда като израз на способността за установяване и поддържане на контакти с други лица. Вла-

ганото съдържание в термина „социална компетентност“ е твърде широко и нееднозначно. Например Х. Шепер и К. Бридис посочват, че тя включва способност за обмен на информация, намиране на взаиморазбиране, установяване и поддържане на социални връзки [15, с. 244].

Според Н. Шапер социалната компетентност съдържа [14, с. 214]:

- ✓ самостоятелност;
- ✓ способност да се носи отговорност;
- ✓ способност за комуникиране;
- ✓ способност за решаване на конфликти;
- ✓ ръководни способности;
- ✓ способност да се работи в съответствие със ситуацията.

Емоционалната компетентност се проявява в осъзнаване на своите собствени емоции и емоциите на другите, управление на своите емоции в отношенията с другите хора и оказване на влияние върху емоциите на другите. Например Б. Жендрон диференцира тази компетентност в две групи: лична емоционална и социална емоционална компетентност, като и двете включват по два компонента [24, р. 6].

Ключовата компетентност е една от най-важните в тази област. Според С. Вацов този термин е въведен в края на 90-те години на миналия век от Международната организация на труда [4, с. 116]. В специализираната литература се срещат две групи компетентности, обозначаващи като ключови. Първата от тях обхваща компетентностите, необходими за успешното професионално и социално интегриране в съвременното общество, и най-често те се отправят към студентите и учениците. За тяхното обозначаване много често се използва терминът „ключови компетентности в образованието“. Като пръв опит за разработване на такива компетентности се посочва докладът на комисията на ЮНЕСКО начело с Ж. Делор, разработила известния доклад за образованието на XXI век „Образованието – скритото съкровище“. В този доклад бяха посочени четири основни стълба на образованието на XXI век, а именно: да се научим да знаем, да се научим да правим, да се научим да живеем с другите, да се научим да бъдем [11, 83–94], и в него е аргументирана тезата за преминаване от образование, базирано върху умения, към образование, базирано върху компетентности.

Твърде сходни с ключовите компетентности в образованието са т.нар. универсални компетентности. Те са ориентирани предимно към професионалната подготовка на човешките ресурси и към перманентното образование и отразяват изискванията на икономиката към тях. Типичен пример в това отношение са компетентностите на UNICE. Организацията на Европейските работодатели – Съюза на промишлените и предприемачески конфедерации в Европа (UNICE) – предлагат следните междудисциплинарни или по-точно универсални компетентности, тъй като те се разглеждат като независими от конкретната програма за обучение [2, с. 332]:

- достатъчно равнище на устна и писмена компетентност в родния език;
- достатъчно равнище на устна и писмена компетентност най-малко в един чужд език, за предпочитане английски, за тези, за които той не е роден език;
- способност за работа в екип;
- прийоми за научноизследователска и практическа дейност;
- прийоми за управление и обратна връзка;
- аналитични навици;
- навици за синтез;
- общи компетентности;
- креативност и гъвкавост в прилагането на знания и умения;
- практически компетентности;
- предприемаческо мислене и поведение;
- межкултурно разбиране и компетентности;
- навици за обучение в течение на целия живот.

Втората група ключови компетентности е в областта на мениджмънта. Там с термина „ключови компетентности“ се обозначават най-важните от тях, посредством които отделните организации се стремят да изграждат своите конкурентни преимущества.

Л. Спенсър и Б. Спенсър разграничават базова и отличителна компетентност. Базовата компетентност се характеризира с постигането на ниски и средни резултати, а отличителната е присъща само за отличните изпълнители [цит. по: 13, с. 2]. Според тях прилагането само на неголям брой компетентности води до успех в работата и в живота [пак там]:

- стремеж към постижение – желание да се постигне съвършенство и да се подобрява изпълнението на възложената работа;
- инициативност – самостоятелно действие за постигане на целите и вземане на решение, преди това да се е наложило от хода на събитията;
- търсене на информация – непрекъснато усвояване на знания, необходими за изпълнение на работата;
- концептуално мислене – разбиране за същността на нещата и използване на алгоритми за решаване на проблемите;
- междуличностно разбиране – способност да се разберат и почувстват другите;
- увереност в себе си, вяра в собствената си ефективност и способност да се постигат целите;
- въздействие и оказване на влияние – способност да убеди другите в своята гледна точка;
- сътрудничество – ефективна работа съвместно с другите за постигане на общите цели.

УЧИТЕЛСКИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

С навлизането на компетентностния подход в сферата на образованието започва разработването на проблема за учителските компетентности. Понастоящем са публикувани значителен брой изследвания в тази област. Също така в някои страни, като САЩ, Канада, Япония, Австралия, Швейцария, Турция и други съществува нормативна регламентация по отношение на формирането и оценяването на учителските компетентности. Разработките на учителски компетентности могат най-общо да се диференцират в две големи групи – компетентности, необходими за подготовката на бъдещи учители във ВУЗ, и компетентности, свързани с успешното изпълнение на учителските професионални и трудови задължения, адресирани към управлението на човешките ресурси в училище. По отношение на видовете учителски компетентности най-много изследвания се провеждат върху тези в областта на съвременните информационни технологии, което е закономерно. Съществуват публикации и върху етическите, емоционалните, комуникативните компетенции на учителите и др.

Според начина на структуриране разработките могат да се диференцират в две големи групи. В първата от тях компетентностите се представят общо, без да са операционализирани, а във втората те са декомпозирани на отделни индикатори, айтеми и други, улесняващи тяхното използване.

Европейската комисия прие през 2010 г. три ключови компетентности, които следва да се развиват у учителите [19, 3–4]: за работа с другите, за работа със знания, технологии и информация и за работа с обществото.

Канадските изследователи А. Пресьо и С. Мартино идентифицират като учителски компетентности планирането на обучението, съвместната работа с другите учители, взаимодействието с учениците, оценяването на обучението и професионалната рефлексия [38, р. 94]. Следва да се отбележи, че една значителна част от изследователите отдават много важно значение на професионалната рефлексия и тя присъства като елемент в голяма част от разработките на учителски компетентности.

Според К. Селви от Анкарския университет професионалните компетентности на учителите се образуват от три дименсии на компетентностите: оперативни дименсии, педагогически компетентности и културни компетентности. В учителските компетентности той включва [42, 168–169]:

- компетентности по специалността;
- изследователски компетентности;
- компетентности в областта на кюррикулума;
- компетентности за продължаващо образование;
- социо-културни компетентности;
- емоционални компетентности;
- комуникативни компетентности;

- компетентности в областта на информационните технологии;
- компетентности в областта на контекста.

Тези компетентности обхващат сравнително пълно основните сфери на учителската трудова дейност. Включени са такива важни компетентности като в областта на информационните технологии, в областта на контекста на училището и емоционалната компетентност. Компетентностите в областта на кюррикулума обаче не изчерпват съдържанието на компетентностите в сферата на обучението, така че в случая е пропусната най-съществената от тях.

Един от най-често използваните варианти на разработване на учителските компетентности е на Мартине, Реймонд и Готие. Той намира приложение в практиката под формата на различни модификации, като броят на компетентностите в различните модификации варира между 9 и 12. В публикация на Световната банка тази разработка е представена като план, който да служи за ръководство при изготвянето на програми за подготовка на учители във втората училищна степен [22, 262–264]:

Компетентности в областта на професията

• *Действа като професионалист, критично интерпретира целите на знанието и културата в изпълнение на своите функции:*

- ✓ определя основните теми и техните центрове (понятия, постулати, методи) при усвояването на материала по начин, улесняващ ефикасното учене на учениците;
- ✓ определя ясно учебния материал;
- ✓ създава връзки между културата, установена в учебната програма и тази на учениците;
- ✓ работи по такъв начин, че класът да бъде отворен към различните гледни точки;
- ✓ проявява критичност към първоначалното възникване на културните практики и тяхната социална роля;
- ✓ създава връзки между различните области на знанията в учебния материал.

• *Участва в индивидуални и колективни проекти за професионално усъвършенстване:*

- ✓ развива своите собствени компетентности и използва предоставените ресурси за тази цел;
- ✓ обменя идеи с колегите върху уместността на педагогическите и дидактическите опции;
- ✓ изследва своята собствена практика в обучението.

• *Изпълнява своите функции съобразно етиката и по отговорен начин:*

- ✓ осъзнава значението на функциите, които упражнява;
- ✓ насърчава демократичното поведение в клас, предлага го на вниманието на учениците и го подкрепя;
- ✓ поддържа очакванията на учениците, убеден е в тяхната способност за учене и в способността и отговорността на учителя за тяхното успешно обучение;
- ✓ проявява загриженост за прозрачността на отговорностите, разяснява решенията по отношение на ученето и обучението на учениците;
- ✓ проявява респект към конфиденциалните аспекти на професията;
- ✓ отбягва всяка форма на дискриминация, упражнявана върху ученици, родители и колеги;
- ✓ използва правилно юридическата рамка и разпорежданията на упълномощените да ръководят професията.

Компетентности в областта на обучението

• *Създава ситуации в обучението–ученето, благоприятстващи ученето:*

- ✓ владее начина на представяне и ясно излагане на материала;
- ✓ разбира какво улеснява или затруднява усвояването на учебния материал;
- ✓ анализира неправилните идеи на учениците, отнасящи се до учебния материал;
- ✓ планира развитието на обучението и оценяването и държи сметка за логиката и съдържанието на процеса на обучение;
- ✓ отчита различията между учениците (пол, етнически произход, социално-икономически и културни);
- ✓ избира различни и правилни дидактически подходи за перфектно усвояване на компетентностите, предвидени в учебната програма;
- ✓ предвижда ситуации в обучението, които позволяват прилагането на компетентностите в различен контекст.

• *Управление на ситуациите в обучението–ученето:*

- ✓ създава обучаващи ситуации, посредством които учениците участват в решаване на проблеми и в проекти, благоприятстващи тяхното когнитивно, афективно и социално развитие;
- ✓ представя учебния материал подходящо структуриран и с убедителни доказателства;
- ✓ предоставя достъп на учениците до необходимите ресурси съобразно предвидените ситуации в обучението;

- ✓ предоставя на учениците възможност да напредват с по-бърз темп от предвидения в учебната програма;
- ✓ поставя въпроси, за да привлече учениците в дискусии, организирани около идеи на участващите;
- ✓ -подпомага учениците в селекцията, интерпретирането и разбирането на предоставената информация;
- ✓ проучва ученето с оглед усъвършенстване на стратегиите, стъпките и въпросите в обучението;
- ✓ дава възможност на учениците да практикуват, това което учат.

• ***Оценяване прогреса на учениците:***

- ✓ чрез ситуациите в обучението управлява информацията по начин, преодоляващ проблемите и затрудненията на учениците, модифицира и адаптира ученето за осигуряване прогреса на учениците;
- ✓ наблюдава прогреса на учениците с помощта на тестове за оценяване на рандемана и официално оценява участието на учениците в работа и в уроци;
- ✓ създава и използва средства, позволяващи оценяване на прогреса на учениците в усвояването на компетентностите и уменията;
- ✓ предава на родителите на учениците ясно и точно информация за очакваните от тях резултати и постигнатия прогрес;
- ✓ сътрудничи на учениците при определянето на ритъма и етапите на прогрес в цикъла на обучение.

• ***Планира и организира работата на класа или групата и извършва супервизия по начин, подпомагащ ученето и социализацията на учениците:***

- ✓ определя и използва ефикасна система за работа чрез нормалните училищни дейности;
- ✓ притежава знания за заемане на позиция, за подкрепяне на своята идея, за ръководене на дискусиите по ефикасен, конструктивен и респектиращ начин;
- ✓ поставя въпроси, които подтикват учениците към анализ на материала и рефлексия върху него, към разпознаване на ключовите идеи и тяхното значение, разглежда учебния материал по критичен начин и го използва за решаване на проблеми, за вземане на решения и др.;
- ✓ при комуникирането проявява езикова точност, използва подходящ речник, коригира грешките на учениците в техните устни и писмени работи, стреми се да обогатява тяхното устно и писмено изразяване.

Компетентности в областта на училището

- Кооперира се с персонала на училището, с родителите и с различни общности с оглед постигане целите на училището и на учебния материал;
- ✓ осъществява сътрудничество с другите членове на персонала на училището по време на определяне на училищните цели;

- ✓ подкрепя участието на родителите в дейността на училището и им изпраща подходяща информация;
- ✓ стимулира участието на учениците в организирани от училището дейности и проекти.

- Сътрудничи с другите учители в дейностите, фаворизиращи усъвършенстването и оценяването на компетентностите, предвидени в учебната програма, и отчитане потребностите на учениците:

- ✓ разпознава ситуациите, които изискват сътрудничество с други членове на педагогическия екип;
- ✓ полага усилия за постигане на консенсус с другите членове на учителския персонал.

Разработеният от Мартине, Реймонд и Готие вариант на учителски компетентности от началото на новото хилядолетие се прилага с известно модифициране и в канадската провинция Квебек.

Същите компетентности са използвани и при разработването на ключовите учителски компетентности в кантона Вод в Швейцария, вариант 2006 г. Компетентностите са разпределени в две групи, съобразно трудностите при тяхното мобилизиране в професионални ситуации и оценяване. Компетентностите в първата група започват с глаголите оценявам, планирам, адаптирам, интегрирам и други и са в педагогически аспект [39, 59–60]:

Таблица 1

Първа група компетентности	Втора група компетентности
Оценяване прогреса в обучението и степента на придобиване на познания и компетентности от учениците	Ангажиране в индивидуални колективни дейности с цел професионално развитие на учителите
Планиране, организиране и осигуряване функционирането на класа по начин, фаворизиращ ученето и социализацията на учениците	Дейност в качеството на професионален критик и носител на знание и култура
Адаптира своите интервенции към потребностите и характеристиките на учениците, на учениците, срещащи затруднения в ученето, към адаптирането им и предоставяне на възможности за изравняване с останалите	Изпълнява етично и отговорно своите функции
Интегриране на информационните технологии към целите на ученето, преподаването и професионалното развитие	Работа за реализиране на образователните цели на училището заедно с всички партньори
	Коопериране с членовете на педагогическия екип при реализирането на задачите, поставяне на акцент върху развитието и оценяването на компетентностите на учениците
	Комуникиране по ясен и подходящ начин в различни среди, свързани с учителската професия

Всяка от посочените компетентности е декомпозирана на съставлящите я елементи. Например дейността в качеството на професионален критик и носител на знания и култура включва следните съставляващи [пак там, р. 60]:

- ситуира фундаментални репери (понятия, постулати, методи) на знанията по своята дисциплина;
- проявява исторически и критичен подход към преподаваните дисциплини;
- има критичен поглед към културните практики и своята социална роля;
- установява отношения между културата, предписана в плана за обучение и тази на учениците;
- отчита различните култури и езици на учениците;
- позволява на класа да съществува като открита връзка към различните култури.

Министерството на националното образование на Турция определя няколко генерични компетентности за учителската професия, като под тях се разбират „знания, умения и атитюди, изискващи ефикасни и ефективни постижения в учителската професия“ [25, р. VII]. Самите учителски компетентности са: работа и професионално развитие, разбиране на учениците, процес на преподаване и учене, мониторинг и оценяване на ученето и развитието, отношения с училището, семейството и обществото, знания за кюррикулума [пак там, 11–12].

Холандска фондация Dutch Foundation Teaching Standards приема 7 области на учителски компетенции [41, 8–9]:

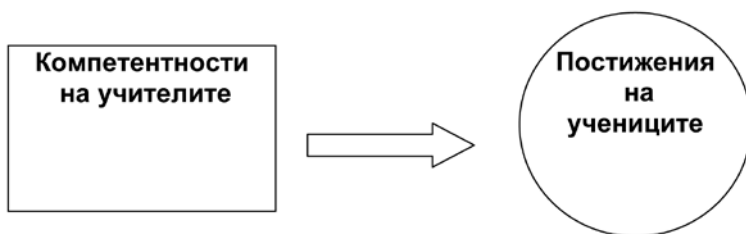
- а) компетентности за междуличностни отношения (кооперативен климат, открито общуване);
- б) педагогически компетентности;
- в) дидактически компетентности;
- г) организационни компетентности;
- е) компетентности за коопериране с колегите;
- ж) компетентности за координиране с училищната среда;
- з) компетентности за рефлексия и развитие.

Известният френски специалист в областта на учителското образование и квалификация Ф. Мюлер посочва през 2007 г. следните десет компетентности, необходими за учителите [35]:

- владеене на френския език в обучението и в комуникирането;
- владеене на преподаваната дисциплина и притежаване на добра обща култура;
- разбиране и прилагане на обучението;
- организиране работата на класа;
- отчитане различията между учениците;
- оценяване на учениците;
- владеене на информационните и комуникационни технологии;

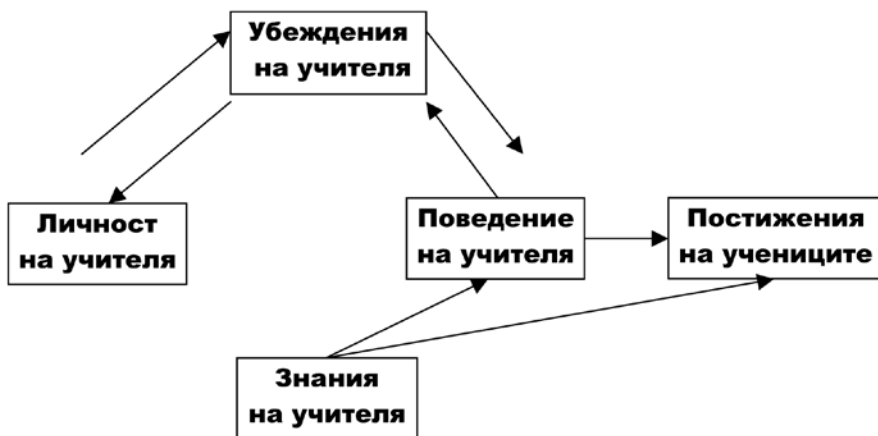
- работа в екип, коопериране с родителите, партньорите и учителите;
- самообучение и иновиране;
- етично и отговорно изпълнение на своите функции.

Група изследователи от Дания, Швеция и Норвегия предлагат вариант на учителски компетентности, който се основава на интересен изследователски подход. Те приемат, че прилагането на учителските компетентности би следвало да има за резултат постигането на благоприятно високо равнище на ученически постижения, което схематично са изразили по следния начин [44, с. 47]:



Фигура 5

Анализирайки голям брой литературни източници, в които се разглеждат факторите, посредством които учителят въздейства позитивно върху учебните постижения на учениците, те обобщават тези фактори и на тази основа изграждат следния теоретичен модел на учителските компетентности, представен графично [пак там]:



Фигура 6

Личността на учителя, неговите убеждения и подготовка в областта на преподавания учебен предмет (предмети) фокусират в неговото поведение и чрез него въздействат върху постиженията на учениците. Всеки един от тези компоненти се декомпозира на съставлящите го елементи. Например поведението на учителя се свързва с пет категории: мениджмънт на класа, мениджмънт на поведението, климат в класа, учителски методи и други аспекти, като всяка от тях допълнително се операционализира. Съответно мениджмънтът на класа, за който изрично се споменава, че трябва да е центриран върху учениците, включва активиране и мотивиране на учениците, организиране на техните дейности и обучение, създаване на прозрачност в управлението на класа; мениджмънта на поведението включва елементите отношения с учениците и управление на правилата [пак там, 51–52].

Друг интересен вариант на учителски компетентности е Teachers Competency Model Example на С. Даниелсон [45]. Той съдържа четири области на компетентности, като всяка се диференцира на определен брой елементи:

Област 1: Планиране и подготовка

- а) педагогически знания
- б) знания за учениците
- в) подбор на целите на обучение
- г) знания за ресурсите
- е) дизайн на връзките в обучението
- ж) оценяване обучението на учениците

Област 2: Среда на дейността в класа

- а) създаване на среда на уважение и разбиране
- б) създаване на култура на обучение
- в) управление на процедурите на дейност на класа
- г) управление на поведението на учениците
- д) организация на физическото пространство

Област 3: Обучение

- а) ясно и точно комуникиране
- б) използване на въпроси и техники на дискусия
- в) ангажиране на учениците в обучението
- г) демонстриране на гъвкавост и отзивчивост
- д) използване на информацията от оценяването на учениците

Област 4: Професионални отговорности

- а) рефлексия на преподаването
- б) акуратно поддържане на документацията
- в) комуникиране с родителите

- г) принос към училището и училищния район
- д) професионално развитие
- е) показване на професионализъм.

Специфично за прилагането на учителските компетентности в САЩ е, че те често са нормативно регламентирани, в повечето случаи посредством стандарти на съответните щатски образователни администрации. Например стандартът на щата Айова (Iowa Teaching Standards) включва осем компетентности, които са операционализирани. Осемте компетентности са [28]:

1. Демонстриране на способност за повишаване на учебните резултати на учениците, подкрепа и подпомагане на целите на училищния район за ученически постижения.

2. Демонстриране на компетентност в съдържанието на знанията, необходими за учителската длъжност.

3. Демонстриране на компетентност в планирането и подготовката на обучението.

4. Осъществяване на обучението съобразно различните потребности на учениците.

5. Използване на различни методи за мониторинг върху ученето на учениците.

6. Демонстриране на компетентност в мениджмънта на класа.

7. Ангажиране с професионално развитие.

8. Осъществяване на професионалните отговорности, установени в училищния район.

В проучените публикации в областта на учителските компетентности правят впечатление няколко неща. Има опити за извеждане на комплекса от взаимосвързани променливи в професионалната дейност на учителя, които влияят върху нейния успех, като при това се излиза извън традиционните рамки. Примерно част от изследователите се ориентират не към общата формулировка компетентност в обучението (компетентност в преподаването, в ученето, в кюррикулума, методическа компетентност, специално научна компетентност), а към компетентност, позволяваща постигането на прогрес в обучението, към компетентност за създаване на обучаваща среда и др. Друг елемент със засилено присъствие е изискването за проява на професионално критично отношение към учебните програми и съдържанието на обучението. Реализирането на такова отношение предполага много добра професионална подготовка и съответното равнище на професионална и трудова автономия, които се намират в основата на успешната учителска професионална дейност. Комуникационната компетентност се среща почти винаги в различните разработки, като твърде често срещан неин елемент е изискването за ясно и точно изразяване от страна на учителя. Други компетентности, които са твърде често срещани, са в областта на мениджмънта на класа, на екипната работа с

колегите, на партньорството с родителите и други актьори от конкретния училищен контекст, в областта на компютърните и информационните технологии и за собственото професионално усъвършенстване.

ОРГАНИЗАЦИОННИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Най-често компетентностите на организацията се разглеждат на три равнища – индивидуално, колективно, обозначаващо още като екипно, и организационно. На индивидуално равнище компетентностите отразяват спецификата на длъжността и конкретното работно място, поради което в зависимост от предмета на дейност и големината на персонала могат да съществуват широк набор от компетентности.

Колективните или екипните компетентности обединяват индивидуалните компетентности на своите членове, но не като механичен сбор. В процеса на трудово взаимодействие между членовете на екипа се създават нови интегративни компетентности, които не съществуват преди това на индивидуално равнище, и по този начин се проявява синергетичен ефект. Те са резултат не само на съвместната дейност, но и на съвместното учене.

Организационните компетентности обединяват съответно всички индивидуални и колективни компетентности, като при тях също се проявява синергетичен ефект. Например според Б. Поверс-Чарлс и Н. Биенфет-Чиеб „организационната компетентност е резултат от комбинирането и координирането на ансамбъл от компетентности, представени на индивидуално и колективно ниво“ [41, р. 6]. Те посочват, че тя се образува от три елемента – компетентности на човешките ресурси (хора, екипи), компетентности на стратегическо ниво (ресурси, процеси, дейности) и култура на организацията [пак там, р. 7].

Както и при останалите компетентности определенията на понятието „организационна компетентност“ варират доста. Например Е. Руби и С. Томас дават следното определение: „...организационната компетентност може да се дефинира като колективна дейност, целенасочена и преднамерена, която комбинира ресурси и компетентности от по-ниските нива с цел създаването на стойност“ [40, р. 5]. Като характеристики на организационната компетентност те посочват:

1. Тя е резултат от осъществяването на дейност по комбинирането на индивидуални ресурси и организационни процеси (принцип на дейност).
2. Тя е стратегически фактор на предприятието, резултат на нарочна стратегия (принцип на целите).
3. Тя е една комбинация от ресурси, индивидуални и колективни компетентности (системен принцип).
4. Тя е отговор на потребностите на пазара.

В някои случаи организационните компетентности се обозначават като организационни мета компетентности. Например И. Емери и Ф. Гонин посочват като такива: капацитет за учене, капацитет за комуникиране, капацитет за

коопериране, за ориентиране на клиентите, съзнание за качество, капацитет за познаване на организационната среда, организационен капацитет, капацитет за решаване на проблеми, чувство за иновация. Обособяването на организационния капацитет като самостоятелна компетентност обаче е дискуссионно, защото при тази формулировка самият термин е с неясно съдържание, а същевременно той включва в себе си всички останали компетентности, обозначени като капацитет [23, р. 220].

Към групата на най-важните организационни компетентности принадлежат и стратегическите компетентности на организацията. Те се характеризират с уникалност, иновационност, носят значими ползи на организацията и най-важното – създават значими конкурентни преимущества.

Един от проблемите, на които се акцентира твърде много в изследванията върху организационните компетентности, е върху тяхното развитие. Този въпрос е твърде важен за управлението на човешките ресурси, понеже посредством развитието на компетентностите се цели постигането на по-добри организационни резултати. Изследователите в тази област следват като цяло установената в сферата на организационното обучение при управление на човешките ресурси схема – диагностика на потребностите от обучение, неговото планиране и реализиране и накрая оценяване на резултатите. Например И. Емери и Ф. Гонин определят процеса на развитие на компетентностите като „процес, чрез който организацията идентифицира потребностите си от компетентности, необходими за реализирането на мисията, която тя е формулирала, чрез използването на подходящи средства за обучение и оценяване на придобитите умения“ [пак там, р. 219]. В този процес те разграничават четири етапа – оценяване на потребностите от компетентности, подбор на стратегии и средства за развитие на компетентностите, реализирането им и оценяване и трансфериране на постиженията [пак там]. Тези четири етапа изцяло съвпадат с етапите при най-често срещания вариант на обособяване на етапите на процеса на организационно обучение. Освен по пътя на организационното обучение развиването на компетентностите се осъществява и посредством съвместното учене между членовете на екипите. Работейки съвместно, те осъществяват обмен на знания, а при изпълнението на трудовите задачи достигат и до нови знания.

Заслужава да бъде отбелязано и още едно направление в управлението на човешките ресурси, в което се прилага компетентностният подход. Това е направлението, което на френски се обозначава като *gestion previsionnelles des emplois et competences* и приблизително може да се преведе като предвиждащо управление на персонала и на компетентностите. Разпространено е предимно във френскоезичните страни. Разработва се основно в областите на стратегическото управление, стратегическото управление на човешките ресурси и управлението на човешките ресурси. При разработването на прогнозите за очакваните промени във външната и вътрешната среда на организацията за определен бъдещ период се прогнозира и какви компетентности ще са не-

обходими за човешките ресурси за този период и съответно се предприемат мерки за тяхното своевременно осигуряване чрез подбора на персонал и/или организационното обучение.

По отношение на управлението на човешките ресурси в училище компетентностният подход допринася за изясняване на съвременните измерения на професионалната дейност на учителите, за конкретизиране на комплекса от компетентности, които са необходими за тяхната успешна професионална дейност. Това създава възможност за използване на тези разработки при определяне на критериите за подбор на учителски персонал и при осъществяването на организационното обучение в училище.

Анализите в теоретичен и практически аспект върху това кои знания, умения, нагласи, ценности и други, представляващи елементи на компетентностите, водят до постигането на положителни трудови резултати, са полезни както по отношение на управление на изпълнението, така и при мотивирането, анализа и проектирането на длъжностите, организационното обучение и др.

Вниманието, което се отделя при компетентностния подход на детерминиращото въздействие на организационния контекст, е полезно за управлението на човешките ресурси, защото допринася, от една страна, за прецизиране на индивидуалните, екипните и общоорганизационни цели съобразно спецификата на средата, а от друга страна – и за отчитане на тази специфика при избора на подходящи средства за тяхното постигане.

В сферата на предвиждащото управление на персонала и компетентностите са полезни разработките, свързани с прогнозирането на бъдещите потребности от компетентности, което би могло да се използва при планирането на човешките ресурси в училище.

Същевременно използването на компетентностния подход се затруднява от прекомерните различия при теоретичното разработване на проблема, от смесването на понятията „компетентност“ и „компетенции“, от липсата на самостоятелен подход при изграждането на компетентностите. В тази най-важна сфера – развитието на компетентностите – по същество се получава твърде голямо дублиране с функцията организационно обучение при управлението на човешките ресурси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Армстронг, М. Управление човешкими ресурсами. Москва, 2005.
2. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009, Федеральное агентство по образованию. – www.window.edu.ru
3. Болингер, З., Д. Мюнх. Различные взгляды: представления о компетенции в Германия, Великобритания и Франция: одно понятие, три трактовки. – В: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009.
4. Вацов, С. Предизвикателствата на компетентностния подход. – International Science Conference „Economics and Society Development on the Base of Knowledge“ 4–5.06.2009, Стара Загора. – www.sustz.com

5. Георгиева, П. Изграждане на компетентностен модел за управление на подбор на човешки ресурси. – *Икономически алтернативи*, 2009, 6.
6. Георгиева, П. Ролята на компетентностния модел за мотивация на човешките ресурси. – *Панорама на труда*, 2009, 6.
7. Европейска квалификационна рамка. Люксембург, 2009. Служба за официални публикации на европейските общности. – http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_bg.pdf
8. Зимная, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. Российский государственный гуманитарный университет. 14.09.2006. – www.aspirant.rggu.ru
9. Йегер, Р. Формирование компетенции – факты, идеи, версии. – В: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009, Федеральное агентство по образованию. – www.window.edu.ru
10. Компетентностни модели – ползи и предизвикателства. Проучване на практическото приложение в България. С., 2010, КРМГ. – www.kpmgbg.lcc.ch
11. Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образованието на XXI век пред ЮНЕСКО. С., 1996.
12. Распространение и влияние реформы образовательных программ высшего образования в Европе. ЕК, Генерална дирекция Образование и култура. – В: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009.
13. Томов, Д. Разработване на компетентностни модели, или какво е необходимо за успешно трудово представяне. – *Труд и право*, 2010, избрани статии. – trudipravo.bg, 16.11.2010 г.
14. Шапер, Н. Концепция моделирование и выявления компетенции в педагогическом образовании с точки зрения психологии труда. – В: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009.
15. Шепер, Х. Ключевые компетенции в обучении и профессии. – В: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. Москва, 2009.
16. Allal, L. Acquisition et evaluation des competences en situation scolaire. Universite de Geneve. – www.unige.ch/fapce/publication-ssed
17. Boyatzis, R. *The Competent Manager*. 1982, John Wiley & Sonc.
18. Cohen, A., A. Boulier. *Manager par les competences*. Paris, 2004, Editions Liasons.
19. Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications. European Commission, 2010, Directorate General for Education and Culture. – www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
20. Contribution des enseignants a l'education a la citoyennete et aux droits de l'homme. Strasburg, 2009, Service de production des documents et des publications Conseil de l'Europe. – www.book.coe.int.
21. Deloigne, J. *La decouverte des sens pour les competences des "hauts potentiels"*. – *Moderniser la gestion des hommes dans l'entreprise*. Paris, 2005. Edition Liason.
22. Elargir des possibilite developper les competences des jones. Washington, 2005, Banque Mondial.
23. Emery, J., F. Gonin. *Gerer les ressources humaines*. Lausanne, 2009. Presses polytechnique et universitaires romandes.
24. Gendron, B. Les competences emotionnelles comme competencies professionnelles de l'enseignants. – 5em Colloque de pedagogie dans l'enseignement superieur. Juin, 2008, Brest, France. – www.halshs.archives-ouvertes.fr.
25. Generic Teachers Competencies. Ankara, 2006, Ministry of National Education, General Directorate of Teachers Training. – http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Generic_Teacher_Competencies.pdf
26. *Gestion des ressources humaines*. Bruxelles, 2008, De Boeck Universite.
27. Hirt, N. *Approche par competences: une mystification pedagogique*. – *L'ecole democratique*, 2009, 39. – www.ecoledemocratique.org
28. Iowa Teaching Standards. – www.iowa.gov/bees/stndrdrs

29. La gestion previsionnelle des emplois et des competences. – www.rh-organisation.fr
30. La formation a l'enseignement. 2001. Ministere de l'Education, Service des publications, Gouvernement du Quebec, Canada.
31. Lafortune, L. Le developpement du jugement professionnelle: perspective socioconstructiviste. – Les competences professionnelles en enseignement et leur evaluation. Ottawa, 2007. Presses de l'Universite d'Ottawa.
32. Lecoer, E. Gestion des competences. Bruxelles, 2008, De Boeck Universite.
33. Ley, T. Organizational Competency Management – A Competence Performance Approach. Dissertation in Fullillment of the requirement of the Doctorate degree. University of Graz, 2006. – www.kfuni-graz.ac.at
34. Magakian, J.-L., M. Payod. 100 fiches pour comprendre la strategie d'entreprise. Paris, 2007, Educations Broal.
35. Muller, F. Le referentiel des competences professionnelles des enseignants. –www.francois.muller.free.fr
36. Pauvers-Charles, B., N. Bienfait-Schieb. Analyzer l'articulation des competences individuelles, collectives et strategiques: propositions theoriques et methologiques. Nante, Universite de Nante. Laboratoire d'Economie et de Management, 2010. –www.univ-nannte.fr/iemn-iae/recherche.
37. Perenoud, P. D' une metaphore a l' autre: transferer ou mobiliser ses connaissance ? –www.unige.ch/fapse/publications-ssed/.../Pages_de_45_ENCOED.pdf
38. Presseau, A., S. Martineau. Etude des competences relatives au transfer d'apprentissage d'enseignements qui interviennent aupres de jeunes eu difficilete. – Evaluation et developpement des competences au travail. Actes du 12-e Congres de psychologie du travail et des organisations. Louvain, 2003. Presses universitaires de Louvain.
39. Ramel, S., D. Curchod-Ruedit. Competences professionnelles et competences orphelines dans la formation des enseignantes et enseignants. -Regulation et evaluation des competences en enseignement. 2010. Presses de l'Universite du Quebec.
40. Rouby, E., C. Thomas. La codification des competences organisationnelles. L'epreuve des faits. – *Revue francais de gestion*, 2004. 2.
41. Roelots, E., P. Sander. Toward a framework for assessing teachers competence. –www.eric.ed.gov
42. Selvi, K. Teacher's competencies. – *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 2010, 1. – www.international-journal-of-axiology.net/
43. Taatila, V. The concept of organizational competence. – A Foundational Analysis. University of Jyvaskyla, 2004. – www.jyx.jyu.fi.
44. Teachers competences and pupil achievement in pre-School and school. Copenhagen, 2008, Danish Clearinghouse for Educational Research. – www.dpu.dk
45. Teachers competency model example. – www.smhc-crpe.org.
46. The Blackwell handbook of personnel selection. Oxford, Blackwell Publishing, 2005.
47. Van Beirendonck, L. Management des competences. Bruxelles, 2004, De Boeck Universite.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА СРЕДА

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ

Vladislav Gospodinov. EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF UNIVERSITY MEDIUM

In this article the focus is orientated towards the university medium in its educational measurements. The essence of the concept educational measurement is disclosed, its significance is depended and its determinants are pointed out in the conditions of university education. The accents of the problem are theoretically and also practically examined through empirical research with students.

Целият мой живот е едно дълго възпитание.

Хелвещий

УВОД

Отминалото първо десетилетие на ХХІ в. и на Третото хилядолетие след раждането на Христос е повод за редица равнoсметки. Те се правят на различни нива в науката и в други сфери на живота. Насоките на разсъждения са диаметрално противоположни и варират от начало на „нова ера“ в развитието на човечеството до предвиждания за скорошен апокалипсис. Това, което обединява двата „лагера“, е безспорното виждане, че съвременната реалност е изпълнена с многобройни и сериозни **предизвикателства** (а вероятно всяко поколение възприема „своята“ действителност по такъв начин). Техният обхват и разнообразие са значителни, но въпреки това е възможно да се очертаят няколко основни „сюжетни“ линии на големия театър (по Шекспир), в който участваме.

На първо място предизвикателствата са свързани със съхраняването на планетата („ни“ – както често обозначаваме водещата, но това не означава право на притежание, роля на човешкия вид в насочване на развитието ѝ) като една от вселенските уникалности – част, елемент от Общото. Но трябва да се прави разлика от самоцелно и единствено физическо оцеляване. На второ място е адекватното вписване на продължаващия и ненамаляващ своята интензивност технологичен взрив с проекциите му в бита, във взаимоотношенията между хората и по този начин в цялата Система. След това по ред идва постигането на хармонично взаимодействие между етноси, религии, култури, различия в глобалния свят. Именно тези и вероятно още други моменти дават основание за мащабно разгръщане и утвърждаване на все по-трайната глобална тенденция за преминаване към образование, което постоянно да актуализира знанията на човека и обогатява ценностните му натрупвания. За да може той да се включва и активно да участва в динамичните (често подобни на плаващи пясъци) реалности по начин, който да способства за развитието на неговия и на околните личностен и професионален потенциал в позитивен ракурс със съответните глобални проекции.

Едно **продължаващо образование** (често се използва още и думата обучение) или обучение през целия живот (и във формално-институционален план, не само в житейски: „Човек се учи, докато е жив!“), за да е наистина успешно, **трябва да включва в един по-целенасочен вариант и феномена възпитание** в неговата конкретна среда на проявление и разгръщане. Една от тях – университетската среда – е особено значима, тъй като е в края на периода на особено интензивно развитие на човека и оставя траен отпечатък върху личностното и професионално израстване на индивида.

НЯКОИ КОНЦЕПТУАЛНИ АСПЕКТИ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА СРЕДА ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛЕН КОНТЕКСТ

Пристъпвайки към разглеждането на това явление, с неговите дефинитивни и специфични особености, преди всичко е необходимо да се насочи вниманието върху **думата среда** с нейния по-глобален и общ смисъл. Тя има няколко значения: **ж. 1.** Точка или място във вътрешността на нещо, еднакво отдалечени от всичките му краища; център. *Среда на град. Сега сме по средата на пътя.* **2.** Момент, еднакво отдалечен от началото и края на дадена продължителност от време. *Средата на годината приближава. Към средата на пролетта.* **3.** Мека-та част на хляб между корите; средина. **4.** *прен.* Съвкупност от природни или социални условия, при които нещо или някой съществува, живее. *Влияние на околната среда.* **5.** *прен.* Общество, общност от хора, обединени по някакъв признак. *Човек от нашата среда. Семейна среда* [2, с. 918]. На основата на посочените значения е възможно да се формулират няколко базови съждения относно средата. Тя **в същностно-структурен план предполага:**

- равно разстояние от крайните точки във времеви, пространствен и проблемен аспект;
- обединяване, включване, въз основа на формални и/или неформални признаци на определени субекти, предмети и други явления в общо пространство (със споделящ характер) с оглед взаимодействие и развитие (позитивно или негативно – в зависимост от гледната точка);
- йерархично споделено съ-подчинение на/между отделните компоненти.

Средата във функционален план следва да се свързва с:

- регулиране на взаимоотношенията между участващите в нея на базата на определени, утвърдили се в зависимост от онтогенетичното и филогенетичното развитие правила и/или механизми;
- обмяна, модифициране и споделяне на ценности, идеи и/или други и т.н., присъщи **за** и задавани **от** съответния тип среда в конкретния исторически момент;
- взаимодействие с други видове среди;
- стимулиране развитието на участниците в определена посока (със стратегически и/или тактически измерения), която би следвало да е в синхрон не само с особеностите на самата среда, но и до голяма степен да се вписва в общото и чрез своята специфика да го обогатява и също да го развива.

В този контекст средата в нейните възпитателни измерения или **възпитателната среда** е следващата понятийна конструкция, която трябва да бъде разгледана. Ако следва да се определи мястото на това понятие в четиристепенната категориално-понятийна йерархическа структура на теорията на възпитанието, като една от основните „колони“ на педагогическата наука, то това понятие трябва да бъде приобщено към четвъртото ниво – производни от основната категория понятия на теорията на възпитанието [6, 20–21]. Дефинирането на понятието предполага анализиране на двете съставлящи го думи. Семантичното измерение на думата среда бе посочено по-горе. **Явлението възпитание**, от своя страна, е една от съставните части на посочения конструкт (възпитателна среда). То безспорно е едно от най-съществените и значими от гледна точка на развитието на човека и взаимодействието му с околните и по-далечни хора, светове и т.н. явление. Ето защо по един или друг начин е в центъра на множество теоретични и/или емпирични изследвания. Съществуващите дефиниции са многобройни и понякога противоречиви. На базата на обстоен преглед на проблема в научната литература Л. Димитров извежда две основни виждания в научното пространство по отношение на феномена възпитание:

„а) възпитание **в конкретно-педагогически смисъл на думата**, разбирано като целенасочен, специално замислен и методично осъществяван процес на въздействие и взаимодействие, със съответстващи на него явления и дейност по посока на определен, в т.ч. институционално преследван идеал за човека и човешката личност;

б) **възпитание в широк социален смисъл на думата**, разбирано като включващо и индиректни процеси и явления, свързани с овладяването на социализацията и енкултурацията на човека – неутрализиране на негативните и подкрепяне на случайните позитивни влияния и въздействия в социалната среда, в съответствие с определени виждания и представи за формиране на неговата личност; овладяване на енкултурационния процес при направляващата роля на възпитанието фактически води до формиране на култура на труда и поведение в съответната сфера и направление“ [пак там, с. 26].

Оттук произтичат **два основни момента**. На първо място е този, свързан със **същността на понятието възпитателна среда**. Тя би могла да се разглежда като проява, форма на педагогическата среда; като общо духовно и материално пространство, в което биват включвани по формални (по-често) и/или неформални признаци определени хора/субекти, предмети и други. Те приемат и са обединени от конкретни ценности, които споделят помежду си, с други и които като цяло е възможно да бъдат с просоциална или *a-/antisocialna* насоченост. Тези ценности (въплътени в регулиращи взаимоотношенията правила), посредством индивидуални и групови целенасочени и организирани усилия (или индиректни, „случайни“ – доколкото е възможно нещо да има такъв характер), способстват за формиране на отношение, на качества, умения и т.н. у субектите, участващи в средата, подпомагайки (или поне е налична подобна убеденост) по този начин индивидуалното и общностното/социалното развитие.

Другият основен момент е свързан с въпроса доколко е възможно да се говори за възпитателна среда при възраст, извън пределите на детството (по стандартите, утвърдени от ООН, това е периодът до навършване на 18-години)?

В този контекст и с оглед откриване на мястото на възпитанието е необходимо да се направи кратък анализ на понятията, описващи основните феномени в отделните възрастови периоди при човека и особено във възрастта, в която младите хора пребивават в университетската среда. Която в случая е във фокуса на нашето внимание.

Ако трябва да се подходи хронологично в контекста на индивидуалното развитие, то редицата ще се състои от следните процеси:

- **Социализация** (според някои твърдения тя започва още преди раждането на човека и в първите години е с висока степен на интензивност) – тя „е **глобален и поради това интердисциплинарен процес на трансформиране на индивида от само биологично същество, в социално същество** („очовечаването на човека“) – личност, посредством усвояване преди всичко на съответни социални роли, но също така и на социален опит, ценности и други и тяхното последващо обогатяване и усъвършенстване. **Тази част от въздействията на средата и взаимодействията между субектите в нея, които имат целенасочен, организиран, системен характер** и по този начин способстват за постигане на висока степен на

оптималност по отношение протичането на социализацията, т.е. явяват се своеобразна технология, операционализират на основата на цялото човекознание социализацията, **можем да обозначим като възпитание**“ [5, с. 139].

- *Възпитание* – доминиращо в научната литература е твърдението, че възпитанието е с най-висока степен на интензивност в първите години от живота на човека и училищната възраст; свързано е с целенасоченост, системност и организираност (за разлика от социализацията, при която случайността на влиянията на средата е водеща) на условията за духовно, физическо и т.н. разгръщане на потенциала на индивида и групата с оглед съхраняване на ценностите, върху които се основава цивилизацията и тяхното развиване. В този смисъл „може да се приеме, че **възпитанието е специалният социален агент, подпомагащ социализирането на личността (почерняне мое – В.Г.)**. Останалите социални въздействия имат случаен характер... Чрез възпитанието се намалява неопределеността, случайността и рискът от негативните последици на случайните фактори... Възпитанието има особено големи възможности за положително влияние върху социализацията на личността в някои направления. Чрез възпитанието може да се създаде доверие между членовете на групата, което е предпоставка за взаимна положителна нагласа, и чувство за сигурност. Чрез общуването във възпитателния процес се обменят становища, всеки има възможност да се изяви в зависимост от личния си натюрел“ [1, 125–126].
- *Енкултурацията* – тук акцентът е поставен върху отделната личност в по-горна възраст и със самообразователна и самовъзпитателна насоченост [6, с. 24].

Споделените позиции дават основание да се твърди, че възпитанието е с най-висока интензивност в детска възраст, но след това то определено не прекъсва. То е иманентна част от живота и продължава, но в широкия научен (но и практически) смисъл на думата, да има важна роля за развитието на индивида, подпомагайки превръщането на социализационни и енкултурационни влияния в трайни моменти от ценностната система на личността. В този смисъл всяка среда (именно в широкия смисъл на думата) е с възпитателен потенциал. Ето защо **университетската среда определено би могла да се възприема за възпитателна такава**. Други основания в подкрепа на това твърдение са следните:

✓ във висшите училища се реализира образователен процес, в който взаимодействията обективно и императивно пораждат необходимостта от възпитателни акценти. Поради това следва да бъдат застъпени както обучението, така и възпитанието. Те като „съществени и значими дейности, гарантиращи предаването на съвкупния социален опит и по този начин запазването и развитието на обществото, през цялата човешка история са били тясно свързани и взаим-

но обусловени“ [3, с. 11]. Тези две явления не се реализират изолирано едно от друго, а си взаимодействат на територията на едно споделено пространство – образованието. То е понятие с глобален (обобщаващ) педагогически смисъл, което е синтезиран израз на взаимодействие споделяне между възпитанието и обучението. Или както отбелязва П. Цонев: „...образованието е съзнателно и планомерно ... ръководене чрез възпитание и обучение психофизичния развой на младото поколение към общочовешкия културен идеал на дадено време“ [цит. по 9, с. 11];

✓ универсалността (всеобхватността, глобалността още преди глобализацията) на университета априори изключва възможността за отсъствието на такова глобално явление, каквото е възпитанието – подобно с подобно се събират и кореспондират;

✓ във висшите училища е налична среда, която е свързана с целенасоченост, организираност, системност, последователност в реализирането на предварително очертани взаимодействия по посока на овладяване на знания в техния оптимален и необходим (съгласно актуалните и очертаващите се бъдещи предизвикателства) обем. Пълното определяне на параметрите на тази среда не е възможно без възпитателния елемент, доколкото знанието предполага и ценностно отношение. Освен това то се пречупва и през призмата на човешка уникалност като индивидуална изява и като интеракции с други уникалности. Но в основата си тези взаимодействия са по посока на определена ценностно обогатена цел със социално и индивидуално измерение, което определено кореспондира с особеностите на възпитанието. То предполага в същността си предаването на ценностен опит от поколение на поколение и всяко следва да даде своя принос като:

⇒ съхрани наличните ценности;

⇒ актуализира някои от тях съобразно параметрите на епохата, но без това да означава подмяна на същността и безпринципност;

⇒ създаде още ценостни щрихи.

- Университетската традиция е многовековна и носи в себе си богата култура, която определено има своето формиращо значение. А то от своя страна е отражение и на актуалното развитие на социума.
- Информационният „океан“ (в съчетание с по-ранно настъпващото в сравнение с предишни епохи биологично съзряване) и достъпът до този „океан“ създава усещане за зрелост у немалко от младите хора. Но отсъствието (поради различни причини) на ценостни опори при подбора на тази информация и начина ѝ на употреба правят подобна зрялост илюзорна. Тя определено не е социална зрялост и пропуските се налага да се попълват и на ниво университет.
- Университетската среда способства за подпомагане извеждането на възпитанието и на едно следващо ниво – самовъзпитанието (като важна част от усъвършенстването на човека). А това е важна предпоставка за успешността във взаимодействията в живота – в личен и в професионален план.

Това, което детерминира университетската среда като възпитателна, са:

- *Съществуващи исторически традиции* – българските висши училища, макар и сравнително скоро създадени. Както е известно, най-старото е основано преди повече от 120 г. В съвременен вариант те са продължители на средновековната българска образователна традиция и заедно с това носят (много от тях) характеристики на университетите в развитите страни. Безспорно добрите традиции формират чувство на принадлежност и гордост.
- *Академични церемонии* – естествено продължение на предходната детерминанта, доколкото са резултат и на историческо развитие. Те са по свой, неповторим, начин колоритни и наситени със символика, съобразно утвърдените по света стандарти и спецификата на съответното висше училище; също формират чувство за принадлежност и заемат важно място по отношение наличието на усещане за академичен дух и атмосфера.
- *Нормативни документи* – всяко висше училище има свой правилник, регламентиращ устройството и дейността му в съответствие (конкретизирайки) с други (по-глобални) нормативни актове и в съзвучие с принципа за академична автономия. От гледна точка на разглежданата проблематика в правилника на Софийския университет до скоро имаше известни противоречия. Едно от тях е в чл. 134, т. 9 (Правилник в сила от 15.05.2005 г.) се посочва, че: „Студентите имат равни права. **ЕДИНСТВЕН** (графично решение на думата – В.Г.) критерий за оценка на тяхната дейност и ползване на насърчения е успехът, показан в процеса на обучение“ [10]. В последния към момента действащ вариант на Правилника (в сила от 06.07.2010 г.) се наблюдава еволюция, в съответствие с обективните процеси и явления. Думата „единствен“ е заменена с думата „основен“ [пак там], т.е. допуска се и възпитателния компонент, въпреки, че не е изрично изписано. Това се подразбира, а и дебатите по време на заседанието на Общото събрание на Университета от 24 март 2010 г. по промените в Правилника също бяха в този дух. Възможността за отчитане на възпитателния елемент от университетския живот не се ограничава с общия правилник. Някои от факултетите имат свои вътрешни правилници, които детайлизират университетския. Също така в университетския правилник са отбелязани моменти с пряко отношение към възпитанието и понятията, с които борави теоретико-възпитателното познание (например наказание, поощрение, забележка, похвала и др.). Или чл. 135, (например т. 4–6), където е посочено, че всеки студент в Университета е длъжен:

„4. да се отнася с уважение към преподавателите, административното ръководство, работниците и служителите от помощния персонал и останалите студенти;

5. да допринася със своята подготовка и гражданско поведение за опазване на доброто име и издигане на престижа и научния авторитет на Университета;

6. да спазва правилата на добрите нрави и академичната етика на територията на Университета“ [пак там].

- *Академичен етикет* – във всяка една сфера, но особено в тази на образованието, подобно на религията и военното дело, е налице специфично общуването като обръщения, използвани думи и т.н. То се основава на правила, които съдържат в себе си ценностно отношение, плод на специфичното развитие на утвърдените вече традиции и преживяното (когато не се възприемат като нещо формално) отношение на съвременниците.
- *Материални условия* – красивите и функционални университетски пространства създават усещане за комфорт и „отварят“ съзнанието за естетическо възприемане (съответно формиране) и творчество. Същевременно те кодират естетическата информация. Тя се обогатява и предава и на други хора.
- *Атмосфера в съответното висше училище* – колегиалност, взаимопомощ, добронамереност и други подобни характеристики на средата определено подкрепят формирането и обогатяването им в отделния човек (независимо от изпълняваната роля) и разгръщането на творческия му потенциал (когато, разбира се, е налице).
- *Специалност* – всяка една специалност има своя възпитателен потенциал. Той би могъл да се разграничи на базов и надграждащ. Първият е свързан с формиране на отношение към професията и качествата, които тя изисква. Надграждащият е ориентиран към създаване на нагласа **за** и реализиране **на** конкретни възпитателни взаимодействия. Особено голям този потенциал е в педагогическите специалности, в които освен усвояването на професионални компетенции, се формират и качества, свързани с най-важното в човешкия живот – отговорно осъществяваната родителска роля като ключ към пълноценното разгръщане и обогатяване на заложения потенциал.
- *Преподавател* – при взаимодействието си със студентите оказва влияние със:
 - ✓ *облеклото* – то е естествен израз на светоусещането – своеобразен „продукт“ на възпитателни влияния;
 - ✓ *поведението* – спазва ли стриктно времето на започване и на завършване на занятията; дава ли възможност на студентите за изразяване на позиция и уважава ли различните такива; отношението към студентите с увреждания и въобще към „различните“, които все повече нарастват като присъствие – различното – дете или възрастен, т.е. не/пораснало дете „**заслужава да бъде уважавано заради самото себе си, да бъде забелязвано, откривано, подкрепяно и стимулирано положителното в него, върху което да се градят съответни хуманни взаимоотношения**“ [8, с. 71]; уважава ли студентите, пре-

доставяйки им възможност за допълнителни задачи, като изразява по този начин увереността си в техния потенциал да се справят; ритъмът на водене на занятията. Методите, които използва. С особено силна формираща стойност са текущото оценяване и семестриалния изпит, при които преподавателя на основата на конкретни критерии и тяхното коментирание/интерпретиране има основна насочваща роля. Тук трябва да се спомене и поведението му извън аудитория (в т.ч. не само със студенти), по време на приемно време и консултации, при защита на дипломна работа, по време на учебна практика, учебна екскурзия и т.н.

- *Курсов ръководител* – той, разбира се, също е преподавател, но с ангажменти, имащи още по-пряко отношение към възпитанието. Той следва да е фигурата, която да въведе студентите от първи курс в академичната среда с нейните правила и традиции, предполагащи определени права и отговорности и адекватно отношение към тях. Да усети и насочи взаимодействията в групата и на групата с останалите субекти в университета (други преподаватели, студенти от други курсове на същата специалност и на други специалности, административни служители и т.н.). При това той задължително трябва да отчита във възможната степен индивидуалните особености на всеки – продукт на различни и уникални възпитателни практики. Но които следва да се впишат по един оптимален (обогатяващ и развиващ всеки участник в процеса) начин в университетската възпитателна среда. Курсовият ръководител трябва да е медиатор, посредник, т.е. да е по средата между две общности, например на студенти и преподаватели.
- *Учебно съдържание* – това е достатъчно обширна тема, която би могло да се постави във фокуса на друга, самостоятелна, текстова разработка. Учебното съдържание има своя безспорен възпитателен потенциал. Знанието, въпреки че е (би могло да се каже) основна единица *на* и се свързва основно *с* обучението, определено носи ценностна окраска. Информацията и превръщането ѝ в знание се осъществява основно с посредничеството на преподавателя. Но той е този, който го прави достойно на студентите, формира отношение към него, тълкува ценностната му природа, която съдържа. Именно емоцията, която носи ценностния смисъл на знанието и вълнението при процеса на споделянето му, прави образователния процес толкова вълнуващ и необходим. Вероятно тези моменти са едно от основанията, мотивите да се предпочете посредничеството на преподавателя, пред самостоятелния директен контакт с учебното съдържание в други формати.
- *Извънаудиторни дейности* – те имат немалък принос в процеса на „спояване“ на студентите от първи курс, но и стимулиращо и развиващо значение и в по-нататъшния им път във висшето училище и след това. Практически занимания в конкретни институции, дейности по проекти,

конференции, семинари и други научни форуми, учебни екскурзии и т.н. имат значителен възпитателен потенциал, защото чрез тях се усвояват нови знания и се формира отношение към различни явления. Студентите (и не само те) се виждат в друг нюанс на основната си роля на студенти (но и като личности – индивидуалности), проявява се и неформалния и чисто човешки облик, което също формира и обогатява. Поставени в практическа учебна ситуация с деца или възрастни, студентите оформят техния светоглед и по въпроси, които за първи път попадат във фокуса на вниманието им. Но съ-ПЪТстването е и споделяне, което има своя формиращ ефект и спрямо самите студенти.

- *Студентите* – на последно, но не и по значимост място. Тук един от най-важните моменти, за да може академичната среда да се прояви като възпитателна, е основата, върху която се стъпва. Тенденцията през последните години показва, че тази основа (изградена или не във семейството, в училището и др.) не е особено стабилна или дори отсъства. По този начин университетската възпитателна среда вместо да изпълнява ролята си на надграждаща такава, се ангажира с изграждане на възпитателни установки и/или дори реализиране на превъзпитателни взаимодействия.

Изброяването на детерминанти на университетската среда като възпитателна е напълно възможно да продължи, но „главното условие те да се проявяват в тяхната позитивно формираща светлина е съгласуването им, както и **постоянното насочване на вниманието на студентите към ценностното влияние на знанието, академичните церемонии, взаимоотношенията, материалната среда и т.н.**“ [4, с. 101.]. Защото на тази възраст (непосредствено след юношеството, а според някои мнения продължаващо юношество) все още механизмите на самовъзпитание не действат оптимално или дори не са налични при всички студенти. А подобни въздействия на средата, взаимодействия с и вътре в средата на ниво социализация и енкултурация, без **отключващата роля на възпитанието**, не биха могли да постигнат желаните ефект и отпечатък в съзнанието на студента.

С оглед практическо изследване на очертаните концептуални аспекти на университетската среда в нейния възпитателен контекст бе проведено проучване сред студенти от Факултета по педагогика на Алма матер.

НЯКОИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ АСПЕКТ НА УНИВЕРСИТЕТСКАТА СРЕДА

Организация и методика на изследването

Обхватът на изследването е възможно да бъде разграничен на два вида съобразно:

- времевите параметри – проведено е в края на академичната 2009/2010 и началото на академичната 2010/2011 година;

- брой изследвани лица – това са 106 студенти от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, както следва от специалност:
 - ✓ Педагогика 47 (от тях 41 човека в редовна форма на обучение и 6 в заочна; 30 са от I курс, 11 са от II и 6 са от IV курс);
 - ✓ Социални дейности 38 (всичките в редовна форма на обучение, като 15 човека са от I курс и 23 от III курс);
 - ✓ Неформално образование – от тази нова специалност в изследването бяха частично включени 21 студенти от I курс (само целенасочено включено наблюдение), тъй като все още не е „затворен“ пълният цикъл до IV курс. Но заедно с това много от възпитателните аспекти се проявяват именно в неформална образователна среда. И тук е мястото да се отбележи, че посредством изследването се целеше не само получаването на конкретна информация, но също така и провокиране на размисли по проблема с възможност за индиректен формиращ ефект.

Други моменти в дизайна на методиката на изследването са свързани с приложените методи. Те са анкета и целенасочено включено наблюдение. Бланката на анкетната карта (вж. Приложение 1) съдържа 18 въпроса, както и отбелязване на специалността и курса. Три от въпросите са с частично отворени отговори, а други три – с напълно отворени. Пет от въпросите изискват от изследваните лица да степенуват по пет- или съответно шестстепенна скала всеки един от посочените отговори (броят им варира между 7 и 12). По този начин, за разлика от най-често използваните варианти на анкетна карта, тук всеки от „отговорите“ по своята същност се явява със своеобразен статут на самостоятелен въпрос, а посочената цифра (със съответно значение) в скалата е отговорът. Така полученият обем информация нараства многократно, а заедно с това изследваните лица не се стресират от голямата цифра на броя на въпросите, което обикновено демотивира участниците при подобни проучвания. Два от въпросите в настоящата анкетна карта изискват посочване на една от шест възможни степени. Всички останали въпроси (пет на брой) изискват посочването на един от няколко възможни отговори. Формулираните въпроси покриват очертаните в теоретичен план твърдения за съответни закономерности: същност на университетската среда, отношението към нея, възпитателния ѝ потенциал и влиянието ѝ спрямо изследваните лица; възможностите за усъвършенстването ѝ и други.

Методът целенасочено включено наблюдение бе приложен съобразно следните критерии и съответни на тях показатели:

- ✓ отношение към учебната дисциплина „Теория на възпитанието“ (посещаемост, включване в семестриалните занятия, включване в допълнителни дейности, свързани с дисциплината, но не задължителни, педагогическо творчество);
- ✓ взаимоотношения с колегията (уважение в и извън аудиторията, по време на семестриален изпит);

✓ посещаване на факултетски и други университетски прояви (периодичност, продължителност на присъствието, включеност).

Наблюдението бе реализирано през месеците май–юни и септември–ноември 2010 г. По този начин бе обхванат възможният широк обем от дейности (занятия, изпити, прояви на Факултета – например патронния празник (11 май) и на Университета (25 ноември), лятна практика и др.

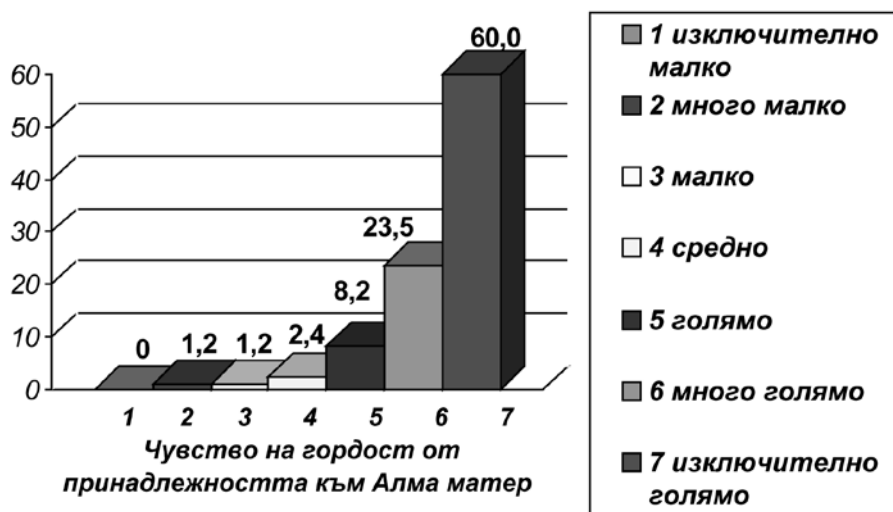
Анализ на получените данни

В началото на анкетното проучване е поставен въпрос, който едновременно е пределно общ и заедно с това съвсем конкретно насочващ и ориентиращ, в зависимост от отговора, относно начина на развитие на отговорите при останалите въпроси. Той е свързан с възприемането на университетската среда в нейния най-общ план. В доминиращо емоционална светлина се възприема от около 15% от анкетираните. Те са в тази среда заради самата нея и всичко останало е на втори план (изучаваната специалност, лични житейски планове и т.н.). „Привържениците“ на „другия полюс“ (рационалния) са малко над 20%. Точната формулировка на избрания отговор е: „Това е една от многото среди, в които пребивавам.“ Основното тук е отсъствието на по-специално и емоционално ангажиращо отношение. Всичко е пределно прагматично. Тези два варианта на отговори са формулирани по начин, който е в известна степен условен („по-скоро“), но зададеният ориентир е безпогрешен. Около 62% от анкетираните са посочили, че я възприемат и рационално, и емоционално, т.е. налице е баланс в отношението към нея. Това означава баланс между потребности и кореспондиращи с тях реалности – едно взаимноизгодно подхранване. Едва 2,4% отбелязват, че никога не са се замисляли, което показва ясната позиция на останалата част от изследваните и ясно отношение. Това от своя страна прави директна връзка към възпитанието, при което отношението, основано на определена информация, е един от ключовите моменти. В случая резултатите подсказват наличието на основа (във възпитателен план), която е необходимо да се надгради или промени – в зависимост от случая.

Отговорите на този въпрос би могло да бъдат свързани с тези, отнасящи се към въпрос 8. Той проследява динамиката на възприемането на университетската среда преди и след като даденото изследвано лице е било прието за студент. И тук доминиращата част от мненията се състои от близо 60% от анкетираните. Те застават зад отговора, че възприемането на университетската среда след постъпването като студент се е подобрило, в сравнение с периода преди това. От проведените уточняващи разговори стана ясно, че причините за това са многоаспектни (в това число в известна степен и противоречиви): несбъждане на очакването, че дисциплината в университета е по-строга от тази в училище; възможността за по-голяма автономност и др. За около 20% няма промяна в нюанса на възприемане на академичната среда, при 13% промяната е в отрицателна посока (желание за изучаване на друга специалност, липса на

гъвкавост на средата, непознаване на механизмите на функциониране на университетски структури и други).

Тенденцията около 60% да дават отговор, който щрихира черта на студента, който по един балансиран начин пребивава в Алма матер, се наблюдава и при въпрос 4 от анкетната карта. Той „измерва“ **гордостта на студентите, че са част от Софийския университет**. Именно 60% са предпочели най-високата степен (7), 23,5% – степен 6, а останалите участници са посочили по-ниски степени (вж. Графика 1). Данните показват ярко изявено чувство на гордост при над 90% от изследваните (степени 5–7), което е добра основа за самочувствието на студентите.



Графика 1. Гордост от принадлежността към академичната общност на Софийския университет (в проценти, съобразно посочените степени)

Основанията за тази гордост се изисква да бъдат формулирани от изследваните лица в пет аргумента в следващия въпрос. Водещ момент тук са богатите традиции и история на първото висше учебно заведение в България. На първо място е поставен от 77,4%. На второ място същият аргумент е поставен от 22,6%. Другите аргументи са, че Университетът:

- ✓ е най-престижното висше учебно заведение в България;
- ✓ дава много добра подготовка;
- ✓ предоставя много и добри възможности за развитие (актуално – по време на следването и в перспектива – при търсене на работа);
- ✓ разполага с висококвалифицирани преподаватели – професионалисти;
- ✓ сградата на Ректората (вж. по-подробно Таблица 1).

Таблица 1. Основания на студентите за гордост от принадлежността им към Софийския университет (в проценти, съобразно посочените степени)

ОСНОВАНИЕ/ Място на поставяне (степенуване по важност)	<i>Поставено на първо място</i>	<i>Поставено на второ място</i>	<i>Поставено на трето място</i>	<i>Поставено на четвърто място</i>	<i>Поставено на пето място</i>
1. Първото висше училище в България	77,4	22,6	-	-	-
2. Най-престижното висше училище в България	54,3	37,0	8,7	-	-
3. Предоставя много добра подготовка	31,2	34,4	34,4	-	-
4. Предоставя много добри възможности за развитие	23,0	38,5	38,5	-	-
5. Преподавателите са на високо ниво	31,0	45,8	20,8	2,4	-
6. Сградата на Ректората	15,2	20,0	60,0	1,2	1,2

От получените данни прави впечатление, че посочените аргументи са част от т.нар. легенда за Университета, т.е. най-често използваните формулировки в публичното пространство. Те по своята същност са верни, но в случая при значителна част от анкетираните звучат на чисто декларативно ниво, при това са сведени до 3 на брой, вместо изискуемите 5 (с малки изключения от 1,2–2,4% при поставените на четвърта и пета позиция аргументи). Може само да се предполага, но тази част от студентите на декларативното ниво вероятно представлява над 30% от изследваните лица, ако вземем за основа матрицата на споменатите вече 60%. За съжаление липсата на осъзнато преживяване на гордост остава до края на следването (а вероятно и след това), ако не се реализират формиращи взаимодействия. Един от вариантите за целенасочени такива е посещението, което се реализира в Музея на Софийския университет, със студентите в I курс по учебните дисциплини „Теория на възпитанието“ (специалности Педагогика и Неформално образование) и „Социални дейности и възпитание“ (специалност Социални дейности). По време на това посещение те се докосват до легендата чрез информацията от директора на музея, чрез различни артефакти, представени като предмети на живо, или чрез виртуалната реалност (мултимедия). Тези посещения способстват за запознаването на студентите с историята и съвремението на Университета и по този начин подплатяване и засилване на чувството за принадлежност – своеобразна проекция и конкретизация на патриотичното възпитание.

Друга възможност в този контекст са **академичните тържества**. Въпрос 14 от анкетната карта именно цели да проучи кои са най-впечатляващите от тях. На първо място е поставено откриването на академичната година (13,0%). Това е първият реален досег с академичната общност – момент, който до голяма степен е ключов от гледна точка на последващото възприемане и отношение към нея. На следващо място е дипломирането (т.нар. промоция) с 12,5%. На трето място с по около 3% са празникът на Факултета и честване на годишнини на преподаватели. Близо 4% попадат в отговор други (всички прояви на академичната празничност и ритуалност, празникът на Университета, академичните речи, атмосферата на празника и др.). Като цяло едва $\frac{1}{3}$ от анкетиранияте студенти изказват мнение. Други около 18% заявяват, че никога не са присъствали на подобни събития, а всички останали над 50% не са отбелязали нещо. Очевидно част от тях са го направили поради това, че се срамуват да признаят, въпреки анонимността, че реално не са запознати с основни моменти от академичния и факултетския живот в частност. Причината за това вероятно не е поради нежелание, а е свързано с факта, че дните на подобни празници и прояви са неучебни и наистина е видно, че отсъстват студенти, извън тези, поставени (ако задължително го изисква повода) във фокуса на проявата. В случая възпитателната работа в нейния директен вариант е необходимост. Как би могло тя да се случи?

Преди празниците е възможно курсовите ръководители да осъществят среща със съответния курс и да разяснят смисъла и значението на повода, когато за първи път предстои и/или съществува обективна възможност студентите евентуално да участват; да провокират инициатива не само за физическо присъствие, но и за ангажирано, активно участие в съответната проява, в зависимост от спецификата ѝ. И това да се превърне в осъзната необходимост и личностна потребност, която да има своя континуитет през времето на следването и приемственост от следващите випуски. Тук е мястото да се посочи (и наблюдението го потвърди), че в случаите, когато студентите от I курс бъдат задължени да осъществят дадено действие (да посетят академични церемонии, празници, културни прояви, да се отнасят към другите и към задълженията си не като ученици и т.н.), то бива възприемано положително и извършителите му повтарят.

Показателно за **необходимостта от по-застъпено присъствие на възпитателните взаимодействия в университетската среда** са данните, получени при обработката на въпрос 16 („Кои са основните източници на информация относно академичните традиции на СУ „Св. Климент Охридски?“). На първо място с най-много избрали най-високата степен са отговорите „състудентите“ (34,1%) и интернет страницата на Университета (също толкова). Следват преподавателите (22,4%), Музеят на Алма матер (12,9%), административните служители (10,6%) и външни за Университета хора (8,5%) – сборът на процентите надхвърля 100, тъй като се посочват само получените данни единствено за най-високите степени за съответния отговор.

Друг кръг от въпроси е свързан с **конкретните (дефинитивни) параметри на университетската среда**. Въпрос 2 проучва смисъла, който студентите влагат в това понятие. Университетската среда бива свързвана с (само най-високата посочена степен се отбелязва тук): „хората от Факултета, с които се срещам по различни поводи“ (35,1%), т.е. не само в аудиторията; със специфичното усещане за Университета (30,1%) – наистина е впечатляващ този резултат, тъй като той е свързан с непосредственото въздействие, което оказва средата и което трудно може да бъде изразено, но е и много силно емоционално наситено. То не е формулирано като акцент и въобще момент в учебния план, т.е. то може да е (и е) продукт и от него, но е преди всичко резултат от непосредствено или индиректно въздействие и взаимодействие с възпитателен характер, съответно в тесния и в широкия смисъл на думата (вж. по-подробно Таблица 2).

Таблица 2. Смисълът, който студентите влагат в понятието университетска среда (в проценти за съответните посочени степени; пета степен – най-висока)

ВЛАГАН СМИСЪЛ/ Място на поставяне (степенуване по важност)	<i>Посочена пета степен</i>	<i>Посочена четвърта степен</i>	<i>Посочена трета степен</i>	<i>Посочена втора степен</i>	<i>Посочена първа степен</i>
1. Хората от ФП, с които се срещам	35,3	32,9	22,4	3,5	2,4
2. Сградите на Университета	8,2	34,1	20,0	16,5	12,9
3. Учебният план на специалността	15,9	31,8	23,5	8,2	7,0
4. Студентската квартира/ дома ми	3,5	5,9	5,9	14,1	50,6
5. Приятели от други ВУЗ	9,4	10,6	22,4	23,5	20,0
6. Специфичното усещане за Университета	30,6	23,5	24,7	1,2	7,0

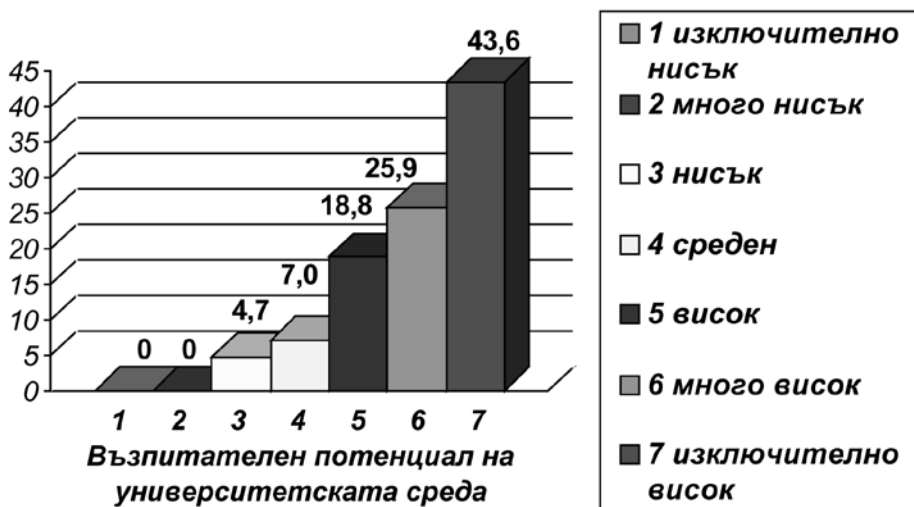
Относно **компонентите на стимулиращата усъвършенстването на студентите университетска среда** то те биват свързвани основно с:

- ✓ добре подготвен преподавателски състав (77,6%);
- ✓ оптимално реализиране на процеса на обучение (71,8%), което до голяма степен е функция на предходното;
- ✓ мотивирани за успех студенти (61,2%);
- ✓ разнообразни допълнителни дейности (56,5%);
- ✓ добра материално-техническа база (55,3%).

В този смисъл университетската среда основно се стреми „да съдейства за цялостното формиране и изграждане на качествени професионалисти“ [7, с. 18].

Интересно е да се отбележи, че в днешното свръхконсумативно и „материално“ общество добрата материално-техническа база според резултатите е поставена на последно място. Сградата, базата като материя не е от съществено значение за студентите. По-важна за тях е атмосферата, духа, усещането, което имат. Нито един анкетиран студент не е посочил отговор „категорично не“ на въпроса дали сградата, в която пребивава по време на следването, влияе с усещането за нея върху образователния процес. Почти 53% са уверени в това формиращо влияние (отговор „да, със сигурност“), 11,8% – „да“ и 29,4% – „до известна степен“. Тези данни се проектират и съответно потвърждават вече анализирания въпрос за аргументите за гордостта от принадлежността към Алма матер, но също така и във въпрос **6 относно най-впечатляващата сграда на Университета**. Тук безспорен „фаворит“ е сградата на Ректората. За 83,5% тя е отбелязана с най-високата степен (5), от други 15,3% е посочена със степен 4 („впечатляваща“) и 1,2% („умерено впечатляваща“). Нестандартните форми, красота и естетика на сградата отвътре и отвън напълно съизмерват българската Алма матер с най-добрите образци на класически университетски сгради в Европа и по света. Няма човек, който поне веднъж да не се е губил из коридорите ѝ, подобни на пътищата на познанието, които понякога водят до окъпан от светлина прозорец, а в други случаи – до глух коридор. Друга сграда, която събира висок процент във горния сегмент на степените, е тази на Биологическия факултет, където Факултета по педагогика също ползва аудитории. На трета позиция е сградата на Богословския факултет, която се отличава с керамичните си орнаменти (тип майолика), стенописи и др. Все още не е възстановен куполът (разрушен по времето на Втората световна война), който е придавал още по-впечатляващ силует и вид на сградата. Възможно е да бъдат отбелязани още много архитектурно-художествени достойнства на университетските сгради, но основното е, че те имат своето неоспоримо формиращо естетическо (и не само) въздействие. Прави впечатление, че между 25 и 36% (при посочените отговори относно различните сгради) от студентите не са отбелязали нещо, а други около 17–27% са посочили степен 0, т.е. нямат впечатления от тази сграда. Тези факти будят известно притеснение, доколкото същността на Университета предполага в широк обхват и излизане от собствената (факултетска) среда, известен интерес и към другото, част от общия организъм и даващо своя принос в облика му с различността си. Защото това мнение, или по-точно отсъствие на такова, се проектира и във взаимодействията между самите хора (въпрос 11) – едва около 24% имат контакт с колеги от други факултети, като допирните точки са Интернет (8,2%), общи занятия (3,5%), спорт (2,3%), приятелство (4,7%) и други (5,9%). Очевидно е, че всичко е свързано с всичко и независимо от нашето желание или отсъствието на такова, другото ни влияе. В този контекст формирането на академична култура е съществен момент от **възпитателния потенциал на университетската среда**.

Този потенциал според участниците е „изключително висок“ (43,5%), „много висок“ (25,9%), „висок“ (18,8%) и т.н. (вж. по-подробно Графика 2).



Графика 2. Възпитателен потенциал на университетската среда (в проценти)

Сумарно 88,3% е обхватът на мненията от „висок“ до „изключително висок“, което само по себе си категорично доказва неизменното присъствие на възпитателното, потребността от него в различните му проявления и необходимостта от по-широко му разгръщане и през този етап от развитието на човека. Като проекциите и влиянията са много по-обхватни и продължаващи като ефект във времето. Пример за това е формираната в редица страни култура на т.нар. алумни клубове, които продължават и развиват „натрупванията“ и споделените ценности от академичния период. Близко половината от участниците в изследването за първи път разбират за това явление и спонтанно заявяват готовност да се включат. Други около 25% са запознати и със сигурност изразяват готовност за участие. Останалите се колебаят (около 16%) или отказват (около 12%).

Освен всички позитивни моменти, които характеризират университетската среда, съществуват, разбира се, и проблемни области. Те не би следвало да се драматизират, а да се търсят положителните възможности, които предоставят. С оглед очертаването на основните пет проблема на университетската среда бе зададен въпрос с отворени отговори. Ето и част от резултатите (вж. Фигура 1).



Отбелязани с цифри: 1. Немотивирани студенти (2,4%) и 2. Проблеми с администрацията (2,4%); отговор „друго“ – 7,0%.

Фигура 1. Пирамида на проблемите в университетската среда (само посочени на първо място) – в проценти

В основата на пирамидата са проблемите при организирането на образователния процес, който е ядрото на университетската среда. Тук недоволството основно е ориентирано в три направления: недостиг на аудитории, промени в програмата, „дупки“ в програмата. Всъщност в основата на тази група проблеми е недостатъчното пространство – от това страдат всички факултети в Ректората (общо 7) и не само. Това е и причината, която стои в основата на следващия проблем – лоша материална база. Всъщност недостиг на пространство, защото наличната база на Факултета бе реновирана през последните няколко години почти изцяло. Остава повишаване на наличието на технически пособия. На следващо място биват „обвинявани“ преподавателите в субективизъм при оценяването. Почти всички подобни мнения са изказани от студентите от I курс.

Анализът на проблемите може да бъде продължен, но основното е, че при решаването на проблемите се изисква спазването на определен академичен етикет, израз на възпитание и култура, да се инициират варианти за разрешаването им частично или изцяло. Нерядко тези моменти отсъстват и това води до задълбочаването на проблемите. Ето още едно поле за изява на **възпитателното явление на университетско ниво**. От това явление **в целенасочения му вариант** има остра необходимост, защото често не би могло да се разчита на базовото възпитание, с което доскорошните ученици постъпват в Университета.

Последната група от въпроси в анкетната карта е свързана именно с думата „Университет“. Всяка една дума носи своя енергиен заряд, който след прочитането ѝ/изговарянето ѝ не се губи, а се трансформира и има своя ефект спрямо „автора“ и човека/хората, към който/които е адресирана. Не случайно се казва, че думите могат да убиват. В случая не става въпрос за тези тежки измерения и проявления на думите, а за възпитателния заряд, който те носят

като смисъл и начин на употреба. Известно е, че Софийския университет като първо висше училище в България в един продължителен период от време е бил означаван в разговорния и писмен академичен език с една дума, започваща с голяма буква: Университетът. Подобно на бул. „Цар Освободител“, изричан с краткото, но интимно близко и значимо „Царя“. „Университетът“ също има и този нюанс, но основното тук е, че става въпрос за първото висше училище, за българската Алма матер, за най-важния университет, не само защото конкретният студент или преподавател са част от академичната му общност. Това определено повишава самочувствието при идентифициране в съответната социална среда. Според резултатите от анкетното проучване около 55% от студентите използват думата „Софийският“, когато обозначават висшето училище, на което са възпитаници. Почти 26% са поддръжниците на традицията – думата „Университетът“. Интересно е, че 14,1% използват аббревиатурата „СУ“ („Отивам в СУ“), без произнасяне на думите, които стоят зад нея. Около 4,0% употребяват пълното название Софийски университет „Св. Климент Охридски“. На асоциативно ниво при споменаване на думата „университет“ 17,6% си представят Алма матер, а около 22% – добро висше образование (доколко те са тъждествени, не може да се каже от наличната информация). Прави впечатление, че образование като понятие се използва повече от студентите (в случая 22%). Думата обучение и възпитание асоциативно се появява при около 5% (по отделно за всяко от двете) при студентите. Това от своя страна означава, че нагласата и усещането на студентите към Университета е за среда, в която в еднаква степен са налични двете явления, образуващи общото, универсалното. Около 11% асоциират Университета с израстване – личностно и професионално. Други 8,2% го свързват с интелектуална среда, а отново 8,2% го асоциират с аббревиатурата ВУЗ. Сред отговорите друго са: факултет, лекции, много специално място, храм на знанието, стабилност, наука, диплома, място за просвещение, професор, послание, дълъг период от време, студентски съвет и др.

В този контекст формиращи влияния биха могли да бъдат осъществявани от преподавателите и основно от курсовия ръководител и студентския съвет. Добре е да се помисли за въвеждане на специални часове (например 15 ч – по един час седмично) през първия семестър на I курс. В тях да се обсъждат различни проблеми, свързани с поведенческата изява и функциониране в и на университетската среда. Към момента това отчасти се случва при откриването на академичната година, когато обемът от информация и емоции е твърде голям, за да има поставянето на подобни проблеми необходимия ефект. А през академичната година курсовия ръководител „сърфира“ между собствената и на студентите програма, отнема им/си от времето за почивка (поради липса на свободни аудитории). Недостигът на време още повече минимизира формиращия ефект от подобни среци.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основата на споделените теоретични съждения и резултатите от емпиричното изследване следва да се направят няколко извода: образованието в различните му проявления (начално, средно, висше, продължаващо и т.н.) иманентно съдържа възпитателен компонент; има ясно изразена необходимост от засилване на присъствието на възпитателните взаимодействия в университета; **университетската среда определено притежава сериозен възпитателен потенциал.** Реализирането на този потенциал в по-пълнен (с по-голяма целенасоченост) обем ще става все по-актуално и като цяло ще способства (при адекватно отчитане и съгласуване на влиянието на детерминантите на средата) за оптимизиране на образователния процес във висшите училища и заедно с това ще подготвя още по-успешно за предизвикателствата утрешните специалисти. За да могат те да разгръщат личностния си и професионален потенциал по начин, който ще е хармоничен – от полза както на индивидуалното, така и на социалното и глобалното развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, М. Социализация и възпитание. – В: Теоретични основи на възпитанието. С., 1997.
2. Български тълковен речник. С., 2008.
3. Господинов, Б. Научен статут на педагогиката. – В: Педагогика. (Съавтори С. Чавдарова-Костова и В. Делибалтова). С., 2008.
4. Господинов, В. Университетската среда като възпитателна – някои концептуални аспекти. – В: Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. Габрово, 2010.
5. Господинов, В. Юноши – Девиации – Емоционална интелигентност. С., 2010.
6. Димитров, Л. Научен статут на теорията на възпитанието. – В: Теория на възпитанието. (Съст. Л. Димитров). С., 2005.
7. Рангелова, Е. Педагогическата среда в университета като феномен. – В: Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. Габрово, 2010.
8. Чавдарова-Костова, С. Принципи на възпитанието. – В: Педагогика. (Съавтори В. Делибалтова и Б. Господинов). С., 2008.
9. Чакъров, Н. Педагогиката като наука. С., 1971.
10. Правилник за устройството и дейността на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. – <http://www.uni-sofia.bg> – към 28.01.2011.

Постъпила февруари 2011 г.

Бланка на анкетна карта от изследването със студенти

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
Факултет по педагогика



SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”
Faculty of Education

АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми колеги,

Предложеното на вниманието Ви изследване има за цел да проучи разбирането за университетската среда в нейния възпитателен контекст. Да очертае възможностите за оптимизиране на параметрите ѝ в процеса на личностно и професионалното израстване на специалистите. Към всеки въпрос има инструкция, която дава информация за начина на отбелязване на отговора. Анкетното проучване е анонимно и резултатите от него ще бъдат използвани само за научни цели.

Предварително Ви благодарим!

1. По какъв начин възприемате университетската среда?

(Оградете буквата пред избория от Вас отговор.)

- а) по-скоро рационално (това е една от многото среди, в които пребивавам)
- б) по-скоро емоционално (вълнение, гордост и др.)
- в) и рационално, и емоционално
- г) не съм се замислял/а
- д) трудно ми е да преценя

2. Какъв смисъл влагате в понятието университетска среда?

(Степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: **1** – в много ниска степен; **2** – в ниска степен; **3** – в умерена степен; **4** – във висока степен; **5** – в много висока степен.)

- а) това са хората от моя факултет, с които се срещам по различни поводи (състуденти, преподаватели, служители) 1 2 3 4 5
- б) това са сградите (помещенията) на Университета, в които пребивавам по време на образователния процес 1 2 3 4 5
- в) това е учебният план, по който се изучава специалността 1 2 3 4 5
- г) това е квартирата (домът), в който съм, докато следвам висше образование 1 2 3 4 5
- д) това са приятелите ми от други висши учебни заведения 1 2 3 4 5
- е) това е специфичното усещане за Университета 1 2 3 4 5
- ж) друго (посочете го и също степенувайте): 1 2 3 4 5
- з) трудно ми е да преценя

3. Коя дума/словосъчетание използвате в разговорния език за обозначаване на висшето училище, на което сте възпитаник?

(Оградете буквата пред избория от Вас отговор.)

- а) Софийски университет „Св. Климент Охридски“
- б) Софийският
- в) Университетът
- г) СУ
- д) друго (посочете го):

4. Аз се гордея, че съм студент в СУ „Св. Климент Охридски“:

(Отбележете една от посочените цифри като 1 – изключително малко, а 7 – изключително много.)

1 2 3 4 5 6 7

5. Какво Ви дава основание да чувствате гордост от това, че сте студент в СУ „Св. Климент Охридски“:

(Попълнете този въпрос, ако на предходния сте оградили една от цифрите между 4 и 6, вкл.; необходимо е да посочите поне три основания, степенувайки ги по важност, като на първо място поставите най-важното.)

1.
2.
3.
4.
5.

6. Коя от сградите на СУ „Св. Климент Охридски“ е най-впечатляваща за Вас?

(Степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: 0 – нямам представа за тази сграда; 1 – много малко впечатляваща; 2 – малко впечатляваща; 3 – в умерена степен впечатляваща; 4 – впечатляваща; 5 – много впечатляваща.)

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| а) Биологически факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) Богословски факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) Медицински факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) Ректорат | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) Стопански факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| е) Факултет по журналистика и масова комуникация | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ж) Факултет по математика и информатика | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| з) Факултет по начална и предучилищна педагогика | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| и) Физически факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| й) Химически факултет | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| к) друга университетска сграда (посочете я): | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| л) трудно ми е да преценя | | | | | | |

7. Според Вас сградата, в която се обучавате, влияе ли с усещането, което имате за нея, върху образователния процес?

(Оградете буквата пред избория от Вас отговор.)

- а) да, със сигурност

- б) да
- в) до известна степен
- г) не
- д) категорично не
- е) трудно ми е да преценя

8. Как се промени възприемането от Ваша страна на университетската среда в сравнение с периода, преди да бъдете приет/а като студент?

(Оградете буквата пред избора от Вас отговор.)

- а) подобри се
- б) влоши се
- в) не се е променило
- г) трудно ми е да преценя
- д) друго (*посочете го*):

9. В момента като студент върху формирането Ви като личност (със съответните човешки качества и професионални компетенции) влияние оказват:

(Степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: 1 – в много ниска степен;

2 – в ниска степен; 3 – в умерена степен; 4 – във висока степен; 5 – в много висока степен.)

- а) архитектурно-битовата среда 1 2 3 4 5
- б) студентската общност 1 2 3 4 5
- в) преподавателската общност 1 2 3 4 5
- г) процесът на обучение 1 2 3 4 5
- д) допълнителните възможности, които предоставя процесът на образование в СУ „Св.

Климент Охридски“ 1 2 3 4 5

е) друго (*посочете го*): 1 2 3 4 5

ж) трудно ми е да преценя

10. Какви компоненти трябва да включва една стимулираща усъвършенстването на студентите университетска среда?

(Степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: 1 – в много ниска степен;

2 – в ниска степен; 3 – в умерена степен; 4 – във висока степен; 5 – в много висока степен;

след като оградите избраната степен, подчертайте за всеки отговор степенята, в която според Вас дадения компонент присъства във Вашия факултет.)

- а) добра материално-техническа база 1 2 3 4 5
- б) мотивирани за успех състуденти 1 2 3 4 5
- в) добре подготвен преподавателски състав 1 2 3 4 5
- г) оптимално реализиране на процеса на обучение 1 2 3 4 5

д) разнообразни допълнителни дейности (работа по проекти; специализации; участие в конференции и др. научни форуми; стажантски програми; студентско самоуправление, университетски театър и др.) 1 2 3 4 5

е) друго (*посочете го*): 1 2 3 4 5

ж) трудно ми е да преценя

11. По какви начини взаимодействате със студенти от други факултети на СУ „Св. Климент Охридски“?

(Посочете до три, ако са налични, или вижте № 4.)

1.
2.

3.
4. нямам подобни взаимодействия (ако това е Вашият отговор, заградете цифрата пред него)

12. Кои според Вас са основните проблеми на Вашата университетска среда?

(Необходимо е да посочите поне три, степенувайки ги по важност като на първо място поставете най-важното.)

1.
2.
3.
4.
5.

13. Каква асоциация изниква в съзнанието Ви, чувайки думата университет?

(Не се замисляйте дълго и изпишете думата, която изразява тази асоциация.)

.....

14. Кои моменти от академичните тържества/церемонии Ви впечатляват най-много?

(Избройте поне три):

.....

15. Бихте ли се ангажирали с участие в т.нар. алумни клуб (клуб на завършилите Вашата специалност, който има за цел да поддържа на взаимноизгодна основа връзката на Университета с неговите възпитаници)?

(Оградете буквата пред избора от Вас отговор.)

- а) да, със сигурност
- б) още не съм решил/а
- в) не
- г) за първи път разбирам за тази възможност, но бих се включил/а
- д) друго (посочете го):

16. Кои са основните източници на информация относно академичните традиции на СУ „Св. Климент Охридски“:

(Степенувайте по важност всеки един от отговорите, като: 1 – в много ниска степен; 2 – в ниска степен; 3 – в умерена степен; 4 – във висока степен; 5 – в много висока степен.)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| а) виртуалната страница на СУ „Св. Климент Охридски“ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| б) преподавателите | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| в) състудентите | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| г) административните служители | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| д) външни за университета хора (напр. приятели, роднини) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| е) Музей на СУ „Св. Климент Охридски“ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ж) друго (посочете го): | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| з) не проявявам интерес към този проблем | | | | | |

17. Според мен възпитателният потенциал на университетската среда в СУ е:

(Отбележете една от посочените цифри като 0 – отсъства, 1 – изключително малък, а 6 – изключително голям.)

0 1 2 3 4 5 6

18. Какво по темата не открихте в бланката на анкетната карта, а искахте да Ви попитаме?

(Ако няма какво да добавите, прескочете този въпрос или изпишете това, което Ви вълнува във връзка с проблематиката.)

.....
.....

Аз съм студент в специалност (Оградете буквата пред верния за Вас отговор):

а) Педагогика

б) Социални дейности

в) Неформално образование

г) друга (посочете я):

В момента съм в (изпишете с цифра) курс.

Благодарим за съдействието!

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ПРАКТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ И АДАПТИРАНЕТО НА МЛАДИТЕ УЧИТЕЛИ В ПРОФЕСИЯТА

ИЛИАНА ПЕТКОВА, ДИНКО ГОСПОДИНОВ, ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ

*Iliana Petkova, Dinko Gospodinov, Vladislav Gospodinov. THE PRACTICAL PRAPARATION
IN UNIVERSITY AND ADAPTATION ON THE YOUNG TEACHERS IN PROFESSION*

In this study, the results of conducted research focused on investigating the extent of satisfaction of students and teachers from their preparation and implementation in the profession. The team analyzed the curricula of acquiring professional qualification “teacher ...”, summarize the views of teachers about their preparation in high school, he brought the issues and outlined the various viewpoints of students in pedagogy and students of methodological courses from other faculties.

УВОД

От 1989 г. в сферата на образованието се извършиха голям брой промени. Приеха се нови закони, написаха се стратегии, разработиха се редица проекти. Всички те бяха насочени към „преобръщане“ на цялостната система на образование с цел то да отговори на изискванията на пазара на труда в новите реалности. В същото време продължават упреците от страна на работодателите, че не са удовлетворени от подготовката на младите кадри. На редица форуми се обсъждат пътища за оптимизиране на подготовката на бъдещите специалисти.

Данни от проведени научни изследвания [3; 5] сочат, че учителската професия не е сред предпочитаните от младите хора. Направена също справка на Интернет-страницата на Районния инспекторат по образование, София-град показва, че има незаети учителски места по учебни предмети като информа-

ционни технологии, математика, математика и информатика, български език, история, химия, английски език, музика, като и за педагогически съветник и възпитател [6].

Каква е нормативната база и покриват ли учебните планове, изискванията за получаването на учителска правоспособност? Завършилите и реализираните се учители удовлетворени ли са от подготовката, която са получили по специалността? Чувстват ли се завършващите студенти подготвени за упражняване на учителската професия? Намират ли баланс между теоретичната и практическата си подготовка? Какво означава за тях придобиването на педагогическата квалификация? На тези и някои други, свързани с проблемната област, въпроси се постара да даде отговор екипът¹ на научноизследователския проект на тема: „Практическата подготовка във висшето училище и адаптирането на младите учители в професията“, финансиран от фонд „Научни изследвания“ при СУ „Св. Климент Охридски“.

В теоретичната рамка на проекта е заложена следната изследователска хипотеза: колкото по-висока е степента на практическа подготовка на студентите за учителската професия, пряко обвързана с реалните проблеми в училище, толкова по-лесна ще бъде и тяхната адаптация и степента им на сигурност при нейното реализиране.

Настоящото изследване си поставя за цел да:

✓ очертае насоки за оптимизиране на модела за адаптиране на младите учители и да го обвърже по-тясно с професионалната практическа подготовка на студентите от педагогическите и методическите специалности, даващи учителска правоспособност;

✓ открие и изведе възможности за включване на учебни дисциплини в учебните планове (и за педагогически, и за методическите специалности), улесняващи адаптирането на студентите в учителската професия.

На теоретично равнище използваните изследователски методи са: изследване на литературни източници, синтез, обобщаване, сравнителен анализ, теоретично моделиране.

На емпирично равнище: анкетен метод; математико-статистическа обработка на данните; корелационен анализ; качествен контент-анализ; прогностичен.

За целите на емпиричното изследване бяха подготвени 3 анкетни карти. Едната беше предназначена за учители, а другите две за студенти от специалност Педагогика и за студенти от специалности, предоставящи учителска правоспособност. Анкетната карта с учителите съдържа 22 въпроса, един от които е отворен. Другите две анкетни карти за студентите са идентични, което дава възможност за сравнение на отговорите.

¹ Екипът по проекта са: гл. ас. д-р Илиана Петкова – ръководител, и членове - проф. д-н Яна Рашева-Мерджанова, гл. ас. д-р Владислав Господинов, гл. ас. д-р Динко Господинов и хон. ас. Цветанка Динчева.

ПРОУЧВАНЕ НА УЧЕБНИТЕ ПЛАНОВЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА УЧИТЕЛСКА ПРАВОСПОСОБНОСТ²

Адаптирането на младите учители към професията се определя от много фактори, един от най-съществените от които е равнището на получената професионална подготовка за упражняване на учителската професия. Получаването на учителска правоспособност се регламентира от Наредбата за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 1997 г. (ДВ 1997, бр.34). По отношение на теоретичната подготовка наредбата определя минимума от задължителни за изучаване дисциплини и съответно техния минимален хорариум. Тя предвижда изучаването на следния минимум от дисциплини (вж. Таблица 1):

Педагогика	60 учебни часа
Психология /обща, възрастова и педагогическа/	45 учебни часа
Аудио-визуални и информационни технологии в обучението	15 учебни часа
Методика на обучението	60 учебни часа
Практическата подготовка (чл.9) съдържа:	
Хоспитиране	30 часа
Текуща педагогическа практика	45 часа
Пред дипломна педагогическа практика	75 часа

В сравнение с предишния нормативен документ – Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на висше образование с професионална квалификация „учител“ от 1995 г. (ДВ 1995, бр.9, допълн. бр. 50) – е намален хорариумът на почти всички учебни дисциплини – часовете по психология са редуцирани с 15 часа, по методика на обучението са съкратени с 50% – от 120 на 60 часа, по АВИТО от 60 на 15 часа, а задължително избираемите дисциплини от 20 на 15 часа. Това намаляване на хорариума не води до подобряване на подготовката на бъдещите учители. Например изучаването на обща, възрастова и педагогическа психология трудно може да се вмести в предвидените за това 45 часа. Разбира се, часовете, посочени в наредбата, указват долната граница, но при проведеното проучване бе установено, че само в много редки случаи в учебните програми във висшите училища се предвижда по-голям хорариум от минималния.

² Тази част от студията е разработена от Динко Господинов, гл. ас. д-р в катедра „История на педагогиката и управление на образованието“ на Факултета по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“.

Проучването на учебните планове обхваща специалностите, подготвящи учители, образователно-квалификационна степен „бакалавър“. Анализирани бяха учебните планове за следдипломна квалификация и информацията за желаещите да придобият учителска правоспособност, публикувана на сайтовете на висшите училища и техните факултети. А те са:

✓ СУ „Св. Климент Охридски“ – специалности: История, Археология, Етнология, История и география, Класическа филология, Френска филология, Италианска филология, Немска филология, Английска филология, Испанска филология, Българска филология, Руска филология, Философия, Психология, Химия и Физика.

✓ Технически университет – София: Инженерно-педагогически факултет, гр. Сливен – специалности: Автоматика, Информационна и управляваща техника, Електротехника, Машиностроителна техника и технологии, Топлотехника.

✓ Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – специалности: Биология и химия, Математика, Физика и математика, Българска филология, Английска филология, Руска филология, Балканистика, Български език и история, Български език и английски език, Български език и немски език, Български език и френски език, Български език и руски език, Български език и испански език, Български език и новогръцки език, Български език и турски език, Руски език и английски език, Руски език и немски език, Руски език и френски език, Немски език и турски език, Немски език и новогръцки език, Немски език и испански език, Френски и турски език, Френски и испански език, Английски език и турски език, Английски език и новогръцки език, Английски език и испански език, История, Химия, Химия и физика.

✓ ВТУ „Св.Св. Кирил и Методий“ - специалности: Английска филология, Английска филология и втори чужд език, Българска филология, Български език и английски език, Български език и география, Български език и история, Български език и немски език, Български език и руски език, Български език и френски език, История, История и география, Немска филология, Немска филология и втори чужд език, Психология, Руски език, Руски език и втори чужд език, Философия, Френска филология.

✓ Югозападен университет „Неофит Рилски“ – специалности: Педагогика на обучението по математика и информатика, Педагогика на обучението по български език и чужд език, Педагогика на обучението по изобразително изкуство, Педагогика на обучението по музика, Педагогика на обучението по физика и математика, Педагогика на обучението по химия и физика, Педагогика на обучението по география и история, Философия, Българска филология, Английска филология, Психология, Химия.

✓ Русенски университет „Ангел Кънчев“ – специалности: Психология, Български език и история, Педагогика на обучението по математика и информатика.

✓ Тракийски университет – специалности: Предучилищна и начална училищна педагогика, Начална училищна педагогика с чужд език.

✓ Университет „Проф. д-р А. Златаров“, гр. Бургас – специалности: Предучилищна и начална училищна педагогика, Начална училищна педагогика с чужд език и Предучилищна педагогика с чужд език.

✓ Национална спортна академия „Васил Левски“, гр. София – учебни планове на треньорския и учителския факултет.

✓ Национална музикална академия „Проф. П. Владигеров“, гр. София – специалности: Педагогика на обучението по музика, Балетна педагогика.

Проучването бе проведено през периода юли–октомври 2009 г.

Направеният анализ на учебните планове показва, че **часовете по педагогика** се разпределят по следния начин:

✓ 60 ч лекции;

✓ 45 ч лекции + 15 ч семинарни занятия;

✓ 30 ч лекции + 30 ч семинарни занятия.

Най-често срещаното разпределение е 45 ч лекции + 15 ч упражнения. В три от случаите часовете са над изискуемия минимален хорариум.

Часовете по психология са разпределени в учебните планове по формулата 30 ч лекции + 15 ч семинарни занятия или 45 ч лекции. В един от проучените учебни планове часовете са по-малко от изискваните – 20 ч.

Часовете по АВИТО варират в доста широки граници от 15 ч лекции до 15 ч семинарни занятия. Срещат се също варианти от 15 ч лекции + 15 ч упражнения и съответно 30 ч упражнения. Свеждането обаче на тези часове само до семинарни занятия не е благоприятно за подготовката на бъдещите учители. Същевременно в Национална спортна академия за дисциплината са предвидени 60 ч, а в два случая – 3,5% тя въобще отсъства от учебните планове.

Също така следва да се отбележи, че най-често дисциплината е предвидена за изучаване през I или II семестър от обучението на студентите, преди часовете по педагогика и методика на обучението, което сериозно понижава ефективността на обучението.

При **часовете по методика на обучението** различията са още по-големи, което е свързано със спецификата на съответните специалности. В случаите, когато студентите се подготвят за учители по две специалности, например история и география, математика и физика, български език и чужд език и други, се изучава методика на обучението и по двете специалности. При проучването на учебните планове бе установено само едно отклонение от изискванията на Наредбата за Единните държавни изисквания – предвидени са 60 ч семинарни занятия.

Часовете по хоспитиране са почти изцяло ориентирани към фиксирания в наредбата минимум от 30 ч. В един от учебните планове те обаче са съкратени до 15 ч, а в два плана въобще липсват.

Също така в доста случаи хоспитирането е разположено не в един семестър с методиката на обучение, а в следващия. Това разкъсване не е благоприятно за изучаването и на двете дисциплини.

Най-много отклонения от изискванията на Наредбата за единните държавни изисквания се срещат при **текущата педагогическа практика и преддипломната педагогическа практика**. При текущата практика бях констатирани 4 случая на провеждането ѝ с по-малко от предвидените часове, а в един случай тя въобще липсва в учебния план.

При преддипломната педагогическа практика също се срещат отклонения от изискванията на наредбата – вместо в брой часове хорариумът е определен на 3 седмици, в три случая часовете са по-малко от необходимите, те са съответно 40, 45 и 60 часа. И в един много странен случай хорариумът на тази практика е обозначен с 30 ч лекции и 30 ч семинарни занятия.

По отношение на задължителноизбираемите дисциплини сравнително най-често предлаганите са педагогическа етика, педагогическа диагностика, управление на образованието, педагогическа социология и др. Хорариумът от 15 ч за тяхното изучаване обаче е крайно недостатъчен.

Въз основа на осъщественото проучване на учебните планове биха могли да се направят следните най-общи изводи:

- ✓ Ориентацията в проучените учебни програми е към изучаване на минимума от учебни дисциплини, предвидени в наредбата в комбинация с минимално изисквания хорариум.

- ✓ Почти не се предлагат допълнителни учебни дисциплини, извън тези, посочени в наредбата.

- ✓ Предложеният набор от дисциплини не дава възможност за получаването на достатъчно добра педагогическа подготовка на бъдещите учители, което затруднява впоследствие тяхната професионална и организационна адаптация. Наложително е да се потърсят възможности за разширяване на броя на минимално изискваните от наредбата дисциплини.

- ✓ Хорариумът, предвиден в учебните планове за изучаване на педагогика, психология и задължително избираемите дисциплини, не е достатъчен.

- ✓ С незначителни изключения би могло да се приеме, че се спазват изискванията на наредбата.

ПОДГОТОВКАТА ЗА УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА САМИТЕ УЧИТЕЛИ³

За целите на изследването бяха анкетирани 333 учители от София, Кюстендил и Стара Загора. Имайки предвид феминизацията в професията, не е учудващ фактът, че 86% от изследваните лица са жени. Анализът на възрастовото съотношение потвърждава тенденцията към застаряване на кадрите в професията. Възрастовото разпределение на анкетираните показва, че най-

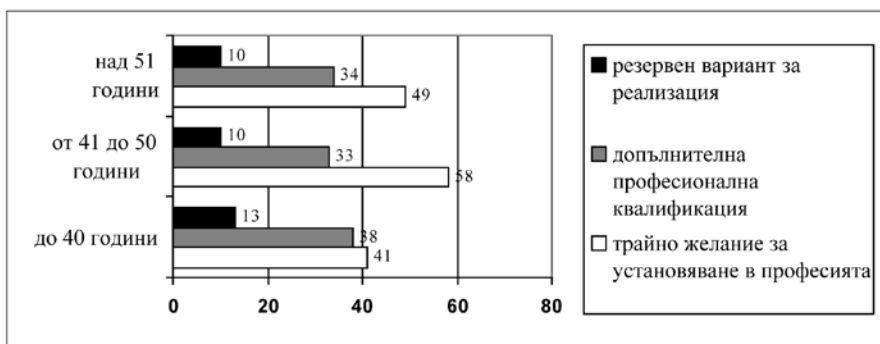
³ Тази част от студията е разработена от Илиана Петкова, гл. ас. д-р в катедра „Дидактика“ на Факултета по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“.

много (22%) са между 51 и 55 години, следвани от колегите си на възраст между 46-50 години (20%). Учителите до 35 години са 13%, а до 40 години съответно 15%. По данни на Националния статистически институт в Р. България най-големият брой преподаватели са между 45-49 години, а най-малък е на учителите между 25-29 години [3, с. 101]. В същото време това са учители с висока квалификация – 34% са с II ПКС (професионална квалификационна степен), а 11% – с I ПКС. Един дори притежава образователната и научна степен „доктор“. Разпределението по степени на училищно образование е следното: 56,6% от изследваните лица са учители в гимназиална степен, следвани от учители в прогимназиална степен (16,3%) и 11,4% учители от началния етап на общообразователната подготовка. Останалите заемат служебните позиции на директор (1,2%), помощник-директор (4,2%), педагогически съветници или психолози в училище (3,6%), възпитатели (0,9%), ресурсни учители (0,3%). Също така 5,4% от анкетиранияте работят като учители в езикови центрове. Преобладаващ е броят на учителите от хуманитарните специалности и философския цикъл, следвани от учители от природоматематическия цикъл. С оглед на това, че в изследването участват и учители от професионални гимназии, сред тях има и такива, които водят учебни дисциплини от общата, отрасловата или специалната теоретична или практическа професионална подготовка.

66% от изследваните учители са започнали работа като учители веднага след завършването на висшето си образование. Други 22% – от 1 до 5 години след завършването си. Тези данни, отнесени към *възрастта* обаче, очертават тревожна картина. Това са учители, които са предимно на възраст между 46–50 години (24%), следвани от колегите си между 51–55 години (23%). За съжаление едва 4% са тези до 30 години или 13% между 31-35 и 36-40 години. Очертава се една мрачна перспектива – след 10 години българското общество ще се изправи пред проблема от недостига на учителски кадри.

Формално въпросите в анкетната карта могат да се разделят на два вида – такива, които се отнасят към личната подготовка на анкетиранията лица като учители, и такива, които са насочени към подготовката на бъдещите учители.

Отнесено към тях самите, за анкетиранията учители придобиването на педагогическа квалификация е било трайно желание за установяване в учителската професия (44%), но и възможност за допълнителна професионална квалификация (32%). Тя се разглежда и като резервен вариант за реализация за 10% от учителите. Макар и нисък процент (2%) от учителите признават, че това е бил и техен краен вариант за реализация. Отнесено към *трудовия стаж*, най-висок е процентът (41%) сред учителите с над 25 години и 16% до 20 и 25 години трудов стаж. Най-нисък е той при учителите до 40 години, но именно сред тях е най-високият брой на тези, за които тази професия е резервен вариант на реализация (вж. фигура 1).



Фигура 1. Съотношение мотивация за придобиване на педагогическа квалификация и възраст

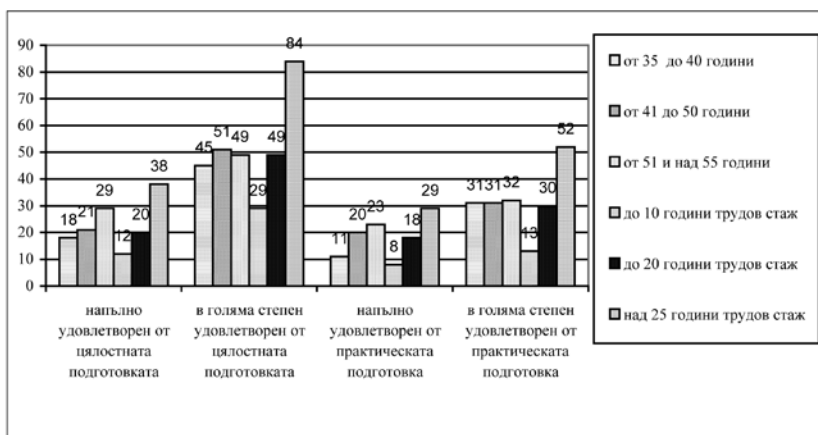
Оформящият се вакуум и нуждата от учителски кадри след няколко години е ясна и доказваща се с факти тенденция. Ето защо една от посоките, в които трябва да се работи, е издигане престижа на тази професия, за да бъде тя отново търсена и ценена от младите хора.

Съществуват разминавания в мненията на учителите по отношение степента на удовлетвореност от подготовката, която се получили по време на своето следване. 49% отговарят, че в голяма степен изпитват удовлетворение. По 21% са отговорили с пълна убеденост и в средна степен на убеденост. Направеният крос-анализ спрямо възраст и трудов стаж показва, че пълна или висока степен на удовлетвореност от своята подготовка имат учителите на възраст от 46 до 55 години. Почти еднакви са процентите за степента на удовлетвореност и според трудовия стаж. Отново това са учителите с над 25 години трудов стаж (41%).

Учителите са доволни и от степента на практическа подготовка, която са получили по време на следването си. Обнадеждаващ е фактът, че няма колега, който да е посочил, че не е доволен от своята практическа подготовка. Това важи и за колегите, които имат 5 години трудов стаж и са на възраст от 30 до 40 години. От данните⁴, представени графично, се вижда, че с нарастване на трудовия стаж, т.е. с опита, и с възрастта удовлетвореността се увеличава (вж. фигура 2).

При конструирането на учебните планове трудно се намира балансът между теорията и практиката. Удивително еднакъв е процентът на изследваните учители (33,6%), които казват, че този баланс в голяма и средна степен е бил постигнат по време на тяхното обучение. Такъв, обаче, почти липсва според 15,9% от изследваните лица, което също не е малък процент. Имайки предвид факта, че 77,6% имат пълна или отчасти представа върху степента и качеството на подготовката на младите учители, може да се заключи, че отговорите на учителите относно баланса между теорията и практика са резултат не само от техния опит, лични спомени, но и от преки наблюдения върху работата им.

⁴ Представените данни са в брой посочили отговори, а не в проценти.



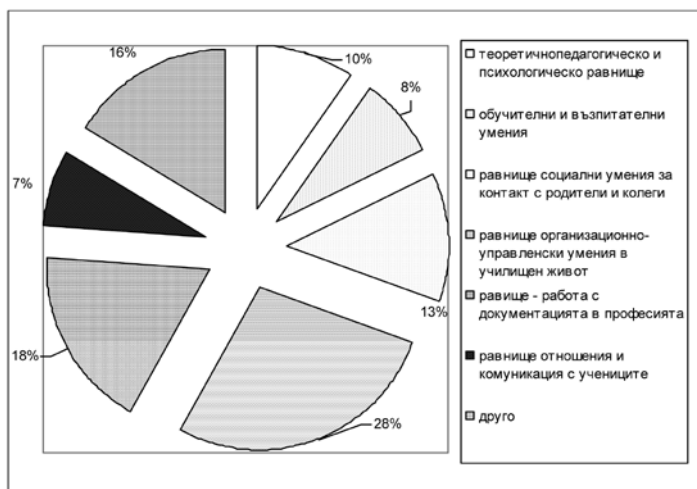
Фигура 2. Удовлетвореност от цялостната и практическа подготовка – съотношение стаж и възраст

По отношение на втория тип въпроси, а именно – насочени към подготовката на бъдещите учители, анкетираните имат своите препоръки. Те са по посока на:

- ✓ подобряване качеството на практическата подготовка – 73%;
- ✓ задълбочени познания по някои отделни учебни дисциплини – 19%;
- ✓ повече знания и умения за работа с нормативните документи – 8%.

Адаптацията в професията е един дълъг и нелек процес. Тя не започва от пристъпване прага на училището като бъдещо работно място. Началото ѝ можем да търсим още от избора на професия при попълването на кандидатстудентските документи и преминаем през целия процес на обучение. Мисълта, че ще упражняваш тази или която и да е друга професия, прави адаптацията по-лесна и по-бърза. Тя е един продължителен период на приспособяване към условията на работа, към колектива, към трудовата дисциплина, към правилата и нормите в организацията. 86% от анкетираните учители считат, че новопостъпващите млади специалисти не могат да се адаптират бързо при постъпването си на работа в училище. Около 42% са убедени, че те прекарват прага на училището със сериозни дефицити, изразяващи се в пропуски в подготовката на различни равнища (вж. фигура 3).

Една от основните цели на изследването е свързана с извеждане на насоки за оптимизиране на модела за адаптиране на младите учители и по-тясното му обвързване с професионалната практическа подготовка на студентите от педагогическите и методическите специалности, даващи учителска правоспособност. Ето защо учителите бяха попитани за възможностите за коригиране на съществуващата ситуация в сферата на практическата подготовка на студентите, което ще провокира и съответни последици при процеса на адаптиране в професията. Приблизително 1/3 (29,2%) са ядрото, обединено от позицията, че е необходимо разширяване на полето от дейности, които да се реализират по време на тази подготовка. Към момента тя е насочена главно в три основни направления:



Фигура 3. Равнища на дефицити при подготовката

- ✓ провеждане на наблюдения на педагогическия процес в условията на класно-урочната форма;
- ✓ осъществяване на съответен набор от часове под методическото ръководство на специалист;
- ✓ провеждане на изследвания, зададени по конкретна дисциплина.

Съвременният начин на живот натоварва учителя с допълнителни ангажменти, разширява кръга от дейности, с които той е ангажиран, и запълва извънкласното и извънучебно време както на учителите, така и на учениците. Обективната реалност изисква от бъдещите учители да имат добра практическа подготовка и в това направление. Ето защо около 8% подкрепят необходимостта от разнообразяване на местата на нейното провеждане. Възможност за оптимизиране на практическата подготовка в посока подобряване на организацията на нейното провеждане виждат 8,2%. Като цяло начинът на организация на процеса е много съществен момент, който до голяма степен определя ритъма на практическата подготовка. Диапазонът от проблеми по този пункт е широк, но като основен се откроява тромата административно-техническата подготовка на практиките по причини, произтичащи както от висшето, така и от базовото училище. Останалият немалък процент от мнения съдържа голямо разнообразие от позиции относно това какво би трябвало да се направи за подобряване на практическата част от подготовката на бъдещите учители. Това само по себе си показва две неща: многоаспектност на наличните възможности и критично (и креативно) мислене от страна на учителите. Възможност за оптимизиране на педагогическите практики учителите виждат в разнообразяване на дейностите (28,8%), в които да бъдат включени подготвящите се за учителската професия. В разговори учителите изразяват мнение, че студен-

тите трябва да знаят не само как да проведат един урок, неговата структура, цел, задачи, т.е. неговата дидактическа и методическа специфика, но да имат поглед и върху извънкласните дейности, върху начина на боравене с нормативната документация, да са запознати с принципите на разпределение на учебните дисциплини, с попълването на дневниците и бележниците. Те предлагат дори студентите да присъстват на педагогическите съвети, за да се потопят в проблемите, които разрешават учителите в своята ежедневна практика.

Важно е да се отбележи, че практическата подготовка в специалност Педагогика и сред студентите от други специалности, които придобиват учителска квалификация и стават „учител по...“, неизбежно има своите нюанси. Ето защо е много интересна очерталата се двузначност в отношението към т.нар. бинарни специалности, т.е. при които няма в истинския смисъл на думата (като обективно необходим минимум) базова педагогическа подготовка. Според 39,6% от специалистите сегашната организация на нещата трябва да се запази, а именно успоредно със следването на избраната специалност да се реализира и придобиването на педагогическа правоспособност. Над 31%, обаче, застъпват мнението, че следва по време на обучението да има своеобразен блок от педагогически дисциплини, който да се изучава самостоятелно за определен период от време. Подобно становище има своите подкрепящи основания и те са по посока на това, че:

- ✓ педагогическите дисциплини преминават някак между другите, въпреки ключовия момент, който съдържат като цяло, не толкова и само във връзка с бъдещото развитие на специалиста, но и на неговия житейски път;

- ✓ нормативно зададеният хорариум на педагогическата подготовка не е достатъчен;

- ✓ призиванието на педагога/родителя да се създаде и помогне на детето да разгърне потенциала, който носи, е огромно и уникално, нещо като никое друго, поради което напълно основателно налага и реализирането на други, на различни решения, извън утвърдените рамки.

Неотменима част от реалностите на всяка една дейност, в т.ч. и практическата педагогическа подготовка, е отношението към придобиването на педагогическа квалификация – придобиване на съответни знания и умения за реализиране като „учител по...“. За близо половината (45,0%) от специалистите в училище това е било провокирано от неотклонно и дълбоко осъзнат стремеж и желание за реализирането като учител (в подкрепа на този резултат е фактът, че при направените засичания същият е процентът на тези, които биха повторили избора си в този смисъл, ако им се предостави такава възможност), в което се влага смисъл на своеобразно надграждане и усъвършенстване на индивида като личност и като професионалист. За почти 32% това се явява допълнителна професионална квалификация. В този контекст е важно да се отбележи, че прогресирането в областта на професионалната реализация се осъществява по пътя на самообразоването, според близо 35% от учители-

те (този избор в най-висока степен е предпочетен от учителите с най-дълъг опит). Възможностите, предоставяни от проектни начинания, са вариант за около 7,0%. Това е един твърде нов за българските условия начин на работа. 9,3% считат, че повишават квалификацията си, посещавайки курсове в областта на информационните и комуникационните технологии. Специално по този пункт е добре, че този процент е малък (и вероятно не всички учители, посещаващи подобни курсове, придобиват първоначална компютърна грамотност, а има и такива, които я усъвършенстват), от което би могло да се направи заключение, че компютърът вече не се възприема като враг и конкурент на учителя, а като средство, улесняващо общуването с учениците и подпомагащо професионалното развитие.

На базата на анализа на получените емпирични данни от изследването с учители би могло да се направят някои изводи. На първо място, изследването доказва значимостта и актуалността на въпроса за взаимовръзката между практическата подготовка на студентите и адаптацията на младите учители в професията. Потенциалните възможности за усъвършенстване на този ключов момент произтичат от отчитането на реалните актуални условия, които са комбинация и резултат от подготовката от преди години на настоящите учители и натрупания през времето опит, само/критичния поглед, желанието за отстояване на професията и израстването в нея въпреки невисокия ѝ социален статус към момента, подготовката на бъдещите учители към момента като законови изисквания и дейност. Основните направления, свързани с тези възможности, са ориентирани към:

- ✓ увеличаване на броя часове (за бинарните специалности) по педагогическите дисциплини;
- ✓ разширяване на знанията и особено на уменията за работа с нормативната база;
- ✓ промяна на начина, по който се осъществява организационната част на практическата подготовка;
- ✓ обогатяване на дейностните и пространствените насоки, в които се реализира тази подготовка.

При подобни корекции ще се създадат в оптимална степен условия за извеждане на практическата подготовка на студентите на качествено по-високо ниво, което от своя страна ще минимизира негативните ефекти, свързани с реалното навлизане в професията, ще даде тонизиращ старт, който често определя по-нататъшното професионално (и личностно) развитие. И когато то е с положителен знак, ще отпадне в значителна степен проблемът с напускането на професията, застаряването, липсата на самочувствие и социален престиж и т.н. По този начин ще спечели всеки и най-вече детето, в името на което, при наличие на автентично и професионално подплатено желание, се полагат исполински усилия.

СТУДЕНТИТЕ ЗА СВОЯТА ПОДГОТОВКА КАТО БЪДЕЩИ УЧИТЕЛИ⁵

Проведеното изследване в неговата комплексност целеше също така да се фокусира и върху проучване на вижданията на студентите относно тяхната подготовка в университета и съответните проекции с оглед професионалното им реализиране като учители. В този контекст трябва да се направи следното важно уточнение, което преминава като нишка през цялото проучване и е свързано с едно сериозно разминаване. По-конкретно – не бива да се забравя фактът, че при основаването на Университета (при това като Висш **педагогически** курс и продължител на многовековната културна и просветна традиция на българския народ) учителската професия е била една от авторитетните и тачени сред обществото. За съжаление днес статусът на тази професия в обществото не е на необходимото ниво. Това е и една от причините, поради която в педагогическите и т.нар. бинарни специалности, които подготвят специалисти за прогимназиалния етап от основната степен на училищно образование и гимназиалния от средната образователна степен, се приемат студенти с не много висок състезателен бал. Малцина се тези, които посочват тези специалности на първо или на някое от първите места. Оттук произтичат редица явления, които бяха установени в изследването със студентите.

За целта в него бяха включени над 150 студенти, като 43 от тях са от IV курс от специалност Педагогика, и още 119 студенти, основно от IV курс от Химически, Физически, Исторически, Факултет по славянски филологии и Факултета по класически и нови филологии на СУ „Св. Климент Охридски“. Изборът на студенти от посочените факултети (извън студентите от специалност Педагогика) беше на случаен принцип, но се имаше предвид и се базираше на следните обстоятелства. А именно, студентите:

- ✓ да са избрали възможността за получаването на учителска правоспособност;
- ✓ да са преминали основния теоретичен курс по педагогика и методика на обучението по...;
- ✓ да се участвали във форми на практическо педагогическо обучение.

Първият и заедно с това глобален по своя характер въпрос от анкетната карта намира своята проекция в отговорите на повечето от останалите въпроси. Той е свързан с проучване на удовлетвореността на студентите от процеса на подготовка за реализиране на учителска правоспособност като цяло. Разглеждайки успоредно данните, получени от изследването със студенти от специалност Педагогика и от други специалности, в които студентите придобиват учителска правоспособност, прави впечатление, че 3/4 от първите са

⁵ Тази част от студията е разработена от Владислав Господинов, гл. ас. д-р в катедра „Теория на възпитанието“ на Факултета по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“.

дали отговори в рамките на и над средна степен (самата тя е посочена от почти половината). А при другите студенти $2/3$ с посочения отговор попадат в този диапазон (като в отделните специалности стойностите много варират), като по-високи (в сравнение с педагозите) са стойностите в крайните степени (в отрицателната част на спектъра – неудовлетворените са студенти от хуманитарните специалности, като стойностите се движат между 9,1 и 21,4%, а в положителния спектър – превъзходната степен е посочвана от студенти в природоматематическите специалности, като стойностите са между 60 и 75%). Това, че е немалка тежестта на данните и при най-ниските, и при най-високите оценки, е много характерно за тези специалности. Обяснението е, че „педагогиката“, както често се среща като название в разговорния език, се приема амбивалентно. Част от студентите наистина я харесват, съответства на техните професионални и личностни настройки, а друга част я изучават, тъй като дава по-големи перспективи от базисната им специалност, т.е. по принуда и с чисто прагматични мотиви. Студентите от специалност Педагогика се ориентират към средната степен, което до известна степен се обяснява с почти същия процент за всеки един от отговорите на следващия въпрос, свързан с баланса между теория и практика. Оптималното му състояние е фундаментално условие за един по-успешен образователен процес. Към момента това не е постигнато, което личи както от учебната документация (от броя на часовете за практика, които са недостатъчни и дори липсват в някои университети, до малкия брой кредити, които се дават за реализиране на практически занятия), така и от изследването, проведено с учителите. При другите специалности над $2/3$ от получените данни подкрепят (общо проценти за: „да, напълно“, „в голяма степен“ и „в средна степен“) наличния баланс между теоретичната и практическата подготовка. Всъщност това позитивно като цяло отношение идва от там, че практическата подготовка в рамките на придобиването на учителската правоспособност нерядко се явява първата (а често и единствена) практика. Особено при природоматематическите специалности, в които консумативите са много скъпи и ограничават възможностите за провеждане практическата подготовка (при студентите от тези специалности процентите, изразяващи подкрепа за наличието на равновесие теория–практика е по-висок в сравнение със студентите от хуманитарните специалности), което намира отражение и при получените данни относно удовлетвореността от нея. Най-високата степен в този смисъл е посочена в отделните (непедагогически) специалности – между 50 и 85,7%, поради което и $3/4$ от студентите в тези специалности считат, че не е нужно да се правят промени в нея и дефицитите в обучението им са свързани изцяло с теоретичната подготовка; при хуманитарните специалности около 35% виждат необходимост от промени в организацията на провеждането на практическата част от обучението, около 33% – от разнообразяване на дейностите, а около 10% - от увеличаване на броя на базовите училища. В този контекст е важно до се припомнят по-горе изложените резултати от

изследването с учители, че практикуващите в момента тази професия са удовлетворени от практическата подготовка, която са получили, но не и от тази, която днешните студенти получават. Обяснение на тези факти е възможно да се търси както в нормативната регламентация на процеса, така и в цялостната промяна на социално-икономическия фон, в който се реализира професията.

В подкрепа на важното място, което заемат всички тези моменти при обучението на студентите от другите специалности (т.е. без Педагогика), в които се придобива учителска правоспособност, е фактът, че при поставянето на дилемата **подготовка за учителската професия или базовата специалност** макар и с малко предимство (23,5 срещу 22,7%) първото твърдение излиза напред. Като тук в природоматематическите специалности процентите са 50:50 (категорично предпочитам базовата си специалност: категорично предпочитам подготовка за учителската професия), а при хуманитарните най-големи „патриоти“ са студентите от специалност Българска филология (71,4 % категорично биха избрали базовата си специалност), а около 52% от студентите от специалност История и география биха предпочели категорично подготовката за учителската професия.

Относно **пътищата за разнообразяване на провеждането на практическата подготовка** мнението на студентите е ориентирано в следните направления:

✓ разнообразяване на осъществяваните дейности (повече от половината студенти посочват този отговор) – в момента основно те са свързани с наблюдаване на учебни часове и подготовка и изнасяне на такива, а в училище разнообразието от дейности, с които би могъл да се ангажира бъдещият учител, са много повече (организиране на клубове, координиране на дейности с по-малките ученици – при храненето например; извънучилищни дейности и др.);

✓ подобряване на организацията при провеждане на практическите дейности (1/4 са посочили този отговор) – тук възможностите за оптимизиране не са големи, тъй като организацията зависи от човешкия фактор – от различни субекти (декан на факултета и преподавателите, ангажирани с тази дейност, директор на училището и учителите) от две самостоятелни институции (университет и училище). А непредвидените ситуации варират от намалени часове поради ниски температури до евакуиране на училището поради телефонна заплаха за поставено взривно устройство.

Придобиването на учителска квалификация е свързано за около 32% от студентите от специалност Педагогика с нагласа за траен избор на учителското поприще (данните от изследването с учителите показваха, че с времето този осъзнат избор нараства до 44%). При другите студенти този процент обяснимо е по-нисък (около 10%), тъй като акцентът на интереса им е върху основната им специалност, но тук е интересно, че има големи амплитуди. В хуманитарните специалности (филологии, История и други) този отговор има процентен израз, който се движи между 5 и 25%, докато при природоматематическите специалности (Химия, Биология, Физика и математика и други) той е по-ви-

сок – между 20 и 33%. По принцип интересът на студентите от природоматематическите специалности към познавателно поле от хуманитарната сфера е по-голям, доколкото например различието привлича. Около 34% и при двете изследвани групи студенти (32 е процентът при действащите учители) учителската квалификация се разглежда като допълнителна такава. За около 14% от двата вида специалности (10% при практикуващите учители) учителството е резервен вариант за реализация, а около 10% биха се ориентирали към него само в краен случай. Тези стойности не са никак малки и поставят сериозно въпроса за професионалната ориентация в училище и подбора на кандидат-студенти от страна на университета.

Относно дефицитите в подготовката на студентите от тяхна гледна точка в съпоставителен план се наблюдава следното:

Таблица 2. На кои равнища мислите, че подготовката Ви като учител има сериозни дефицити?

Дефицити:	Студенти от специалност Педагогика	Студенти от други специалности, в които се придобива педагогическа квалификация
На теоретично педагогическо и психологическо равнище	33,3%	16,2%
На равнище педагогически обучителни и възпитателни умения	16,7%	16,2%
На равнище социални умения за контакт с родителите и колеги	33,3%	21,6%
На равнище организационно-управленски умения	16,7%	5,4%
На равнище работа с документация в професията	0	27,0%
На равнище отношения и комуникация с учениците	0	13,5%

Прави впечатление, че практическите дейности при студентите от специалностите, различни от Педагогика, в които се придобива педагогическа квалификация, са дефицитни. За това индиректно подсказват: по-ниският процент (16,2) на дефицит в теоретичен план в сравнение със студентите-педагози (33,3%). Впечатляващ е дефицитът на равнище работа с документация в професията (27,0%). На равнище социални умения за контакт с родителите и колегите дефицитите са високи и при двете групи. А именно тук до голяма степен се крие решението на много от проблемите в българското училище, а оттам и в обществото. Тези дефицити не зависят изцяло от университетите, а са по-скоро следствие от липсата на ясна държавна политика по въпросите на образованието. Въпреки очертаните дефицити студентите не се застъпват

за промяна в организацията на подготовката за учител. И при двете групи почти половината от тях считат, че тази подготовка трябва да остане като допълнителна опция, а 1/4 застъпват мнението, че тя трябва да бъде самостоятелен сегмент от образователния процес, т.е. да се провежда само в определен период от време. Около 1/4 са затруднени да отговорят, а за около 8% няма особено значение. Сред студентите от природоматематическите специалности подкрепата достига до 50%, докато в хуманитарните специалности процентът се движи в интервала от 7,1 до 36. Вероятно с натрупването на практически опит в учителската професия осъзнаването на необходимостта от обособяване на блок от педагогически дисциплини, който да се изучава самостоятелно в определен период от време, нараства, защото около 32% от учителите подкрепят това отделяне (и все пак против са около 39%). Всъщност основания за отделянето на тази подготовка има: вниманието на студентите ще е насочено изцяло в тази дейност, ще бъдат потопени в нея; практическите занятия ще бъдат оптимизирани (няма да се накъсват и да се губи логиката им; училищата също ще могат да имат по-голяма яснота при организирането на предвидените в учебния план практически дейности).

Един от последните въпроси е свързан със самооценката на студентите относно чувството за подготвеността им за упражняване на учителската професия. Едва 2,5% от другите специалности (при 9,3% при студентите от специалност Педагогика) заявяват, че се чувстват напълно подготвени да пристъпят прага на училището в професионалната роля на учител. Прави впечатление, че при студентите от природоматематически специалности посочените отговор „в голяма степен“ съм подготвен е по-висок и се движи между 25 и 66,7. Като цяло сред тях около 1/3 са отговорите в подкрепа на тезата „в голяма степен“ и толкова „в средна степен“, а при студентите-педагози „в средна степен“ попадат 44,2%. Това е обяснимо с по-обхватната им подготовка – колкото повече научаваш, толкова повече намалява увереността. Но единственият начин да се случат нещата, е човек да навлезе в практиката без излишни страхове. Подобни преходи неминуемо са вълнуващи, но това е част от пътя на личностно и професионално израстване.

Анализът на данните от изследването със студентите, бъдещи учители, дават основание да се направят няколко извода:

✓ Студентите показват висока степен на съзнание и отговорност, изказвайки своите твърдения. Без излишно „критикарство“ те ориентират изследователите относно насоките, в които трябва да се осъществят трансформации.

✓ Безусловно ясно е, че те са наложителни, защото „всичко тече, всичко се променя“, особено във взаимоотношенията при хората и проекциите им в различни направления. Но преди всичко трябва да се постигне много добра координация между всички субекти, които имат отношение към проблема, който е (не е възможно да е по друг начин) и в полето на държавата.

✓ В конкретен план е необходимо разширяване на обема на практическата подготовка на студентите и обогатяване на дейностите, в които тя се изразява.

- ✓ Необходима е по-тясна връзка и зависимост между теория и практика.
- ✓ Подобряването на отношението на обществото към учителите е свързано и с тяхната подготовка на необходимото ниво и вписването им по оптимален начин в конкретна педагогическа среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Както посочва Я. Мерджанова, „авторитетът на учителя има два извора: от една страна, той е резултат от делегирането на авторитета от педагогическото поле, което му прехвърля изработеното за обучението знание и компетентности. От друга страна, той е резултат от делегирането на авторитета от Държавата за дефиниране на политическите и социални ориентации (цели) на образованието. Държавата и Педагогиката се конституират като източници на авторитет за учителя, когато се свържат. Т.е. това пресечно поле между Държава (институции) и Педагогика (висши училища) трябва да е поле на диалог и взаимно удовлетворение“ [1].

Всяко едно правителство в своите предизборни кампании поставя образованието като приоритет, но започвайки да реализира политиката си, действията му показват точно обратното. Държавата, в лицето на МОМН, чрез нормативни документи улеснява получаването на учителска правоспособност, като занижава хорариума на всички учебни дисциплини. От друга страна, висшите училища също подпомагат този процес, като включват педагогическите дисциплини с минимума, а някъде и дори с по-малък от изисквания минимум брой часове, предвидени в наредбата. Липсва и широк набор от избираеми дисциплини. Това прави учителската професия в очите на обществото твърде „лека“ за получаване. Затова и на нея се гледа по-скоро като на допълнителна възможност за работа, а не за първа и единствена такава. Това се налага като извод от прегледа на нормативната уредба.

Данните от самото изследване дават картината от другата страна – тази на педагогиката. И учители, и студенти са удовлетворени от теоретичната подготовка, която са получили или получават сега.

На организационно-функционално равнище системата се нуждае от оптимизиране по посока практическата подготовка на студентите. И настоящите, и бъдещите учители показват посоката, в която тя се налага – умения за работа с документация (която е постоянно променяща се) и умения за работа с родители (поради допълнително вменияване роли на учителя).

На съдържателно равнище препоръките са за разнообразяване формите на провеждане на практическата подготовка. И двете страни – настоящите учители и бъдещите такива – изискват активно вписване във всички дейности в живота на училището – от попълване на дневници и бележници, участие в педагогически съвети извънкласни и извънучебни дейности. Студентите от

природоматематическите специалности предлагат като възможност за подобряване на своята педагогическа подготовка и обособяване на отделен блок от педагогически дисциплини, изучавани за определен период от време. Това – от една страна – би спомогнало за получаването на по-ясна представа за учителската професия като същност и съдържание, а от друга – ще способства за по-добрата подготовка при бъдеща реализация.

Отнасяйки направените изводи към поставените цели на изследването, може да се обобщи, че моделът за адаптиране на младите учители може да се оптимизира в съдържателен и организационен аспект. По-ясното разграничаване правата и задълженията на всеки един участващ в педагогическия процес – родител, ученик, учител, педагогически съветник, училищен психолог – би довело до промени и в съдържанието на дейностите им. Включването на наставничеството като форма на въвеждане на младите учители в професията също би улеснило техния преход от студентската скамейка в реалния живот в училище. Теоретичната подготовка би се обогатила, ако учебните планове даваха възможност за избор на повече и допълнителни учебни дисциплини, а по-богатата и разностранна практическа подготовка би спомогнала за по-лесното адаптиране и навлизане в професията. Зад всички тези препоръки обаче трябва да застане не само висшето училище, но и държавата. Едва тогава можем да се надяваме, че образованието не е приоритет само на думи, но и на дела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мерджанова, Я. Възможната роля на педагогическите съветници за адаптиране на младите учители към професията. – *Организация и управление на училището и детската градина*, 2007, 4.
2. Наредбата за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 1995 г. – *ДВ*, 1995/9, допълн. бр. 50 и *ДВ*, 1997/34.
3. Националното проучване на професионалната ориентация и мотивацията на студентите в България. - <http://www.youthbg.net/node/156>, дата на ползване 19.11.2010.
4. Образование в Република България. С., 2008, НСИ.
5. Проект “Оптимизъм“ на МТСП. – <http://www.mlsp.government.bg/bg/projects/index.htm>, дата на ползване 10.10.2010.
6. РИО, София–град. – http://www.rio-sofia-grad.com/index_files/news/rabota.html, дата на ползване 18.11.2010.

Постъпила декември 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

МЕТОДИЧЕСКИТЕ СХВАЩАНИЯ НА МИХАИЛ ГЕРАСКОВ (1874–1957) ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И МАТЕМАТИКА

МАРИЯНА ИЛИЕВА

Mariyana Ilieva. MIKHAIL GERASKOV (1874–1957) METHODOLOGICAL CONCEPT OF LEARNING BULGARIAN LANGUAGE AND MATHEMATICS

Mikhail Geraskov is distinguished Bulgarian teacher from the first half of the twentieth century, who developed the scientific foundations of didactics and methodology of training. The study presents his ideas for particular methods of teaching Bulgarian language and mathematics.

УВОД

Всеки учебен предмет има своето значение за личностното формиране на подрастващите. Българският език и математиката са двете учебни дисциплини, които имат базов статус. Уменията за четене, писане и смятане, които са доминанти в обучението по тези два предмета в началната училищна степен, са предпоставка за добиването на знания от различни научни области, умението за общуване в писмена и устна форма, както и за социалната реализация на учениците. Проблемът за придобиването на тези умения и тяхното усъвършенстване в основното училище се разглежда обширно в съвременната методика. Герасков също им отдава голямо значение, което е причината да се насочи вниманието именно към тези два учебни предмета, като се акцентира на методическите му идеи за началната училищна степен.

Научната продукция на М. Герасков е обемна и с разнообразно съдържание. Основни научни области, които обхваща, са педагогика, теория на възпи-

танието, дидактика, методика на обучението, педагогическа психология, училищно законодателство, история на световното и българското образование. Въпреки това педагогическото му наследство до сега не е било предмет на цялостно научно проучване. В съвременната история на българската педагогическа мисъл и практика, занимаваща се конкретно с периода края на XIX и първата половина на XX в., съществуват отделни научни проучвания върху неговото творчество. Те обхващат и представят идеите му от областите, в които той развива своите схващания, като централно място заемат дидактическите му възгледи. Слабо изследвани са неговите идеи в областта на методиката по отделните учебни предмети. В своите възгледи българският педагог подчертава пряката корелация теория–практика в областта на теорията на обучението. Това обуславя необходимостта от цялостното им представяне, с което да се очертаят неговите приноси за развитието на педагогическата мисъл и тяхната релевантност към днешната образователна реалност в България.

Настоящата студия е част от дисертационен труд, който изследва и анализира научното творчество на М. Герасков в областта на дидактиката и методиката на обучение. Целта е да се представят неговите идеи в областта на методиката на обучението по български език и математика. Оттук са изведени и следните основни задачи:

1. Да се представят неговите схващания за научния статус на методиката на обучение и мястото в педагогическата наука.
2. Да се анализират основните методически възгледи на Герасков за обучението по български език и математика.
3. Да се намери и покаже тяхното значение и релевантност в съвременната методика в българското образование.

Спецификата на обекта и предмета на изследването налага използването на проблемно-историческия, системния и структурно-функционалния подход, паралелно с теоретичната реконструкция и херменевтичния анализ на текстове, фактографски и биографически методи.

Изследването е изградено на научното творчество на М. Герасков, посветено на методиката на обучение на отделните учебни предмети, както и на интерпретиране на основните публикации по темата.

НАУЧЕН СТАТУС НА МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕ ПО ОТДЕЛНИТЕ УЧЕБНИ ПРЕДМЕТИ

В своите възгледи Герасков разграничава дидактиката като научна област, която е иманентна част от педагогиката като наука. Според него педагогиката и дидактиката имат за обект развитието на детето „през определена възраст – като ученик, при определени жизнени условия – като посетител на училището, и при определени жизнени прояви – при обучението“ [4, с. 16]. Но предметът на дидактиката е правилното обучение, а на педагогика-

та, в най-широк смисъл, е подрастващият човек и неговото възпитание. Въз основа на това свое разбиране той дефинира дидактиката като „по-специална наука от педагогиката“ [пак там, с. 13]. Герасков приема, че част от общата педагогика е и методиката по отделните учебни предмети. Методологията, като част от логиката, се занимава с научните методи, а с общата теория на учебните методи се занимава дидактиката. В този смисъл той я разграничава от дидактиката, която разглежда теорията на учебните методи и принципи и я определя като специална дидактика. В своето научно творчество диференцира същностните особености на методиката, като посочва, че тя се занимава подробно с теорията и с техниката или изкуството на обучението по отделните учебни предмети. Централно място заемат учебните методи и принципи за целесъобразното и ефективно обучение. Методиката излага възпитателното и практическото значение на всеки учебен предмет, избирането и нареждането на учебния материал. Същевременно се дава историческа информация за начините, по които се е извършвало обучението в миналото. Задачата на методиката е „да изучи и покаже как трябва да се приложат дидактическите и общопедагогическите правила при обучението по всеки отделен учебен предмет, за да се достигнат възможно най-добри образователни резултати при най-економичното разходване на ученишките и учителски сили“ [3, с. 5]. В съвременната наука Марин Андреев подчертава взаимовръзката теория–практика. Според него осъществяването на ефективно обучение се реализира на основата на задълбочени познания за същността му, което като теория е заложено в дидактиката. Под влияние на своите съждения тази теория въздейства на практиката на обучението [1, 40–41]. Дидактиката се определя като метанаука на методиката, която се характеризира като частна дидактика. Двете научни области имат един обект – обучението на подрастващите, а съвпадението на техните предмети е частно. Разграничаването между тях е на основата на степента на обобщеност на установените закономерности. При дидактиката те са с по-общ характер, а при методиката са с по-частен характер и са проявление на общодидактическите закономерности, като тяхната специфика е, че са съобразени с особеностите на учебното съдържание по отделните учебни предмети, както и някои специфични закономерности, характерни само за обучението по отделния учебен предмет и е във връзка със самата наука [10, 16–17]. Частните дидактики допринасят за допълването и развитието на обобщенията и изводите на общата дидактика, като проучва някои конкретни измерения в проявлението на дидактическите закономерности. Пламен Радев разглежда развитието и обособяването на методиката като наука и посочва, че в съвременен аспект е наложено понятието „предметна дидактика“, обектът на която е обучението, ограничено в рамките на даден учебен предмет. Според него съдържанието на общата училищна дидактика е „тълкуването, дизайнът и реализацията на обучението и образованието“, а пред-

метните дидактики предимно се занимават с обучението като „средство и организирана форма на образованието върху основата на учебния предмет“. Някои видове взаимоотношения на равнище науки между общата училищна дидактика и предметните дидактики са на общност, взаимовлияние и взаимодействие. Отношение на развитие на метатеория към предметна теория и на последователност. Дидактиката концептуално поддържа предметната дидактика [11, 20–22]. Герасков приема, че съществува двупосочна връзка между дидактиката и методиката на обучение по отделните учебни предмети. Той я характеризира като специална дидактика. За него е изключително важно запазването и развитието на връзката теория–практика, което е всъщност проявление на тези две педагогически области.

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА НАУЧНИТЕ ТРУДОВЕ НА ГЕРАСКОВ В ОБЛАСТТА НА МЕТОДИКАТА

През първата половина на XX в., до първото издание „Методика за първоначално и гимназиално образование“ на Герасков през 1922 г., в педагогическата литература се ползват методиките на Ст. Басаричек (1848–1918) и на Т. Бенев (1861–?). Ст. Басаричек е хърватски педагог. Преподавател в Учителската школа в Загреб, където се обучават мнозина българи, които по-късно работят в областта на образованието. Основно чрез творчеството си, разпространявайки хербартианството, оказва силно влияние върху българската педагогическа мисъл и практика непосредствено след Освобождението. Неговото четири томно съчинение „Педагогия“ е преведено на български език. В този период липсва педагогическа литература и съчиненията на Басаричек се ползват за обучението по педагогическите дисциплини на бъдещите учители. С това в известна степен се налага шаблонизация, поради подражанието на наложения образец. През 1904 г. излиза втора част от „Ръководство по педагогика. Специална методика“ на Т. Бенев в съавторство със С. Велев и В. Николчов. Първата част е публикувана през 1903 г. и е със заглавие „Ръководство по педагогика за педагогическите училища и горния курс на девическите училища. Психология, логика, дидактика, телеология, ходегетика, практическа педагогика“, а третата част е посветена на историята на педагогиката и излиза като публикация през 1906 г. Книгата е предназначена за педагогическите училища. „Методиката“ на Т. Бенев е изцяло в духа на хербартианството и конкретните указания следват неговия модел на обучение.

През този период в българския педагогически печат съществуват само отделни статии, голяма част от които посветени на методиката в първоначалното училище. През 1922 г. е публикувана „Методика за първоначално и гимназиално образование“ на М. Герасков. Тя по своята същност е голям принос на учения за развитието не само на методиката, но в този смисъл и на дидактиката и педагогиката изцяло. Още в предговора на първото издание той посочва

причините, подтикнали го да напише този труд. Неговата цел е да даде едно цялостно и съвременно гледище, което да служи за подготовката на бъдещите учители и на тези, които се стремят към разширяване на педагогическата си подготовка – за самообразованието на учителите.

П. Петров посочва, че в исторически план взаимоотношенията между дидактиката и методиката се изменят в процеса на изграждането на системата на педагогическите науки. В миналото методиката се е приемала като нормативната част от педагогическата теория на обучението и нейното съдържание е било основно конкретни указания за преподаването [10, с. 7]. Важно е да се акцентира на факта, че в методиката на Герасков при разглеждането на методическите въпроси по отделните учебни предмети се спазва възприетата от него идея за предмета и задачите на специалната методика. Структурата е последователното представяне на утвърждаването и значението на учебния предмет, основните понятия, свързани с него, и развитието му като наука. В характерния си стил той накратко представя еволюцията на идеите и утвърждаването на всеки учебен предмет в исторически аспект. Посочва конкретните цели и задачи на учебните дисциплини, изхождайки от общата образователна цел. Мястото, което заемат в учебния план, и изискванията относно избора и нареждането на учебния материал. За постигането на своята идея Герасков представя вижданията си за начина на провеждане на методическите единици по отделните учебни предмети, препоръчва конкретното приложение на учебните методи и форми. Всичко това е обусловено от спазването и приложението на ръководните идеи в обучението, между които като основни може да се посочат природосъобразният, нагледният, активният и трудовият принцип. Той подчертава и връзката с психологията, като при разглеждането и представянето на методиката по отделните учебни предмети поставя важен акцент на психофизиологичната основа на ученика. За постигането на образователните цели Герасков показва, че добрата методика и приложението на всеки метод е в пряка корелация с познанията от областта на психологията. Същевременно той акцентира и върху възпитателното и практическото значение на всеки учебен предмет, като подробно представя конкретното методическо разработване на една учебна единица.

От направения съдържателен анализ на неговата „Методика“, която е преиздавана пет пъти, като извод може да се посочи, че авторът спазва приетия от него модел на обучение с четирите схеми. Четирите момента на методическата единица са:

- изясняване целта на урока,
- подготовка за преподаване на новия учебен материал,
- даване на новото знание,
- приспособяване и упражнение на придобитите знания.

С последното Герасков подчертава взаимозависимостта теория–практика. Неговият модел на обучение не следва наложения в образованието хербарти-

ански модел¹. Българският педагог възприема само отделни негови аспекти [по-подробно вж.: 8] Органическата връзка между отделните училищни степени при Герасков е ясно изразена чрез поставянето на отделните цели и задачи в обучението по всеки отделен учебен предмет. Акцентира на методиката за първоначалното училище, тъй като там се полагат основите на образованието на подрастващите, особено в четенето, писането и смятането, които са не само умения, необходими за личната и социална реализация на подрастващия, но и предпоставка за по-високи познания в научните области. Освен това трите училищни степени (начална, прогимназиална и средна) имат своята специфика, която се обуславя от психофизиологичното развитие на учениците. Нейното отчитане предопределя различията в препоръчаните от Герасков методи. От друга страна, всеки учебен предмет предполага приложението на конкретни методи на преподаване. Това е особено характерно за природоматематическата група учебни дисциплини, при която ученият приема за най-подходящ индуктивния метод. Т.е. в методическите идеи на Герасков водещо е схващането за необходимостта от прилагане на разнообразие от методи. В конкретно методическо ръководство по даден учебен предмет и в дадена училищна степен той посочва кои методи и учебни форми са най-подходящи за употреба. При учебните предмети, които са застъпени с по-малко като обем съдържание и учебни часове в основното училище, Герасков смята за необходимо да посочи и методиката, с което в методическите си възгледи обхваща и средното образование.

Българският педагог обособява учебните предмети в три групи. Първата е *езико-историческата група*, включваща български език, география, история, гражданско учение, вероучение, чужди езици. *Природоматематическата* е втората група, в която са математика, предметно обучение, естествена история, физика и химия. Трета е *техническата група*, обхващаща рисуване, моделиране, краснопис, гимнастика, музика и пеене, ръчна работа и ръкоделие. Последователно в научното изследване ще бъдат изложени основните аспекти и поставените методически изисквания от Герасков при обучението по български език и математика.

МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Герасков определя българския език за един от важните учебни предмети през всички училищни степени на общообразователните и професионалните училища [2, с. 10]. Според него развитието и усъвършенстването на езика е необходимост за всеки човек, защото е израз на неговата психика. Той е средството за общуване и социална реализация. Подчертава идеята си, че нацио-

¹ В хербартианският модел са обособени пет формални степени, които са: 1. Подготовка (обсъждане, анализ); 2. Изложение (синтез); 3. Съвързване (сравнение, асоциация); 4. Общо схващане (на придобитото, система); 5. Приложение (метод).

налното образование трябва да се осъществява на роден език. Обучението се реализира в два аспекта – чрез цялото обучение и чрез специалното езиково обучение. Владееенето на устната и писмена реч позволява подрастващият да изразява правилно своите мисли, обогатява езиковия му речник. Изучаването на граматиката упражнява мисленето и способността за анализ и абстракция. Предоставя възможността да се увеличават познанията чрез четенето на различни литературни произведения, което е от значение за самообразованието. В друг аспект доброто владееене на езика въздейства и върху социалните, моралните, естетическите и други чувства, както и на фантазията на учениците.

Целта на българския език като учебен предмет е подготовката на ученика за доброто разбиране на устния и писмения литературен език и правилното изразяване устно и писмено. Така според Герасков се достига и до разбирането и усвояването на народната духовност. Тази идея на автора е насочена директно към националното самосъзнание на учениците. От схващането си за функцията на родния език ученият изгражда връзката с културното творчество на отделната личност в обществото и възпитанието в патриотизъм.

В езиковото обучение Герасков разграничава *четири основни области*. Това са *устен говор, четене, писане и граматика*. За формирането на образован човек е необходима подготовка във всички тези направления. Това е и причината те да са застъпени в училищното обучение, като всяко от тях има свои задачи. По-конкретно целта на обучението по *четене* е ученикът да се научи да чете свободно, да разбира прочетеното и да влага чувства, воля и израз, както при говоренето. Основната задача в долните отделения на първоначалното образование е овладяването на вярната техника на четенето. В погорните отделения и в прогимназията е да се придобие изразност, да се развие способността за задълбочено разбиране на прочетеното и да се формира поширок интерес към тази дейност. Целта на обучението по *писане* в основното училище е учениците да привикнат да пишат четливо, граматически правилно и логично, технично и по съдържание, по възможност, хубаво, да изразяват писмено своите мисли разбрано и да възприемат написаното от другите. Тази цел се постига постепенно, като на първо място е необходимо добре да научат елементите на писмената езикова форма и характерните ѝ съединения. Едновременно с това се постигат и останалите задачи [пак там, 11–19].

В своята методика Герасков изрично подчертава функциите на четенето и писането. Тяхното усъвършенстване е продължителен процес. Те имат своите специфики, което обуславя тяхното разграничение и отделното им методическо разглеждане [пак там, 17–18], но Герасков отчита и тяхната тясна теоретическа и практическа свързаност. Писането улеснява усвояването на четенето и обратното.

Според ученият развитието и усъвършенстването на устната реч е основен фактор в обучението по четене и писане. Целта на обучението в *устен говор* е да поправи неправилно заучените в предучилищната възраст думи и

изрази и да приучи учениците да изговарят ясно и правилно звуковете, съставлящи езика, да обогати детското съзнание с нови думи и изрази и да се достигне до вярно и свободно изразяване на мислите. Тази цел е обусловена от факта, че голяма част от децата постъпват в началното училище с неправилно произношение на някои думи, с неясно разбиране на значението им и погрешно структуриране на изреченията. Според Герасков за постигането ѝ учителят е необходимо първо да проучи недостатъците, особеностите и обема на ученическия речник в отделението или класа. Той трябва да формира навик децата да анализират езика до звукове като слухови елементи и да ги упражнява в правилно произнасяне на фонемите и по-трудните звукови групи. Важно е да дава подходящ учебен материал за изговаряне, с което да се коригира неправилното произношение. Постигането на тези задачи е заложено в целия образователен период, но най-важната част от тази работа се извършва в първо отделение. По този начин авторът поставя и важната корелация между предучилищната и началната училищна възраст. Необходимо е училището да продължи започнатото от предучилищната възраст развитие, което да се реализира планомерно, като усъвършенства всеотрасно езиковата способност на ученика. Изучаването на езика, неговият анализ и развитие не са изолирани, а са взаимозависими дейности, които се осъществяват паралелно. Изходният пункт, посочен от Герасков, е детският говор. Според него най-характерните му недостатъци са неправилното произнасяне на някои звукове, думи, заекването и диалектът. Най-подходящата методика е тактово изговаряне на думи. Учителят изисква учениците да изговарят подражателно след него различни срички в бърз темп, като в различните комбинации се включват и срички с трудно изговарящите се звуци. Така постепенно се формира навик за правилно произнасяне. Според Герасков заекващите деца изискват по-специално обучение, но тъй като това не е възможно навсякъде, учителят е длъжен да работи за намаляването на този недостатък в училището. Основно правило, което трябва да се спазва, е да се изисква ученикът да говори много бавно, първо да формулира своето изказване мислено, след което да го изрази устно, като между изреченията се оставя по-дълга пауза за вдишване. По този начин постепенно се създава по-правилно координиране между всички процеси, обуславящи свободното говорене [пак там, с. 13]. Относно диалекта Герасков е категоричен, че трябва да се избягва неговата употреба, като това се реализира постепенно. В обучението по граматика е възможно да се покажат граматическите диалектни особености [пак там, с. 17].

Най-подходящите учебни средства за развитието на ученическата устна реч в часовете по български език са приказките, стихотворенията и учебен материал, който се наблюдава или чете. Особено място в първо и второ отделение е необходимо да заемат приказките и разказите върху реални обекти, явления и събития. В горните отделения и в прогимназията устната реч се упражнява чрез учебен материал, определен за упражнение по четене и писане. Във всички училищни степени се използва учебен материал в стихотворна форма. За

поставянето на приказките като учебно средство Герасков пояснява и тяхното психологическо значение, с което поставя и лекия преход от предучилищна към началната училищна възраст. От най-ранна възраст детето обича да слуша и да разказва приказки. Употребата им като учебно средство оказва влияние за подобряването на детската реч, на фантазията, въображението и чувствата. От друга страна, приказката спомага за привързаността на детето към учителя. Дидактическите условия при избора на приказки имат своето съвременно измерение. Те трябва по стил и съдържание да са достъпни за детския ум и да не предизвикват силно раздразнение върху нервната система, като са с умерен драматичен характер и благоприятен изход. Изборът им трябва да е съобразно и с формирането на морални и социални чувства [пак там, 14–15].

• **Методическо ръководство при предаването на приказката**

Герасков определя като най-подходяща употребата на синтетичния метод. Необходимо е съдържанието ѝ да се представя постепенно, като основна учебна форма е разказвателната. При по-достъпни приказки за децата учителят може да използва и евристичната учебна форма, чрез която да се изгради съдържанието ѝ. Изискванията, които поставя, са сюжетът на приказката да е ясен и и подходящ за възрастта на учениците, да насочва към целта с нужното настроение и да се акцентира на по-важните части. Препоръчва обем, който може да се разкаже наведнъж, съобразен с психологията и детския интерес. При задълбоченото разглеждане на съдържанието на приказката е необходимо да се изведат характеристиките, реалните познания или моралните аспекти, което се постига с поставени от учителя въпроси. При анализа се използва аналитичният метод и диалогичната учебна форма. Герасков акцентира на активното участие на учениците в учебния час и посочва, че учителят трябва да ги провокира да преразказват, самостоятелно да комбинират или да разказват приказки, които знаят. В приложението, в зависимост от съдържанието, е възможно диалогизиране или илюстриране на приказката [пак там, 15–17].

• **Методика на четенето и писането**

М. Герасков посочва три последователни степени при четенето през първата учебна година. Те са: подготвителна степен, изразена с предварителни упражнения по четене, като те са част от работата на учителя в обучението по устен говор; изучаване на буквите; същинско четене на текстове в буквара. Подчертава значението им, защото четенето и писането предполагат детето да говори правилно и да е вникнало в техниката на езика, съобразно възможностите си. След изучаването на конкретна приказка или реален разказ препоръчва да започне анализирането на отделни изречения като части от текста. Те се изговарят последователно от учениците, докато се схване от всеки изречението като нещо отделно и цяло. След това се преминава към отделяне на думите и тяхното произнасяне. Всяка от тях се разлага на срички, а те от своя страна на звукове. Про-

дължителността на тези упражнения е до момента, в който всеки от учениците придобие способност за задълбочен езиков анализ. За по-ясното и лесно усвояване учителят може да използва графически средства, като всеки израз, дума, звук има определено обозначение. Езиковият анализ обаче трябва да е само част от работата и не трябва да отнема цял учебен час [пак там, с.24]

Този етап от обучението по български език в съвременната методика обхваща т.нар. предбуквен период, в който се осъществява диагностика на езиковата подготовка на детето и се работи за езиковото му развитие и за цялостната му адаптация към училищната работа и условия. Периодът включва и подготовката на детето, и по-конкретно детската ръка, за писане. Такава е и методическата идея на Герасков. Според него предварителните писмени упражнения се провеждат паралелно с упражненията по четене, с което подчертава взаимозависимостта между четенето и писането. Въз основа на психологията той приема за неподходящо да се започва веднага с писането на букви и думи. Препоръчва първите упражнения по писане да са всъщност свободно рисуване. Тази негова идея е сходна с възгледите на Й. Х. Песталоци (1746–1827). Предметното рисуване е няколко часа, след което се преминава към писане на криви и линии. С тях се абстрахира от предметите. В началото на писането на елементите на буквите се започва от най-лесните, като не се поставя ограничение за тяхната големина. Постепенно се налага изискването за точност при написването [пак там, с. 43]. Поставя като метод при писането синтетичния. Успехът в техниката е обусловен от способността на децата да разлагат думите на срички, а тях на звукове, както и от тяхното правилно изговаряне и чуване.

Българският педагог формулира като най-правилен аналитико-синтетичния или т.нар. писо-четен метод. Това е при едновременното изучаване на ръкописни и печатни букви, като има вътрешно разграничение – първоначално са малките ръкописни и печатни, а след това главните букви. Резултатът от употребата му е по-голяма сигурност при писането. Паралелното изучаване на буквите дава възможност да се пише правилно граматически. Конкретно методическата единица на първото четене е следването на възприетия модел на обучение на Герасков. Поставянето на целта е съобразно идеята на приказката, от която се извежда „нормалната дума“. При подготовката се провежда разговор върху картината при отделената буква. Извежда се подходящо изречение, в което се намира буквата. Анализира се и се обособява думата, като се изписва от учителя и се прочита и записва от учениците. Думата се разлага, чрез бавно четене, на срички, а след това на звукове. Пишат се отделните букви и при възможност тихо се изговарят. Звуковете се синтезират в срички и думи. Произнасят се и се записва последователно главната ръкописна буква, след това печатно разглежданата дума и се отделя всяка буква. При приложението първо се преписва ръкописният текст и се преминава към четене на печатния и неговото преписване, но с ръкописни букви. Той препоръчва буквите да се

изрязват от картон, да се рисуват или моделират букви, думи и да съставят изречения [пак там, 26–27].

Герасков не приема за правилен прехода, по който се осъществява преминаването от първото четене към работата с буквара, като се четат различни комбинации от срички с две или три съгласни. Според него изучаването на сложните срички се реализира отчасти при буквите, а останалата част става постепенно в процеса на четенето в читанките. В първо и второ отделение основната задача е привикването на децата към вярно и свободно четене, което предполага акцентирание върху техниката на четене. Анализът на текста и задълбоченото му вникване е по-ограничено. В трето и четвърто отделение същевременно с продължаващата работа за точно и свободно четене се обръща внимание и на достигането на бързина. Техниката на четене е важна, но тук, посочва той, се извършва по-задълбочен анализ на съдържанието, с което да се приучат децата да долавят и изразяват чувствата, заложи в текста. В прогимназиалната училищна степен придобиването на съвършенство в техниката на четене и смисловото разбиране на съдържанието продължава, но основната цел е: завършване на техническата подготовка, достигането на изразително и естествено четене, разбиране на строежа и спецификата на стила и запознаването с български литературни творби. С изучаването на литературните произведения се цели и формирането на литературен вкус, което се осъществява, като се насочва вниманието към ценните им качества, към съдържанието и изразените в него мисли и идеи, към стила и езиковото богатство. Съвършенството на езика трябва да е поставена на по-широка основа и затова в основното училище се налага упражненията в четене да са с разнообразни по съдържание текстове, съобразени с възрастовите способности и по обем достъпни за „закръгленото обучение“ [пак там, 27–30].

• **Методически изисквания при разработването на литературни четива**

Методиката е в зависимост от съдържанието и формата на четивото, както и от развитието на учениците. Важни моменти са поставянето на целта и подготовката, която да е реална или предметна, психологическа или вербална, в основното и средното училище. Тя предполага не само изясняване на темата и непознатите думи, но и създаване на подходящо настроение за възприемане. Герасков дава подробни указания за прочита на творбата, за изясняването на образователните ценности, основната идея, главните герои и тяхната преценка. Необходимо е учителят да изисква от учениците четене с правилна интонация. При по-голямото съдържание четивата е необходимо да се обособят на части и след това да се свързват в едно цяло чрез цялостен прочит. При анализа да се акцентира на най-същественото и вниманието да се насочва към нужното душевно настроение. В приложението упражненията да са в четене или в съдържателно разказване, наизустяване или диалогизиране на произведението. Той препоръчва стихотворенията, преди да се наизустяват, да се обработят като

четиво. Това има значение за обогатяването на езика, за формалното развитие на паметта, а също така и за упражнене в свободно изразяване на литературен език. Полезно е и да се приучат учениците да предават съдържанието на стихотворението със собствени думи [пак там, 31–34].

• **Методика за усъвършенстването техниката на писане**

Според Герасков усъвършенстването в това умение и усвояването на правописа се постига чрез *преписване и диктовка*. За формирането способността към самостоятелно писмено изложение се употребяват различни видове *съчинения* (курсив мой – М.И.). Граматическото правилно писане се постига след продължителни и постоянни упражнения, в които се прилагат изучаваните езикови правила. При диктовката и преписването е важно ясно да се изрази целта, след което да се премине към подготовката. Психологическата подготовка предполага кратък разговор върху непознати думи и правописни правила от текста. Техническата подготовка включва поставянето на правилна позиция учениците, както и на буквара и тетрадките. При диктовките важни методически изисквания са диктуването да е ясно, бавно и достатъчно високо. При съчиненията – в подготовката трябва да се изяснят опорните точки на съдържанието и работата, които да са във вид на план. Съчинението по картина изисква провеждането на беседа върху съдържанието ѝ и пояснения на непознати думи и мисли. Необходимо е да се обърне внимание на техническото оформление. Особено значение Герасков отдава на преглеждането на ученическите работи от учителя, което е следващият момент от методическата единица. Методическото изискване е да се посочат ясно допуснатите правописни, стилни и фактически грешки, по възможност индивидуално [пак там, 52–53].

• **Методика на обучението по граматика**

Според Герасков механичното изучаване на родния език е недостатъчно за придобиването на съвършенство в неговото познание и съзнателно владение. За пълното разбиране на езика е необходимо да се познават неговите закони, форми и особености, което се осъществява чрез изучаването на граматиката. Целта е да запознае учениците с правилата и законите на литературния език, като по този начин им дава критерий за правилен език [пак там, 34–35]. Обучението по граматика изисква по-високо умствено развитие и силна концентрация за усвояването на абстрактните граматически познания. Въз основа на това Герасков препоръчва в основното училище да не се включва учебен материал от областите на философската, сравнителната и историческата, а единствено от граматиката на новобългарския език. Основните методически изисквания, поставени от него, са учебният материал по граматика да се „изучава в *тясна връзка* с устния говор, с писането и четенето...“ [курсив на Герасков, пак там, с. 36]. В прогимназиалните класове е необходимо изучаването ѝ в системен вид, което да се осъществява в специални часове. Обучението по граматика

успешно може да е и дедуктивно, при което първо се дава граматическото правило от учителя и след това се представят примери, и индуктивно, като изходната позиция са примерите и постепенно се извлича правилото. То е аналитично, когато се стартира от изречения или текстове, или синтетично, при което обучението започва с изучаване на звуковете. Според него дедуктивният е неподходящ за обучението по граматика в основното училище, защото е сложен научен метод. Въз основа на естеството и по-ниската степен на трудност граматическите закони и правила могат да се извличат индуктивно, чрез примери от учениците. Основната учебна форма е евристичната, с приложение на активния и трудовия принцип. Учениците чрез собствени усилия и самодейност трябва да откриват граматическите особености. При затруднения в определянето им учителя може да дава ясна дефиниция. Важни моменти при предаването на методическа единица, особено в изложението, е анализирането на учебния материал с цел да се разгледа само това, което е необходимо за новите граматически познания. Приложението включва упражнения [пак там, 36–38].

В съвременната методика на обучението по български език е заложена идеята, че началната грамотност има двустранен характер, изразен във формирането на умения за четене и писане. Езиковата, литературната и комуникативната компетентност са необходими за всеки човек, за неговата личностна и социална реализация. С това възгледът на Герасков, изразен още при представянето на значението на обучението по български език, е непреходен. Днес обучението по този учебен предмет в началната училищна степен цели формирането на комуникативно-речева компетентност. Това предполага паралелно с умението за четене и писане да се усъвършенстват способностите на учениците да използват целенасочено, съзнателно и адекватно лингвистичните си знания. Осъществяването на тези цели е чрез задачите за възприемане и конструиране на текст в устна и писмена форма. Това от своя страна води към обогатяване и подобряване на езиковите възможности. Различните видове лексикално-стилистични упражнения предполагат формиране и усъвършенстване на лингвистичните и комуникативно-речевите умения. Много е важна активността на подрастващите в процеса на обучението, което се подчертава и от Герасков – да се дава възможност на учениците в обучението да правят собствена интерпретация на конкретното съдържание на изучаваното литературно произведение. С голямо значение в литературното обучение са не само знанията, но и уменията за общуване с литературния текст. Самостоятелната интерпретация при някои литературни писмени и устни изразявания е важна за развитието на подрастващите. Разнообразните литературни видове, заложили в учебните програми на съвременната образователна система, са застъпени и в идеите на Герасков. Въпреки че неговите методически указания не са така подробни, както са в съвременната методика специално за обработването на литературни произведения, в общи линии заложената философия е сходна. За формирането на правилно отношение към литературна творба и вкус подрастващите е необходимо

да получат знания от различните стилове и много правилно българският педагог през първата половина на ХХ в. акцентира на това.

Днес в обучението по български език в първи клас е наложено обособяването на два периода. Основната цел в предбуквения период е формирането на умение за звуков анализ и развитие на фонематичния слух на детето. Извършва се диагностика на неговата езикова подготовка и се насочва към работа в структурата на речта. Паралелно с това целенасочено се подготвя за овладяването на ръкописното писмо. Буквеният период обхваща конкретната работа върху звуковете, техните печатни и ръкописни букви и овладяването на способите за четене и писане [5, 173–180]. Въпреки че при Герасков такава разграничаване няма, което е обусловено от периода, в който твори, той отдава голямо значение на предварителните упражнения по четене и писане. Преди всичко, за да се постигнат образователните цели на обучението по български език, много правилно той подчертава работата на учителя, включваща предварителните упражнения по устна реч. Правоговорът е в основата на формирането и усъвършенстването на уменията за езикова, литературна и комуникативна компетентност.

В началото на ХХI в. е възприет звуковият аналитико-синтетичен метод, обучението по четене и писане се осъществява синхронно. При четенето учениците възприемат буквената форма на думите, като я трансформират в звукова, а при писането е обратното и така се придобива умението да се обобщава във фонема [пак там, 67–68]. Въпреки че моделът на обучение е различен от този, който е наложен през първата половина на ХХ в., все пак методът на Герасков, осъвременен, запазва своето водещо място в обучението. Приложението му се налага от психологически аспект, както посочва самият автор. Употребата на дидактически игри и похвати при изучаването на отделните букви, както и при усъвършенстване техниката на четене, предполага по-голяма активност от страна на учениците в процеса на обучение. В своите идеи той подчертава значението на участието на подрастващите за по-задълбоченото възприемане и ясно разбиране на познанията. От друга страна, акцентира и на ролята и функциите на учителя в приложението на методиката за правилно насочване и задържане вниманието на учениците, както и за достигането на ясни познания. Всичко това има своята актуалност и днес, когато все повече вниманието в методиката е насочено към учениците и тяхната дейност и самостоятелност в процеса на обучение.

МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА

Герасков приема за вярно определението, според което математиката е гимнастика на ума. Тя дава знания за числата и количествените отношения, а едновременно с това спомага за цялостното духовно развитие на ученика. Математиката е един от основните учебни предмети, който според Герасков

оказва влияние и върху фантазията и въображението. Авторът приема идеята на Вунд (1832–1920) за въображението като мислене чрез образи, с което се противопоставя на схващането, изразявано от други автори относно влиянието. Според него математиката въздейства и върху чувствата. Математическите познания са необходими за правилната организация на частния и обществения живот. Нейното практическо значение също е голямо. На всеки човек се налага да смята и поради тази лична и социална необходимост математиката е широко застъпена във всички училищни степени [пак там, 103–105].

Тя се дели на две големи области. Първата се занимава конкретно с числата и техните отношения и вътрешно е диференцирана на аритметика и алгебра. Втората област от математиката обхваща пространствените форми и техните количествени отношения, които са предмет на науката геометрия.

• Методика на обучението по аритметика

Герасков представя обширно целта на обучението по аритметика, като посочва, че тя има двойствен характер. Това е обусловено от образователната и практическата ѝ стойност. Нейното образователно влияние е в две направления. Материалната ѝ цел е да обогати ученическото съзнание с точни познания за числата и основните математически действия с тях, а формалната ѝ цел е усъвършенстването на паметта и развитието на логическото мислене, активното внимание и волята. Практическата цел е да подготви ученика правилно да прилага математическите си познания и да го превърне в способен човек, който напълно самостоятелно да решава аритметически задачи. Обособените цели на обучението по аритметика са в пряка зависимост и постигането им е постепенно и паралелно. Важни фактори за успеха са методиката на учителя и индивидуалните способности на учениците. Герасков изразява своето отношение относно поставената цел по смятане в учебната програма, която е да привикне учениците умствено и писмено да смятат и да ги подготви за математическите познания, необходими в живота. Тази цел е задоволителна само за първоначалното училище. За прогимназиалното образование тя е недостатъчна, защото в тази училищна степен трябва да се изгради и основата за изучаването на алгебрата в средното образование. В средните общообразователни училища пък в обучението по алгебра е необходимо да се обърне сериозно внимание на добиването на по-обширни познания с практическа стойност, както и такива, които ще подпомогнат професионалната реализация или по-нататъшното образование на подрастващия [пак там, 106–107].

Относно избора и подреждането на учебния материал Герасков посочва, че математическите истини са в строга логическа последователна връзка. Изборът на учебния материал трябва да е съобразно тази закономерност. Освен това, предвид важността и трудността на учебния материал, всяко познание трябва да се усвои максимално от учениците. Количеството на учебния материал трябва да е съобразно душевното им развитие, и учебното време. Първият кръг обхва-

ща бройната система. Последователността е: в първо отделение числата до 20, във второ отделение – до 100, в трето отделение – до 1000, в четвърто отделение – до милион, в първи клас на прогимназията – от милион нагоре. Вторият включва запознаване с четирите прости математически действия, а третият кръг обхваща познания за понятието „дроб“ и математическите действия с нея.

Според Герасков са правилното организиране на обучението по математика е важно да се характеризира неговата психологическа основа. На първо място той поставя въпроса за начина, по който се появява познанието за числото и самото разбиране на термина „число“. Посочва, че има три аспекта за възприемането му – като представа, като понятие и като функция на ума. Приема за вярно определението, че число е *„всяко действително или помислено (имагинерно) количество, взето в определен размер“* [курсив на автора, пак там, с. 110]. Вероятно първите познания за числата детето добива по симултанен начин. Способността за съзнателно възприемане на количествените отношения се появява след като се развие зрението му, както и уменията му за сравнение, внимание и мислене. Първоначално малките деца различават само едно и много, като дълго време е неясно познанието им за три. Способността на детето за броене с употребата на числителни се развива към 4–5-годишна възраст, но до 6-годишна възраст аритметическите познания са ограничени от 3 до 5, а при по-интелигентните деца до 10, като в повечето случаи се касае за механично запомняне на думите. Относно начина за формирането на първите числови познания Герасков представя изследване на В. Лай (1862–1926), според което първите числови познания от 1 до 10 се добиват по нагледен начин, чрез предмети и картинни изображения, т.е. чрез формиране на „нагледна представа“. Следват натрупаните познания чрез броене, което също може да е нагледно. Големите числа са абстрактни и ученикът добива познания за тях по логически начин. Способността към математически действия се формира постепенно, като най-напред детето добива познание за събиране и изваждане, след това за делението и най-късно за умножението и измерването. Всички по-висши математически познания се развиват постепенно на основата на броенето с основните числа и действия с тях. Математиката изисква постепенно и системно обучение. Задачата на обучението по смятане и аритметика е децата да привикнат към самостоятелно смятане [пак там, 110–115]

Въз основа на психологията на смятането и на по-важните методически опити Герасков определя индуктивния метод като най-подходящ за обучението по този учебен предмет. Приема, че употребата на този метод изисква повече време, но прави учениците активни в обучението, а самият учебен процес става по-интересен. Освен това индукцията изисква ученикът да следи извличането на определено математическо правило и по този начин вниква в него, асимилира го и познанията стават по-ясни. Предпазва от механичното им заучаване. В обучението по смятане и аритметика се прилагат аналитичният и синтетичният метод. Важно е в учениците да се формира способността да

анализират всяка математическа задача, за да достигат до сигурно и не механично решение. Синтетичният метод се използва, когато се представя по-сложно правило, съдържащо в себе си няколко други. Всеки отделен случай от тази съвкупност се изучава отделно и се извлича общото правило. Относно дедуктивния метод Герасков посочва, че неговата употреба трябва да е в редки случаи, и то в горните училищни степени. Определеният основен метод и схващането на българския педагог, че правилното обучение по аритметика в основното училище трябва да започва винаги с примери и от тях да се достига до математическо правило и закономерност, обуславят важното място, което Герасков отделя на примерите в методическото си ръководство. Той посочва конкретни условия, които трябва да се спазват. Накратко – всеки един от примерите трябва да е предварително съставен, обмислен и проверен от учителя. По-сложните примери трябва да се избягват в изложението. Необходимо е да са насочени към целта и да съдържат по-малки числа, всичко да е съобразно възрастта и развитието на учениците. Това предполага по-малка загуба на енергия от страна на учениците и учителя, а и предпазва от загуба на учебно време. При преподаването първо трябва да се представят примери, отнасящи се до основното правило. Когато пък се извежда общо правило, се започва от примери на частни случаи [пак там, 117–119].

Първата работа на учителя по смятане в първо отделение е да провери познанията на децата, придобити в личния им опит. Това според Герасков може да се осъществи в първите училищни дни по време на игри или с помощта на предмети, като наблюдава техните умения относно подреждането и преброяването. Втората му основна задача е да ги запознае с първите математически термини, с понятията за цяло и части, с оглед на единиците и с различните мерки и монети, които използват за практически цели. След тази предварителна дейност се преминава към обучението за вярно, сигурно и съзнателно броене. Съобразно индивидуалните способности на децата Герасков определя като най-подходящо учителят да разпреди своята работа в три кръга. Първият кръг обхваща числата от 1 до 5. След като учениците се научат да броят, се пристъпва към събирането в кръга на тези числа и след това към изваждане. Обучението е нагледно, като се използват реални предмети и рисунки или се изработват от учениците – моделират, изрязват, нареждат и рисуват. След това се преминава към сметалото и писането на черти и знаци по черната дъска и плочата, като постепенно се преминава към числената картина, цифрата и абстрактното смятане с наименовани числа. Вторият кръг включва числата от 5 до 10, като последователността на работата е същата, но продължителността е по-голяма, защото учениците за първи път получават знания за числа, които стават по-големи. След усвояването на бройната система от 1 до 10 и математическите действия – събиране и изваждане с тях, се преминава към запознаването им с писмените им образи. В този момент се започва умственото и писменото събиране и изваждане. Важно е учителят да упражнява децата в разлагане и

допълване на числата, което улеснява работата за втората десетица, която обхваща третия кръг. Именно това са числата от 10 до 20. Той посочва, че в този цикъл работата е повече, но в учениците вече е развита техниката и лесно се досещат, когато се преминава от първата към втората десетица при събиране и изваждане [пак там, с. 123].

Значението за установяването уменията и познанията за числата, тяхната последователност, способността за различаване на предмети количествено, както и за геометричните фигури се подчертава и в съвременната методика. Това се осъществява в т.нар. дочислов период. Както при методиката по български език в първоначалното училище, така и при обучението по математиката Герасков, въз основа на психологията и спазването на дидактическите принципи, много вярно определя важността на тези предварителни упражнения и изобщо формулираният от него етап на подготовката за една по-планомерна и целенасочена училищна дейност на децата е напълно актуален. Едновременно изучаване на действията – последователно събиране с изваждане, по-късно умножение с деление, спомага за правилното разбиране на тяхната същност, както и връзката между тях, което съдейства за развитието на мисленето на учениците. Тази идея на българския педагог има своето съвременно измерение, наложено в методиката.

Разработването на учебния материал във второ отделение е по същия начин. Герасков препоръчва, преди да се разшири кръга от 20 до 100, да се работи умножението и делението. Учителят обстойно трябва да се спре върху тези две действия, както и меренето в кръга на числата от 1 до 20, защото те са в основата на по-нататъшната работа.

Според него всяко смятане е умствено и е неприемливо да се обръща по-малко внимание на писменото смятане в началните отделения, както се препоръчва от повечето методици. Упражненията в умствено смятане не се извършват изолирано, а са паралелно с писменото.

• Разработване на методическа единица по аритметика (смятане)

Герасков и тук подчертава важността на предварителната подготовка на учителя. Както бе вече посочено, той задължително трябва да планира примерите, които ще представи в учебния урок. Също така трябва да определи последователността на новия учебен материал, дефинициите, които ще се работят, и в каква форма. При предаването на нов урок на първо място в учебния час трябва да се постави целта на урока. Герасков определя като най-подходяща целта да е задача, съдържаща новото. С това се предизвиква интересът на учениците. В подготовката с решаване на една–две задачи се припомнят само онези математически правила, които са необходими за новия учебен материал. При изложението чрез примери се извежда новото учебно съдържание. Важно е учителят да записва на черната дъска новите термини и правила. При по-голям обем е необходимо тяхното записване в тетрадките на учениците.

Приложението се състои от решаване на задачи. При поставянето на задачи основното правило е да се върви от просто към сложно. Първо се поставят задачи с едно действие, а след това с повече условия и действия. За да се засили активността на учениците в учебния процес, може да им се зададе самостоятелно да съставят задачи, под ръководството на учителя [пак там, 126–127].

Схемата на урок за преговор или упражнение е следната: в началото се преговарят правилата, на основата на които се решават предварително подготвените от учителя задачи. Последователно в учебния час се поставят и решават задачи класно, като учителят изисква от учениците да анализират условията и да обясняват основанията си за начина на решение. Необходимо е за постигането на една от задачите на обучението по този учебен предмет да се поставят задачи и за самостоятелно решаване или съставяне от учениците, писмено, като учителя през това време прави проверка на решенията, която може и да е класна. Важно място заема и поставянето на домашна работа [пак там, 127–128].

• **Методика на обучението по геометрия**

Геометрията, като дял от математиката, има не само голямо теоретическо и практическо, но и важно образователно значение, особено за развитието на абстрактното и аналитичното мислене. Влияе върху концентрацията на вниманието, а също така развива математическото въображение и чувствата, особено естетическите. Съдейства за развитието на пространствените представи, както и на уменията за точност при движението на ръката и окоето. В тази област от голямо значение за развитието на методиката на обучение има Песталоци. В основата на своите идеи за душевните познания той поставя елементите число, дума и форма, която всъщност е от геометрията. За изходна точка на обучението по геометрия, което трябва да е нагледно и чрез употребата на индуктивния метод, Песталоци поставя квадрата. Герасков приема, че тази идея е най-достъпна в психологически аспект, а в друг – квадратът е фигура, която по-често може да се наблюдава в заобикалящия ни свят. Приемайки тази идея, Герасков доказва значението на психо-физиологичната основа на обучението и зависимостта на цялото образование от възрастовите и индивидуалните способности на учениците [пак там, 132–133].

В българската образователна система този учебен предмет започва да се изучава в ограничен обем в трето отделение, като е застъпено само с познания за геометричните форми и се нарича „формознание“. Това е предметно обучение чрез геометрични фигури със специално поставена геометрична цел. Основната задача на обучението по формознание е ученикът да придобие познания за най-използваните геометрични форми, понятия и измервания, необходими за практическия живот. Детето трябва да се упражни в логическо мислене и съзнателно възприемане на формите и взаимните им отношения и да развие уменията за точност на окоето и ръката. То придобива познания

за някои геометрични понятия и форми в предучилищна възраст. В първо и второ отделение при предметното обучение то разширява своите познания и получава нови представи и понятия за формите. В прогимназията, освен тези задачи, е необходимо учениците да се подготвят за по-системното изучаване на тази наука и разширяването на практическите геометрични измервания и изчисления. Учебният материал според Герасков трябва да е нареден по аналитико-синтетичен начин. Геометричните тела се изучават само по форма и от тях се извличат по-елементарните форми – окръжност, триъгълник, четириъгълник, линия, точка. По-нататък учебният материал се подрежда синтетично, защото познанията произхождат едно от друго логически. Изборът на учебен материал в прогимназията е обусловен не само от практически нужди, а има и общообразователно и научно значение. В известна степен Герасков приема за правилна идеята на Ичнер изучаването на геометричните форми да се основава върху реални предмети, например една или две постройки. По този начин се образуват постепенно и по естествен начин по-абстрактни геометрични представи, но не трябва да се изпада в крайности и да се отчита фактът, че физическите форми и тела не са геометрични по своята същност [пак там, 133–136].

Герасков определя за основен метод индуктивния, а приложението на дедуктивния метод смята за необходимо само в горните класове, защото геометрията е много подходяща за упражняване на дедуктивното мислене. Най-подходящ, обаче, за обучението по формознание и в първите два прогимназиални класа е аналитичният метод. По този начин се излиза от сложната геометрична фигура и се достига до отделните ѝ елементи. Паралелно се употребяват синтетичният и абстракционният метод. При обучението по елементарна геометрия, особено при чертежите, подходящ е генетичният метод. Употребата му прави достъпни за разбиране геометричните познания, защото се проследява всеки елемент в развитие. В обучението по този учебен предмет препоръчва по-широка употреба на евристичната учебна форма. Непосредственото наблюдение и провеждането на беседа прави обучението по-интересно, а учениците активни. Монологичната учебна форма по-често трябва да се използва в прогимназията, но според него дори и по-трудните теореми трябва да се изучават чрез беседа [пак там, 136–138].

• **Разработване на методическа единица по формознание и геометрия**

Според Герасков обработването на методическите единици по формознание и геометрия се осъществява отчасти по начина по аритметика, а отчасти като при предметното обучение. Важни моменти от подготовката на учителя за урока са определянето на целта и подцелите, планирането на нагледните помагала и изборът на приложните задачи, които, както беше посочено при обучението по аритметика, са основен елемент в обучението. Герасков акцентира на методиката, която трябва да използва учителят в изложението. Учебният материал се представя постепенно, като е важно да се подтикват учениците към активно участие в търсенето на новото. Относно чертежите посочва, че

трябва да са достъпни за наблюдение от учениците, като основно изискване е учителят да дава необходимите пояснения на техниката на чертаене. Примерите, които дава, трябва да са ясни, доказателствата прегледни, като по този начин изводът се налага сам по себе си. В първоначалното училище материалът трябва да се представя само описателно, а в прогимназията и средното училище под формата на дефиниция. Препоръчва при по-труден учебен материал да се прави план, в който да се акцентират отделните моменти. Приложението е в зависимост от учебната единица – решаване на задачи, проверка на изучавания материал [пак там, 139–140].

В сравнение с днешната методика на обучението по математика изразените схващания от Герасков може да се определят като непълни, тъй като не разглеждат обширно проблематиката. Той не дава конкретни методически ръководства относно начина на формиране на знания у учениците за четирите математически действия, което днес се описва подробно. Липсват и препоръки относно знанията за мерните единици и величините. Въпреки тези недостатъци някои от методическите му идеи имат своята актуалност, особено за формирането на първите числови и пространствени познания. Днес методиката на обучение по математика подчертава значението на психологията като фактор. Необходимо е да се посочи, че в своите възгледи българският педагог също изхожда от тази научна позиция. „Предчисловият период“ в обучението по математика се характеризира с проучване на математическите знания и умения, с които учениците постъпват в първи клас. Една от задачите на този подготвителен етап, сходно с изразената от Герасков идея, е да се установи степента и да се уеднаквят знанията и уменията на учениците. В друг аспект сложността на самата учебна материя изисква повече практическа насоченост, особено при формирането на първите числови и пространствените отношения. Важното значение на употребата на различните видове математически задачи и изискванията, които поставя Герасков относно приложената от учителя методика за правилно формиране на умения за работа на учениците, имат и днес своята актуалност.

Етапите, наложени в съвременната методика за запознаване на учениците с числата от 1 до 10, са първоначално манипулиране и илюстриране на предмети, след което се преминава към математизиране на действията с множества посредством цифри и знаци. Подобна е изразената идея на Герасков, който посочва, че първото смятане трябва да е предметно. Математиката като научна област изисква абстрактност и логичност, а това налага в началното училище да се подчертава нагледно-практическата основа. Герасков също акцентира върху значението на нагледността в процеса на обучение. Употребата на предмети с различна форма оказва влияние за придобиването на знания в областта на геометрията. Различните дидактически игри и похвати имат своята съществена функция и в съвременната методика [9, 96–100].

Днес формирането на понятия за естествените числа се реализира на теоретико-множествената основа, която е в неявен вид, т.е. не се използва

съответната терминология и символика, и е в съчетание с броене [пак там, с. 96]. В своите схващания, за запознаването на децата с числата до 10, Герасков приема принципа за образуване на редицата на естествените числа. Друга съществена разлика е, че в настоящето след изучаването на числото 2 се въвеждат паралелно събирането и изваждането. Герасков препоръчва тяхното изучаване, след като детето се е запознало с бройната система от 1 до 10. Тези негови разбирания са повлияни от наложените идеи от първата половина на ХХ в. Въпреки това различие педагогът правилно посочва тяхното успоредно изучаване.

В съвременната методика по геометрия е възприето геометричните знания да се изграждат спираловидно – от конкретни представи за отделните фигури към общи представи. Такова е и разбирането на Герасков. Това улеснява прехода към формиране на съответни понятия в по-горните класове. Аналитико-синтетичният метод, възприет от него за формирането на геометричните знания, се прилага днес в усъвършенстван вариант. С неговата употреба се улеснява развитието на пространствените представи у учениците и по-ранното усвояване на измерването, и свързването на геометричния с изучавания аритметичен материал [пак там, 216–221].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

След първото издание на „Методиката“ на М. Герасков тя е преиздавана няколко пъти. Този факт показва, че до средата на ХХ в. неговите идеи са високо оценени и оказват влияние върху останалите изследователи в тази област. В друг аспект, периодът 1921–1950 г. се характеризира с поставяне началото на разработването на университетски курсове по методика на обучението по отделните учебни предмети. Като член на академичната общност на Софийския университет проф. Герасков дава своя голям принос за развитието на тази област, изхождайки от основния си принцип, че цялата училищна организация трябва да се „пригодява“ към ученическата природа, защото тя е създадена за подрастващия. В търсене на най-правилната методика той представя своята лична позиция. Изразява своето желание методическите препоръки, които дава, да са ръководна мисъл за учителите при организирането и реализирането на практическата им работа, както и обективен критерий при обсъждане на въпроси в тази област и подбуди към обмисляне.

При разглеждането на методическата литература за обучението по отделните учебни предмети от края на ХХ и началото на ХХІ в. се забелязва съществено сходство с идеите на Герасков, но неговият модел на обучение няма своето съвременно измерение. Това е обусловено от периода, в който той твори, и от наложения хербартиански модел. Въпреки че българският педагог не го приема изцяло, в известна степен има допирни точки. В друг аспект в

методическото му ръководство някои от изразените препоръки имат своята актуалност и днес, което позволява да се формулира изводът, че неговите идеи имат своята релевантност в съвременната образователна практика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.
2. Герасков, М. Методика на първоначалното и прогимназиалното образование: Ръководство за учащите се в учителските институти, педагогическите училища и за самообразование. Враца, 1928.
3. Герасков, М. Методика на учебните предмети в основното училище. С., 1946.
4. Герасков, М. Основи на дидактиката. Пловдив, 1944.
5. Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език в началното училище. С., 1998.
6. Иванова, Н. Литературният вид на началния етап на образование. С., 2002.
7. Иванова, Н. Методика на литературното образование в 1.–4. клас. С., 2004.
8. Илиева, М. Моделът на обучение на Михаил Герасков (1874–1957). – *Управление и образование*, VI, 3, Бургас, 2010.
9. Новакова, З. Методика на обучението по математика в началните класове. С., 1998.
10. Петров, П. Дидактика. С., 1998.
11. Радев, Пл. Взаимните отношения между общата училищна дидактика и методиките на обучение (предметни дидактики). – *Педагогика*, 3–4, 2009.

Постъпила декември 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

БУДИСТКИ ПРОСВЕТНИ ИДЕИ В РАЗВИТИЕТО НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА ИНДИЯ

СТЕЛА ХРИСТОВА

Stela Hristova. THE ROLE OF BUDDHISM IN DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE IN INDIA

The research studies the role of Buddhism in the India education's reforming – its organizational, contentional and social aspects. During the past years Buddhist learning centers have contributed to the enrichment of Indian pedagogical traditions by democratic ideas for equality, freedom, tolerance, gender non discrimination, free access to education, etc. Buddhist universities have stimulated both the personal and the scientific development of their students through implementing high academic standards which are actual nowadays.

УВОД

Наричана „люлка на източните цивилизации“, Индия притежава една от най-древните просветни традиции в света. Оpozнаването на нейното културното и образователно своеобразие ще помогне на съвременната научна мисъл да насочи разумно своето влияние към тази „развиваща се“, но богата на педагогически опит, страна.

Проблемите, които стоят днес пред европейското и световно образование – като агресия, нетърпимост, сегрегация, вече са били предмет на дискусии в древна Индия. Преди повече от две хилядолетия будисткото учение търси решения на тези проблеми по пътя на мирния диалог и формирането на универсални нравствени човешки ценности. Будистките монашески общности правят редица нововъведения в образованието на Индия и акумулират демократични

идеали, актуални до днес – за равенство, свобода и толерантност. Организираната просветна дейност се издига на ново ниво – от домашния тип училища към големи манастири-университети – институции със сложен административно-преподавателски апарат.

Цел на настоящата студия е да представи будистката педагогическа традиция с нейните основни възпитателни акценти, както и да открие специфичния принос на будистките просветни институции в реформирането на индийското образование по отношение на организационно-съдържателните му и социални измерения.

ОБЩИ СВЕДЕНИЯ ЗА БУДИЗМА

Мненията на историците относно хронологическата рамка на будизма, като исторически период в Индийската култура, са разнородни. Долната граница варира между VI–III в. пр.н.е., а горната – между VII–XII в. от н.е. За нуждите на настоящето изследване приемаме най-споделяното мнение в научните среди, според което началото на будисткия период в Индия датира около края на IV–началото на III в. пр.н.е., а горната граница на периода – около VII в. от н.е.

Утвърждаването на будисткото учение се осъществява от император Ашока, царувал през III в. пр.н.е. След като приел будизма, императорът го наложил като всепризната религия и философия на целия индийски субконтинент. Владетелят успял да обедини различните социални групи и религиозни школи на хиндуизма чрез универсалните правила за *дхарма* (норми на човешкото поведение).

Будизмът доминира в Индия повече от десет века, през които оставя съществен отпечатък върху философията, изкуствата, науката и образованието. Сред причините за отмирането му в Индия са упадъкът на монашеския орден, недостатъчната обществена подкрепа на доктрината, връщането на хората към старите ведически традиции, както и набезите на мюсюлманите.

Самото философско учение се свързва с Гаутама Буда (от „пали *Buddha*“ – „пробуден“). Различните изследователи на живота на Буда датират раждането му между 624 и 448 г. пр.н.е. [3, с. 33]. Според източниците той е роден в Капилавасту (днешен Непал), в семейство на благородници. Буда се отрича от света на около 30-годишна възраст в търсене на отговор на екзистенциалните въпроси за човешкото битие. Неудовлетворен от ученията, които господстват тогава, той се противопоставя на жертвоприношенията, ритуалите и на кастовия елитаризъм. По негово време брахминското¹ съсловие налага пълен религиозен и просветен монопол в обществото, поради което жените, хората от нисшите класи и племена губят правото си на образование или на участие в религиозните ритуали.

¹ *Брахмани* – една от четирите класи на ведическото общество. Смятани за учители, жреци, универсални носители на знанието.

Буда проповядвал равнопоставеност на „Аз-овете“, *ахимса* (ненасилие) и *шунята* (угасване на себе-то). Посредством медитация той постигнал прозрения за същината на човешкото съществуване, а именно, че невежеството е основополагащият фактор за котиниума (поредицата) от прераждания, а освободението (мокша) от кръговрата прераждането е достижимо единствено посредством знание за истинската природа на „Аз-а“.

Буда отрича авторитета на Ведите², поради което някои учени поставят будизма извън школите на Хиндуизма. Но други го смятат за фаза на Хиндуизма, защото в будизма се откриват много общи черти с ведическите идеи – за душата, за страданието, за освободението, за ролята на желанието, за кармата и за прераждането.

Учението на Буда се основава на четири благородни истини:

1. Материалното съществуване е страдание.
2. Причината за страданието са желанията и възжеленията на ума.
3. Страданието може да бъде преустановено посредством Нирвана или угасване на желанията.

4. Има път към постигането на Нирвана.

Пътят към Нирвана, наречен още „средния път на Буда“, е компромис между живота на семейните и този на крайните аскети, баланс между ограниченията и удовлетворяване на телесните потребности, хармония между духовното и материалното. Без да цели социална или политическа реформа, Буда постига много повече – духовна и морална реформа – преодолявайки стереотипите и предразсъдъците по отношение на правото на образование и духовно израстване.

Просветните идеи на будизма се основават на водещата роля на възпитанието, защото дори високо образованата личност е непълноценна, ако е неправилно възпитана. Възпитанието и обучението продължавали през целия живот на адепта³ – от постъпването му в ордана, като целта е израстването му като морален и духовно прозрял човек. Освен усвояването на будистките идеи учебновъзпитателната дейност в ордена има и своя интелектуален аспект, подчинен на духовното израстване, който се реализирал чрез изучаването на различни научни дисциплини.

С течение на вековете се развиват множество форми и секти на учението. При посещението си през V в. монахът Фа Хиен преброил около 500 манастира и будистки общности в различните части на Индия, както и 18 различни школи на будизма. Но тогава устната традиция все още управлява образованието, поради което китайските монаси срещнали трудности при намирането на ръкописи на свещените текстове. А когато Хюен-Тцанг посещава Индия през VII в., той изброил около 5000 будистки манастири и общности (включително

² *Ведите* са основните писмени паметници на индийската култура.

³ *Адепт* – привърженик на дадено учение.

занемарените и обезлюдените), с около 212 130 монаси в тях [11, с. 523], което означава, че за два века будистките манастири са се увеличили 10 пъти.

Независимо от разнообразието на школи и направления на будизма за Индия основни били системите Хинаяна и Махаяна. Ако за последователите на Хинаяна основната цел била постигането на състоянието на Нирвана (пълно откъсване от материалната реалност), то за последователите на Махаяна постигането на Нирвана е начин за завръщане отново в реалността, но вече като просветлени личности (бодхисатва). Монасите бодхисатви били водени от състрадание към лишеното от знание човечество и посвещавали живота си на просветна дейност.

След като школата на Махаяна била широко разпространена, монасите насочили вниманието си и към обучението на миряните. С това поставили началото на будистките образователни институции.

Към VII в. от н.е. Махаяна е изместена в Индия от Тантризма⁴.

След нашествията на турските завоеватели будизмът практически изчезва от територията на страната, но продължава съществуването си в най-разнообразни системи, практикувани в другите азиатски държави. Но приносът на будистките идеи върху педагогическата теория и образователната практика е обект на дългогодишни и сериозни изследвания от редица автори.

Първите съвременни изследвания на образователната традиция на Индия (в т.ч. на будистката образователна традиция), са от 40-те години на миналия век и се свързват с имената на индийските историци А. С. Алтекар [7] и Р. К. Мукерджи [11]. А сред най-новите проучвания е това на германския професор по източноазиатски езици и култури Х. Шарфе. То е качествено нов задълбочен анализ на историческите източници, свързани с индийското, в т.ч. будистко образование [16].

Традиционно изследователите на будистките педагогически традиции анализират оригинални текстове от епохата на будизма:

- повествования за живота и наставленията на Буда, притчи и поеми (*Виная, Джатаките и Милинда Паня* и др.);
- официални административни документи и летописи;
- пътеписи на китайски монаси и учени, посетили Индия през V и VII в. от н.е. с цел издирване и събиране на свещенните творби на будизма.

Записките от пътуванията на китайските учени монаси съдържат подробна информация както за състоянието на монашеството в страната през тези векове, така и за образователновъзпитателния процес като цяло, осъществяван в тогавашните будистки манастири. Това са основните исторически извори за всички изследователи на будизма и будистките педагогически традиции.

⁴ *Тантризмът* е особена форма на будизъм, възникнал под влияние на народните практики.

МОНАШЕСТВОТО КАТО РАННА ФОРМА НА ПОДГОТОВКА НА ИНДИЙСКИ БУДИСТИ

Историята на будисткото образование е свързана с възникването на будистките манастири или общностите *вихара* (*vihara*). Това били уединени общности, в които монасите учители живеели в със своите ученици в началния етап на развитие на будизма.

Моделът на организация на обучението и възпитанието на бъдещите будисти се доближавал до този на *гуру-кулите* (от санскрит „дом на учителя“) – малките образователни единици, често разположени извън населените места, традиционни за ведическата (брахманична) култура, която предхожда будизма. Близки до семейната среда, в гуру-кула училищата е поддържана изключително приятелска и добронамерена атмосфера на педагогическото общуване. Възпитателната цел била насочена към изграждането и поддържането на социална и гражданска отговорност, културна идентичност и перманентен познавателен интерес у възпитаниците.

Въпреки своите неоспорими заслуги към педагогическата традиция на Индия, гуру-кулите притежавали и определени ограничения. Училищната общност се състояла от един учител (*гуру*) и група ученици (*брахмачарии*), произхождащи предимно от средите на висшите класи. Всяко училище се специализирало по отделен клон на ведите или науката. Чисто пространствената отдалеченост на училищата едно от друго ограничавала възможността за обмен на философски идеи между учителите и учениците, обогатяването на научните знания, изграждането на социални умения в разнородна среда и т.н.

Постепенно будистките монаси учители осъзнали предимствата на общуването в по-големи групи и на колективната просветна дейност. Поради тази причина започнали да се обединяват в общности, наречени „вихара“, които дали началото на първите манастири. Те могат да се считат за първоначални образователни институции за обучение на млади будистки монаси, които искали да се отдалечат от страданията на светския живот.

Историците откриват доста прилики между древните гуру-кули (ведическите училища) и монашеските ордени на будистите – по конкретно в правилата за приемане (минималната възраст), продължителността на обучението, ролята на учителите и учениците и взаимоотношенията между тях и т.н. [10, с. 19; 11, с. 394; 16, с. 131; 17, с. 39].

Обучението на будисткия ученик преминава през две фази, определяни като две посвещения: посвещение в послушник – *пабаджа* (*rabbaĵja*) и посвещение в пълноправен монах – *упасампада* (*upasampada*) .

През първата фаза, *пабаджа* (*rabbaĵja*), младият човек започвал живота си на послушник в монашеската общност. Обучението през този период траело около 10–12 години. Запазената от гуру-кулите тенденция за персоналност (уважение на личността) и близки взаимоотношения между учител и ученик изисквала кан-

дидатите за послушници да изберат лично своя наставник сред членовете на монашеската общност и да се обърнат към него с молба за приемане „в ученичество“.

Въпреки че орденът бил отворен към всички класи, в началото малцина търсили убежище в него и това били предимно хора от средите на брахманите – „малка и подбрана класа от напреднали в духовно отношение личности, способни да приемат живота в аскетизъм“ [11, с. 394]. Вероятно сред причините за това е фактът, че децата твърде рано трябвало да напуснат семейството си – минималната възраст за приемане в ордена била на 8 години. Подобно на ведическия ученик и будисткият послушник напускал семейството и общността си, за да изучава и следва в уединение правилата на будизма. Важно условие за приемането в ордена било родителите на кандидата да дадат изричното си съгласие. Целта била да се покаже уважение към семейството като социална единица и да не се загуби обществената подкрепа към братството.

Будисткият ученик спазвал различни ограничения и стандарти относно храна, облекло, поведение и цялостен режим (ненасилие, скромност, въздържание от интоксиканти, целибат и т.н.). От практически съображения в ордена не се приемали хора с инфекциозни заболявания, с криминално поведение или такива, които не проявяват необходимите качества за монашески живот.

Следващата фаза на обучение на будисткия ученик е *упасампада* (*upasampada*). Тя се осъществявала след успешно обучение на послушника и била свързана с ръкополагането му в ранг на пълноправен монах (*бикшу*) [16, с. 133]. Кандидати, които идвали от други аскетични ордени, получавали статут на монах след няколко месеца или дори веднага.

Идеята за обучение и самовъзпитание през целия живот не била чужда на индийците. Поради това с *упасампада* образователният път на монаха не приключвал. Той продължавал да изучава свещените текстове и доктрини, както и правилата на правилно поведение.

През първите векове на будизма образованието на децата се осъществявало посредством устната традиция и имало предимно религиозно-философски характер. Изучавали се санскрит, наставленията на Буда, Дхарамашастрите (моралните норми), Виная-текстовете, свещени притчи, химни и основни философски доктрини. Текстове били запаметявани дума по дума и предавани от учител на ученик, от поколение на поколение. Записването на текстовете (създаване на литературни произведения) започва след I в. от н.е. Основен принос за развитието на будисткото образование и будистката литература били високата образованост и езикова култура на първите будисти, идващи от средите на учените брахмани.

Липсват достатъчно исторически източници за процеса на развитие на будистките училища от „монастира до университета“, от средища за монашеското обучение до отворени към цялото общество центрове за висше образование. Но безспорно този преход е преход от брахманическото (семеен тип) към будисткото образование. Таблицата представя в сравнителен план някои основни разлики между будистката и брахманическата образователни традиции.

Таблица 1. Основни разлики между будисткото и брахманическо обучение

Брахманическо обучение	Будистко обучение
Домашна система на обучение – домът на учителя е „образователната институция“	Прекъсване на връзката с дома. Обучението се осъществява в манастира
Индивидуален учител. Малко училище	Голяма образователна федерация контролирана от колективно учителско тяло
Скромни обители (гуру-кули) в гората, много семпъл начин на живот	Манастирите са притежавали голяма собственост и са следвали висок стандарт на живот
Монархичен принцип на системата	Демократичен принцип на системата
Рестрикция по отношение на приема – само на мъже от висшите класи	Либерален прием (допускат се членове на всички класи, обучение на жени)
Интимни, приятелски отношения с учителя и другите ученици	По-формални и дистанцирани отношения в голямата общност, следване на правилата на груповия живот
Аскетизъм и пости	Въвеждане на физически упражнения, по-голяма грижа за здравето по отношение на режим и хранене
Затворена система	Мултикултурност на системата, международен обмен
Тясно профилиране на знанието, теоретичен характер	Енциклопедичност на знанието, практическа ориентираност

С монашеското обучение в будистките общности „вихара“ се свързват първите стъпки на организираното образование в Индия. Напълно новаторски момент за индийската педагогическа традиция е преходът от системата за индивидуално обучение в „института учител–ученик“ към системата за групово обучение, реализирана от голям учителски колектив.

Според историка А. Алтекар в ранния си етап будистката образователна практика следвала сходни на ведическото образование идеали и методи на обучение, без да „представи никакви по различни черти“ от предходните традиции [7, с. 227]. Опровержение на това твърдение са **просветните идеи на ранния будизъм**, довели до съществена реформа в индийската педагогическа практика – за *социалната равнопоставеност, за екипност, за достъпност на учението, за половата недискриминация и т.н.*

Както вече бе споменато, будисткото монашество било отворено към членовете на всички социални класи с цел премахване на класовите ограничения по отношение на личностното и духовно израстване. Всички заинтересувани можели да се присъединят, стига да могат да следват стандартите на монашеския живот.

Идеята за екипност намерила проекция в обединяването на будистките учители, които заедно решавали всички проблеми от теоретично-практичен

характер, касаещи обучението и възпитанието, груповата и индивидуална религиозна дейност, битовите нужди на общността. Контролът по отношение на личната практика и усвояване на доктрината се прилагал с еднаква сила върху цялата монашеска общност.

В ранния етап на развитие на будистките общности монашеството оставало единствена форма за обучение на последователите на учението. През следващите векове се развили и модели за предоставяне на образователни възможности и на миряните.

Буда държал учението му да бъде достъпно за всички хора, което дало тласък на изучаването на местните езици и диалекти за целите на мисионерското движение. Ученията му се превеждали и разпространявали на *магадхи, пали, гандхари, тибетски* и т.н. Отделно нова религиозно-философска литература се съчинявала на тези езици. През следващите векове санскритът все пак запазил позицията си на основен език на каноничните текстове.

Важен е приносът на будизма в образованието на жените. Демократичната идея за преодоляване на половата дискриминация е много сериозно дискутирана и в съвременната индийска образователна реалност. За епохата си будисткото учение успява да осигури на жените достъп до духовно обучение и да постави начало на просветната десегрегация, на тази иначе ощетенa група. Пръв Буда се съгласил да приема жени за ученици. Позволил им да приемат живота в „отречение“⁵ – напълно реформаторски момент в историята на индийската култура, която отреждала на жената роля изключително в рамките на семейството.

Достъпът на жените до ордена се осъществявал при много строги правила. И макар че Будизмът прави много за обучението на жените в Индия, то било насочено предимно към жените от висшите класи. Монахините останали в подчинена позиция спрямо монасите мъже, от които зависели изцяло за получаването на обучение и общи инструкции. Не се допускало смесване на половете. Женските пансиони били отделно от тези на монасите мъже. Много от сестрите се посвещавали на социални и благотворителни дейности, някои станали известни писатели и поетеси, други – изтъкнати водачи на будизма [10, с. 24; 11, с. 463]. Това било възможно, тъй като будистките общности давали висше религиозно обучение на жените.

Безспорен принос на будизма към индийското образование е развитието на книжовната дейност, която значително се разрастнала в манастирите. В библиотеките им се преписвали творби, пишели се коментари, съставяли се енциклопедии, превеждало се на други езици. Богатите книжовни колекции на манастирите съхранявали будистка и не-будистка литература, което допринесло за опазването и на ведическата и научна литература и за подема на индийската култура като цяло.

⁵ Отречението в будизма се свързва с оттегляне от семейството и светските занимания и приемането на монашески обед.

Както във всяка друга страна, развитието на образованието в Индия има своята специфика – тук тя безспорно се свързва с възникването и развитието на будизма.

ПРИНОСЪТ НА БУДИСТКИТЕ ОБЩНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Едва през будисткия период общото основно образование на децата започнало да заема важно място в индийското общество и да се реализира като формално (организирано) образование. Будистките просветни средища имат важен принос за неговото развитие.

Не е ясно кога точно възниква системата от училища за основно образование. Сравнително оскъдна е информацията за обучението на децата, особено през ранните периоди на индийската история.

Първите сведения за организирано основно обучение са от I–II в. от н.е. В изворите се споменава церемония по първото постригване на косата на детето, наричана „*чаула*“ (от санскритски *chaula*), която предхождала постъпването в основно училище. Извършвала се на възраст от 3, 5 или 7 години, в зависимост от местните обичаи [7, с. 177; 16, с. 76].

Първоначално будистките манастири приемали момчетата на 8-годишна възраст и основното им образование се осъществявало в етапа *набаджа*, описан по-горе като първа фаза на монашеското обучение. А според различни източници основният етап на обучение започвал на 6-годишна възраст.

Постепенно се оформили двата етапа на индийското образование: основен и висш. Етапът на средното образование не бил развит нито в брахманическата, нито в будистката система на образование.

Общото основно образование на децата от будистката общност се провеждало извън манастирите, в училища, наричани Сиддхам (*Siddham*). Там те получавали елементарни познания по четене, писане и аритметика [10; 11; 17]. От основните училища младежите отивали директно в манастирите университети или в коледжите по санскрит към хинду-храмовете. Но липсват достатъчно исторически източници за процеса на развитие на будистките училища от „манастира до университета“, от средища за монашеското обучение до отворени към цялото общество центрове за висше образование.

Според записките на китайските поклонници Хюен-Тцанг (посетил Индия между 629–645 г. от н.е.) и И-дзинг (пътувал из Индия между 673 и 687 г.) в периода V–VII в. от н.е. манастирите вече притежавали статут на процъфтяващи университети, а добре развита система за основно образование подготвяла бъдещите студенти [11; 16].

Според тези изследователи обучението на децата в основното училище започвало на 6 години и се изразявало в последователното изучаване на различни предмети. В началото около 2 години учениците изучавали санскритската аз-

бука. На 8-годишна възраст момчетата започвали изучаването на граматика за напреднали или сутрите на Панини⁶. 10-годишните ученици продължавали обучението си по композиция, логика и философия и завършвали курса на основно образование на възраст 15–16 години с изучаването на великите „शास्त्रा на петте науки“: граматика, изкуства и занаяти, медицина, логика и метафизика.

През основния етап на образование се смесвали елементи от религиозно и светско, философско и практическо обучение, което представлявало добра образователна база и давало богата за времето си обща култура на учениците. Учебното съдържание бил обогатявано с практически ориентирани дисциплини като медицина, занаяти и изкуства. Очертавало се излизане от „класическия“ тип образование на гуру-кулите, концентрирано върху граматика, логика, астрология, философия. Така още в началото на новата ера, под влиянието на будизма, Индия изпреварва Европейския ренесанс и поставя началото на хуманистичните идеи за творческата насоченост на образованието и възпитанието и развитие на потенциала на възпитаниците.

С приключване на основното си образование някои от учениците се насочвали към специализации по санскрит и религия при учители брахмани, а други – към будистките университети. В духовно богатия живот на манастирите университети намират практическа реализация още много хуманистични идеи за образованието и възпитанието на личността.

МАНАСТИРИТЕ – ЦЕНТРОВЕ ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Започналото като система за обучение и възпитание на монаси, будисткото образование постепенно разширявало рамките си поради нарастващите нужди на монасите и обществото като цяло. През вековете вътрешният интелектуален и академичен живот на ордена се обогатявал и това превърнало манастирите не само в място за медитация, но и в центрове за развитие на културата и образованието [13, с. 29].

Първите самостоятелни центрове за висше образование възникнали към по-големите манастири. Те привличали последователи на разнообразни религии и философски школи от Индия и други азиатски царства с качеството на предлаганото образование. Образованието в манастирите не се свързвало само с нуждите на монашеския орден, поради което учебното съдържание било разширявано със светски науки. Изучавали се медицина, изкуства, счетоводство, архитектура и др.

Освен че развили много активно просветната си дейност, манастирите създали и едни от най-великите духовни лидери на будизма. С най-голяма популярност се ползвали будистките университети в Наланда, Викрамашила,

⁶ Панини е известен граматик от IV в. пр.н.е., написал една от най-древните и изчерпателни граматика на класическия санскритски език.

Валабхи и др. Интерес представлява проследяването на **организацията на дейността в манастирите университети.**

Начинът, по който се приемали студентите, твърде много се различавал от днешния **прием.** В будистките университети не се провеждали „кандидат-студентски“ изпити. Но всеки кандидат на възраст 15–16 години преминавал строг морален и интелектуален тест, чиято цел била да се установи дали е способен за живот и обучение в монашеската общност.

В манастирите били приемани два вида студенти:

- **манави** или кандидат-монаси – тяхното обучение било предимно религиозно-философско;
- **брахмачарии** (светски студенти) – те се записвали с цел да получат както светско, така и религиозно образование, но без да имат намерение да посветят на монашество.

Никакви ограничения не се поставяли пред кандидат-студентите (както и пред преподавателите) по отношение на вярата или произхода им – много от тях идвали от разнообразни будистки и хиндуистки школи. Смятало се, че достигането до истината е възможно чрез свобода и толерантност [11, с. 529].

Достъпът до висше образование бил улеснен и финансово. По традиция училищата разчитали на щедростта и даренията на обществото. През V–VII в. всички студенти не-монаси заплащали предварително символични **такси** за обучението си, които покривали единствено разходите по престоя на учащите като храна, дрехи и лекарства. Ако студент не разполагал със средства, той можел да компенсира разходите чрез труд за будистката общност (за такива студенти били организирани вечерни часове) или да заплати таксата си покъсно – след завършване на обучението си. Отделни студенти можели да получат стипендия от местния управник [7, с. 78; 11, 545–546].

Манастирите поставили начало на въвеждането на такси за обучението, но то било насочено единствено към т.нар. светски студенти.

Битовите условия били съобразени с монашеските норми. Студентите живеели в специални общежития и можели да споделят всички удобства на манастира. Но дори и „светските“ студенти трябвало да следват моралните и организационни правила на живот в манастира (за следване на определен режим, ненасилие, полово въздържание, неупотреба на интоксиканти, и др.). В случай на отклонения се прилагала строга система от наказания [7, 75–77].

Освен в пансионите на университетите студентите *брахмачария* („светските“ студенти) можели да живеят у дома си или в частни квартири.

Чрез правилата и битовите условия университетите гарантирали социална и икономическа равнопоставеност между студентите. С възпитателна цел на студентите били налагани определени ограниченията – не им се позволявало да притежават лични парични средства или да носят богато облекло. Те зависели изцяло от братството и даренията от обществото. Въпреки че много от тях идвали от царски или благородни семейства, ограниченията и наказанията се

прилагали с еднаква сила за всички, като се очаквало по този начин да преодолеят нагласите си за социално превъзходство и да развият чувство на признателност и дълг към обществото.

Управлението на манастирите университети било децентрализирано. С развиването на големите институции се създава и административната им структура и организация. [7; 11; 16]. Типични примери са двата най-големи университета – Наланда и Викрамшила.

Главната управленска фигура в манастира университет била тази на Абата-директор. Той бил избран от членовете на *сангхата* (манастирската общност) въз основа на неговата ерудиция, личностни качества и старшинство в ордена. Асистирали му двама съветници – академичен и административен.

Академичният съветник регулирал приема, определял курсовете на обучение и назначавал преподавателите (монаси). По-късно, с въвеждането на дипломирането във Викрамашила, той организирал и финалния изпит. Освен това се грижел за библиотеката и за преотпечатването на книги (по това време библиотеките се занимавали и с издателска дейност).

Административният съветник се занимавал основно с административната дейност и финансирането, със строежа и ремонта на сградите, с разпределянето на хранителните дажби, на дрехите и лекарствата, с настаняването в общежитията и с разпределението на работата. Вероятно по онова време той управлявал голям персонал, тъй като университетите (особено Наланда) разполагали с обширни земи и имоти.

Финансирането на манастирите университети се основавало на благотворителност. За Индия духовността и образованието винаги са били от изключителна важност. И въпреки че приходите от студентски такси били минимални, институциите се поддържали от щедрите дарения на широката будистка общност, включително от царе и богати търговци. Смятало се, че от всички видове благотворителност *Видядана* или „дарението в името на образованието“ носело най-голяма духовна полза за дарителя [7, с. 92]. Помощта варирала според възможностите на хората. Дори и най-бедното семейство не отказвало храна на монасите и студентите.

Наличието на собствена ресурсна база превърнало будистките манастири в самоиздържащи се общности. Имотите осигурявали всичко необходима за изхранването и поддръжката на монасите.

Освен от будисти будистките образователни центрове били подпомагани и от привърженици на ведическата традиция и брахманична култура. Пример за това са царете от династията на Гуптите, направили едни от най-големите дарения в помощ на будисткото образование под формата на сгради, имоти, парични средства. Постепенно царският патронаж над образованието се превърнал в традиция и всеки университет бил поддържан от свой покровител. Това позволило на много образователни институции да предоставят безплатно обучение и пансион на бедните студенти.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНАТА ДЕЙНОСТ

Обучението продължавало през цялата година, с изключение на определени празници или специални събития. Учебният ден започвал по тъмно и включвал задължително време за самостоятелна работа – учене и преговор на материала. Това било необходимо и поради устната традиция в образованието. Постепенно в учебния процес навлезли книгите и писмеността (през първите векове на новата ера).

Групите учаци наброявали между 10 и 20 души. В помощ на преподавателя монах се включвали „старшите“ студенти, които в ролята си на асистенти провеждали часовете, когато преподавателят отсъствал. По този начин, чрез непосредствена педагогическа практика, напредналите студенти скоро достигали ранга на преподаватели [7, 82–92; 16, с. 151].

В будистките манастири се развивали успоредно религиозното и светско образование. Толерирало се различieto и по отношение на учебните дисциплини и учебното съдържание. Развивали се сравнителни изследвания в областта на логиката и философията, изучавали се различни доктрини, обменяли се и се оспорвали концепции. Поставило се и началото на организираното професионално обучение чрез изучаването на занаяти. Засилвало се изучаването на науките и изкуствата.

Успоредно с будистките манастири се развивали многобройни хинду-храмове, училища и колежи. През епохата на съвместното си съществуване будисткото и брахманично образование не са се противопоставяли едно на друго, а взаимно се допълвали. По този начин били обогатени и развити много направления на философията, науката, изкуствата и занаятите.

Грижата за формирането и развитието на ума на учащите чрез подходящото образование била подчинена на една по-висша цел. Будистките монаси се грижели приоритетно за духовното формиране и израстване на техните възпитаници. Затова възпитанието играело водеща роля и подчинявало както учебното съдържание, така и организацията на живот в будистките центрове.

ВЪЗПИТАНИЕТО В БУДИСТКИТЕ МАНАСТИРИ

Още в зората на индийската педагогическа практика древните учители осъзнавали важната роля на възпитанието за изграждането на личността и за реализирането на нейния пълен духовен потенциал. Специфичните философски разбирания за живота и смъртта, за материалното и духовното, за физическото и моралното определяли насоката на възпитателното въздействие и взаимодействие.

Изборът на учител (гуру⁷) се смятал за по-важен от избора на съпруг или съпруга. Гуру бил приеман не само като носител на знание и като възпитател,

⁷ Гуру от санскрит означава тежък, изпълнен със знание.

но и като духовен баща, наставник, чиято единствена грижа е да изведе ученика от „тъмнината на невежеството“ (израз често използван във ведическата литература). Невежеството се тълкувало като състояние на незнание по отношение на истинската природа на човека, която имала своята духовна перспектива, била надарена с потенциал за израстване, трансформация и самоконтрол, за хармонизиране на импулсите и чистота на съзнанието.

В древна Индия обучението било концентрирано върху субективното познание, а възпитанието било насочено към преоткриване на чистия „Аз“ чрез изграждане у възпитаника на система за саморегулация и самовъзпитание. Познанието за обективната реалност (научната сфера) не се отхвърляло, но се явявало помощно средство за достигане до истината.

Различните хинду-доктрини, включително и будизмът, били сходни по отношение на възпитателните цели и методи. Отличавали се в съдържателен аспект – в основната философска концепция, която следвали и в конкретните практики за духовно извисяване. Будисткото монашество въплъщава и доразвива възпитателните ценности и идеи на предходните учения.

Подобно на другите учения и в будистката възпитателна традиция учителят има изключителна роля не само като на доставчик на определени знания, но и като духовен водач и наставник и пазител на културните ценности. Бил наричан „ачария“ – „този, който учи с примера си“. Това поставяло високи критерии към допусканите до този ранг. *Ачариите* трябвало да съвместяват висока нравственост, ерудиция и безкрайна доброжелателност към възпитаниците си.

Основно задължение на будисткия учител било да даде възможно най-добрата духовна и интелектуална подкрепа на ученика си и да се грижи всеотдайно за него, а той му се отблагодарявал с всеотдайно служене и дисциплина. За всеки млад монах се грижели двама ментори: единият го обучавал във философската доктрина, а другият – по отношение на поведение и етикет.

Принципът за индивидуализация на педагогическите взаимоотношения бил водещ в будистките манастири. Други принципи на възпитателното въздействие били доброволност, свобода на изразяване и висока мотивация у всеки от участниците. Възпитателният процес преминавал през следните етапи [11, с. 448; 16, с. 285]: *шравана* (слушане), *манана* (разсъждение), *нидидхаясана* (медитация).

На *първия етап* се получавали *инструкции от учителя*. Векове наред думите на учителя били единственото средство за предаване на знание и мъдрост. На един много късен етап се развива писмеността. Но дори и тогава възпитателно-образователният процес се граждал изключително върху живото слово и беседата. На първия етап от възпитателното въздействие се усвоявали знания от областта на морала, културата на поведение, религията и т.н.

Вторият етап бил посветен на *интериоризация и разсъждаване върху проблемите* чрез обмен на идеи и мнения между учащите и учителя и дискутиране върху изученото. От „методическа“ гледна точка на този етап се формирали отношения, възгледи и убеждения у възпитаниците.

Третият етап бил посветен на *медитация и осъзнаване на истината*. Това е етапът на трансформация на съзнанието посредством индивидуална практика, в процеса на която се изграждали навици и модели на поведение. Резултат на възпитателното взаимодействие е преминаването на ученика от възпитание към самовъзпитание, от приемник към носител на възпитателни ценности и идеи.

Една от основните цели на будисткото възпитание е развиването у възпитаника на стремеж към самоусъвършенстване, на устойчива насока към самовъзпитание. Това било израз на ефективността на провежданата учебно-възпитателната дейност.

Медитацията била особена форма на самоконтрол и самоусъвършенстване, практикувана от монасите. Според С. Акхилананда есенцията на медитацията се състои в системни усилия на волята и физическа релаксация, което изкарва наяве динамичната сила на ума. От гледната точка на съвременната психология медитацията като метод е хармонично единство между автосугестия и автоанализ. Дори ако бъде пренебрегнат метафизичният аспект на нейното въздействие, тя води до интегриране на трите нива в човешкото съзнание: когнитивно, емоционално и волево и помага на нервната система да си почине правилно [18].

В съдържанието на възпитателния процес, реализиран в будистките общности, могат да се открият някои от основните компоненти на възпитанието: морално, умствено, естетическо, физическо и здравно, трудово, екологическо и интеркултурно. Те били интегрирани в комплексната система за религиозно възпитание и духовно себеоткриване, затова заслужават да бъдат анализирани по-подробно.

Моралното възпитание заемало ключово място в усвояването на будизма като доктрина и практика. Свързвало се с „*дхарма*“ – проблематика, широко обсъждана още в древните ведически философски трактати. В съдържанието на „*дхарма*“ се включвало разбирането на индийците за закон, дълг, морал, вечен космически ред.

Идеята за *дхарма* била оста на будисткото учение, а възпитанието в *дхарма* бил процесът на интериоризация на нравствените ценности, завещани от Буда. В ранните *вихара*-общности и по-късно в манастирите университети и монаси, и студенти били възпитавани, усвоявали и следвали единни морални принципи като ненасилие, уважение, придържане към истината, въздържание, скромност, смирение. От всички нравствени ценности ключова се явява тази за ненасилието – „*ахимса*“. В структурата на ценността „*ахимса*“ се включвали следните компоненти:

- ✓ ненасилствено отношение към различните форми на живот, избягване на убийството в най-широк смисъл;
- ✓ ненасилствено отношение към собствената личност – на физическо ниво избягване на интоксиканти и целенасочена грижа за здравето, а на психическо ниво – пречистване на съзнанието от деструктивни нагласи;

✓ ненасилствено поведението спрямо другите личности: избягване на вербалната и физическа агресия.

Концепцията за „ахимса“ била ключов компонент и на **екологическото възпитание** на будистите. Важен момент било осъзнаването на ценността на всеки живот на планетата и опазването му чрез правилното взаимодействие на човека с природата.

Интелектуалното възпитание в будистките просветни центрове следвало традицията на ведическите училища. Основни форми на интелектуално възпитанието оставали лекцията, беседата, дискусиата и дебатът. Устната традиция за предаване на знание – уникално явление в индийската култура – спомагала за развиването на специални мнемонически умения у учащите. В паметта си те съхранявали множество произведения, които цитирали с най-голяма точност. Интелектуалната сила на учащите се развивала и чрез усъвършенстване на уменията им за публичен дебат и публично изложение. Два пъти в месеца се организирали конференции, на които се обсъждали сложни и спорни въпроси. Присъствието на всички монаси и учащи било задължително.

Фондът от знания, овладяван от студентите в будистките университети, бил изключително разнообразен. Изучавали се теологични и светски предмети като религия, философия, метафизика, логика, санскрит, пали, медицина, право, политика, администрация, военни науки и др. [16, с. 140]. Будизмът допринесъл много за развитието на научните дисциплини.

Чрез богатството от знания се развивали широк светоглед и уважение към различните идеи. Тази свобода по отношение на знанието била и едно от изразните средства на **инеркултурното възпитание**, получавано в манастирите. В университетите, придобили слава извън пределите на Индия, под един покрив съжителствала мултикултурна академическа общност – представители на различни религиозни групи и школи, студенти и преподаватели от Индия, Китай, Япония, Тибет и др. Китайските поклонниците, посетили Индия, забелязали този „благороден“ дух на толерантност между отделните духовни традиции и неограничената свобода в академичната дейност.

Трудовото възпитание на монаси и студенти се осъществявало чрез участието им в ежедневния битов труд и обучението им в различни занаяти.

Будистките центрове спомогнали много за развитието на професионалното обучение. Те направили опит да променят нагласата към наследственото предаване на професията, характерно за традиционната кастова система. Монаси и студенти с различен произход усвоявали занаяти като предене, тъкане, шиене, градинарство, писарство и др.

Изучаването на изкуства като музика, поезия, рисуване и скулптура водело до разгръщане на творческия потенциал чрез средствата на **естетическото възпитание**. При археологически проучвания именно сред останките на будистките университети са открити едни от най-изящните скулптури в света. Наланда е пример за това.

Физическото и здравното възпитание заемали важна част в цялостната възпитателна система на будистките манастири. Аскетичните практики на ведическото монашество били насочени към извисяване на духа и „умъртвяване“ на тялото, а средният път, следван от будизма, предполагал равновесие между отричането и грижата за тялото.

Осъзнавайки последиците от обездвижването за умствената кондиция и здравето, будиското монашество първо въвежда в Индия заниманията със спорт и ежедневните разходки като част от цялостния режим на монасите. Съблюдавали се строги хигиенни норми, а балансираната диета гарантирала рационално хранене, съобразно възрастовите потребности на учащите.

Придобиването на базови знания и умения по Аюрведа (индийската медицина) като елемент от здравното възпитание било важно за членовете на общността. Със създаването на общностите монасите започнали да се грижат взаимно за здравето си, оказвайки си своевременно медицинска помощ. По-късно големите институции – университетите, вече разполагали със собствени болници с квалифициран персонал.

Със своята дейност индийските манастири университети допринесли за развитието на будизма и за популяризиране на неговите ценности както в Индия, така и извън нея. Най-голяма заслуга за това имат будистките центрове в Ниланда, Валабхи и международния университет Викрамашила.

ИЗВЕСТНИ БУДИСТКИ ПРОСВЕТНИ ЦЕНТРОВЕ

Китайските монаси описали в своите пътеписи многобройните манастири и университети, които посетили. Сред тях са и представените по-долу световно известни институции.

Наланда е селище в северен Бихар. Манастирът е основан още през III в. пр.н.е., но като образователен център се утвърждава в началото на новата ера. Археологически разкопки разкриват останките на шестте манастира, съставлявали комплекса на университета. Те били построени в периода V–VI в. от н.е. от шестима царе от средна Индия. Предполага се, че част от тях били потомци на династията на Гуптите, а останалите благодетели остават анонимни.

Фа-Хсиен, който посетил региона в началото на V в., не споменава нищо за университета. Но след него, през VII в., китайски монаси изследователи вече описват в пътеписите си славата на манастира университет.

Наланда бил водеща институция за висше и следдипломно обучение. В най-добрите си времена е бил дом за над 10 000 души – 1500 учители и 8500 студенти [7; 11]. Най-стар от манастирите ѝ е „Шакрадита“, кръстен на името на царя, който го е основал и който въпреки принадлежността си към друга религия подпомогнал изключително много местната будистка общност в изграждането на просветния център. Университетската зона била маркирана от висока стена с единствена порта. Хюен Тцанг дава следното описание на уни-

верситета: „...сградите ... били величествени по размер и височина, с богато украсени кули ... подобни на остри планиски върхове и обсерватории, които се губели в сутрешните мъгли... Масивната външна величественост на сградите контрастирала с деликтната художествена красота на техния интериор“ [по: 11, с. 560]. Скулпторите, открити при съвременните археологически разкопки, са едни от най-изящните в цяла Индия.

Освен сгради университетът получил в дарение и много земи и селища. Например през V в. царят на страната дарил 100 села и всички приходи от тях на манастира. През VII в., по времето на пътешествието на И-дзинг, дарените от няколко поколения царе села вече били повече от 200 [7; 11].

Освен местните царе управници⁸ от цяла Индия подмогали дейността на университета. Сред тях били цар Харша, цар Пурнаварма, цар Яшодхарма и много други благородници, министри и посланици.

Поради многото приходи университетът предоставял безплатна храна, дрехи, пансион и лекарства на своите студенти. Младежите, „освободени от грижи за материалните си нужди, можели да се посветят на своето обучение и личната си култура“ [11, с. 563] Ежедневно се провеждали стотина лекции в различни области като ученията на будизма Хинаяна и Махаяна, граматика, логика, литература. Учили се и предмети, важни за хиндуската практика, като Ведите и философията на различните ведантистки школи.

През VIII в. от н.е. учените от Наланда изиграли важна роля в разпространението на будизма в Тибет. Университетът предоставял поле за интер-религиозен и културен диалог. В него си давали среща школи, които иначе се намирили в изолация една от друга.

Културният обмен между Индия и другите азиатски страни бил двустранен. Редица монаси идвали да учат в Наланда от Китай, Виетнам, Япония, Тибет, Непал, а учените от Наланда отивали на мисионерски пътувания с цел да разпространяват многобройните творби, създадени в университета. Просперитетът на Наланда продължил до XII в. от н.е., когато университетският комплекс бил изравнен със земята от мюсюлманските войски [7, 114–123; 13, 557–585; 16, 148–153].

Валабхи. Университетът бил основан в средата на VI в., в пристанищния град Валабхи и се превърнал в основен конкурент на Наланда. Бил изграден с дарения от царете от династия Майтрака, а местните търговци покривали разходите на университета чрез субсидии и дарения [13, с. 153].

През VII в. университетът във Валабхи се утвърдил като известен център за развитие на познанието. Комплексът му обхващал 100 будистки манастира, които развивали просветна дейност.

⁸ През тази епоха Индия била разделена на множество царства – Пунджаб, Раджастан, Гуджарат, Бенгал, Ориса и др. Много от владетелите финансирали и подпомагали университети, разположени извън територията на собственото им царство.

В университета се преподавали не само ортодоксални будистки и ведически дисциплини, но и такива със светски характер. Неслучайно е бил известен с „универсалността си и интелектуалната свобода“. Учени от цялата страна се стичали да дискутират „възможни и невъзможни доктрини“ [7, с. 125].

Допълнително университетът предлагал научни следдипломни специализации със срок на обучение две или три години, които привличали студенти от цяла Индия.

Манастирът притежавал голяма библиотека – дарение от царя. Студентите на Валабхи подобно на колегите си от Наланда „се представяли пред царските двореци, за да покажат способностите си, за да докажат теориите си, а дори и за да демонстрират административния си талант и да бъдат назначени в правителството“ [11, с. 586]. Центърът Валабхи просъществува до VIII в., когато бива разрушена от арабските нашественици.

Викрамшила бил международен университет, основан от цар Дхармапала през VIII в. Построен на бреговете на река Ганг в северен Магадха, той представлявал комплекс от 108 храма. Чрез научния обмен с Тибет, превеждането и преписването на книги от Индия университетът подпомогнал реформирането на будизма.

В сравнение с всички останали университети обучението във Викрамшила било най-систематично организирано. Основните предмети, които се изучавали, били граматика, логика, метафизика, тантра и ритуализъм. Само там били давани дипломи и титли в края на курса от самия цар на Бенгал [7, 125–129]. Уникален факт е, че портрети на най-изявените студенти украсявали стените на учебните зали.

Викрамшила се намирал на около 30 километра от Наланда. Обща администрация се грижела и за двата университета, като координацията и съвместното управление били извършвани от цар Дхармапала. С течение на времето в структурата на университета влизат шест колежа, всеки със стандартен брой персонал от 108 преподаватели. Централната зала, наречена „Дом на науката“, имала шест порти, водещи към шестте колежа.

Университетът просъществувал няколко века, когато в началото на XIII в. мюсюлманите го унищожили погрешка, мислейки го за укрепление [16].

Периодът на мюсюлманските нашествия в Северна Индия нанася сериозни вреди на образованието. Постепенно университетите загубили своя патронаж и покровителство. Но новосъздадените ислямски институции за висше образование, наричани „мадраси“⁹, не успели да достигнат славата на будистките манастири университети, чиито безценни образователни и академични постижения и идеи променили много от стереотипите по отношение на образованието. Индийските манастири университети оставят своята трайна следа както в индийското, така и в световното педагогическо наследство.

⁹ Madrasah jami'ah – от арабски „висше училище“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разгледаните особености на будистките общности и просветни институции позволяват да се направят изводи за изключителната им роля в Индийското и световно образование.

Като първи по рода си (не само в Индия, но и в световен мащаб) институционално-организираните центрове за више образование в тях могат да се преоткрият много от съвременните педагогически идеи за глобалност и универсалност на образованието. Още в далечния V в. Индия е посрещала студенти от Азия и Европа, привлечени от високите академични стандарти и качествено обучение, предлагани от университетите.

За Индия образованието винаги е имало изключителна стойност. Макар в момента страната да се намира в групата на развиващите се страни, не трябва да се забравя, че съвременното социално-икономическо състояние е резултат не от липсата на развита култура в миналото, а от нейния упадък в резултат от инвазии, окупаторски действия и колониални влияния.

Най-общо приносите на будизма към индийското и световното (в т.ч. европейско) образование могат да бъдат разгледани през призмата на придобилите в края на миналия XX век популярност четири стълба на образованието, представени в доклада на Жак Делор „Образованието – скрито съкровище“ [6]. Първите два стълба на образованието – „Да се учим, за да знаем“ и „Да се учим, за да правим“ – могат да се преоткрият в будистките институции в системата за предаване на енциклопедични познания, съчетани с научна специализация и профилираност на студентите. Тези знания били допълвани с широк диапазон от професионални и практически умения, необходими за живота извън манастира.

Третият стълб – „Да се учим да живеем заедно“ – носи духа на плурализма и е свързан с уменията на хората да се разбират. Редица изследователи виждат приноса на будистките институции в изграждането на изключителен дух на междурелигиозна, межкултурна и междуличностна толерантност. Развитието и утвърждаването на научните и религиозни идеи ставало не посредством силата властта, а тази на аргументите и диалога.

Последният стълб на образованието – „Да се учим да бъдем“ (т.е. да оценяваме и да се развиваме) – е насочен към разгръщането на личния потенциал. В този контекст можем да разгледаме будистките манастирите не само като образователни средища, но и като места за себереализация и самодисциплина. В тях учащите изграждали характера си в условията на силно моралния и възпитателен климат на институциите. Индивидуалният подход, прилаган от страна на наставници и учители подкепял учащите в личните им интелектуални и духовни търсения.

Будизмът успява да постави пред образованието и за времето си да търси решения на важни въпроси като тези за половата дискриминация, достъпността до образованието и класовата равнопоставеност, които са актуални и днес.

Ролята на съвременното образование е да преодолява негативните и сепаратистки тенденции, които съпровождат глобализацията, за да може международните и межкултурни измерения на образованието да помогнат за развиване на глобално съзнание за общочовешките ценности. Чрез опознаването на световните педагогически традиции ще се заимства най-доброто от предходните векове, за да се усъвършенства днешното образование. В това отношение будистката педагогическа традиция има какво да даде на света.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман, З. Глобализацията. Последниците за човека. С., 1999.
2. Бонгард-Левин, Г. М. Древняя Индия. История и Культура. Санкт-Петербург, 2001.
3. Елиаде, М., Й. Кулиано. Речник на религиите. С., 1999.
4. Теория на възпитанието. Сборник, под ред. на Л. Димитров. С., 2005.
5. Хамилтън, С. Индийска философия. С., 2006.
6. Център „Отворено Образование“, Знания за Европейския Съюз. Тетрадка за ученика. С., 1998.
7. Altekar, A. S. Education in ancient India. 2nd ed. Nand Kishore & Bros. Publ., Benares, 1944.
8. Chitnis, S. The Challenge of Access in Indian Higher Education. – *Liberal Education*, 86, 4 pp. 10–17. Fall 2000 Database: ERIC.
9. Guenon, R. Introduction to the Study of the Hindu Doctrines. Sophia Perennis, New York 2001. Transl. from french Introduction Generale a l'Etude des Doctrines Hindouse (1921).
10. Jayapalan, N. History of Education in India. Publ. Atlantic, New Delhi, 2005.
11. Mookerji, R. K. Ancient Indian Education. Brahminical and Buddhist. 2nd ed. Delhi: Motilal Banarsidass Publ., (1951) reprint 2007.
12. Naidoo, V. International Education – *Journal of Research in International Education*, vol.5(3), pp. 323–345, 2006.
13. Nithyanandam, V. Buddhist System of Education. Publ. Global Vision, Delhi, 2004.
14. Pells, R. India, Europa, America: A Geocultural Triangle. – *Chronicle of Higher Education*, 53, 16, Dec 2006, Database ERIC.
15. Reagan, T. Non-Western educational traditions: alternative approaches to educational Thought and Practice. 2-d ed. Publ. Lawrence Erlbaum Assoc., NJ, 2000.
16. Scharfe, H. Education in Ancient India. Publ. Koninklyke Brill NV, Leiden, 2002.
17. Sharma, R. N., Rajendra K. Sharma. History of education in India. Publ. Atlantic, New Delhi, 2000.
18. Swami, A. Hindu Psychology *Its meaning for the West*. Branden Press, Boston, 1946.
19. Tara, Ch. Development of Educational system in India. Publ. Anmol, New Delhi, 2004.
20. Venkateshwara, S. V. Indian culture Trough the Ages. Vol I: Education and the Propagation of Culture. Coss Press, 2007.

Постъпила януари 2011 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
Книга Педагогика
Том 104

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PEDAGOGIE
Livre Pedagogie
Tome 104

ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА ПСИХОСОМАТИЧНИ ПРОБЛЕМИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ НА ДЕЦА И ЮНОШИ ЧРЕЗ РАБОТА В ГРУПА

АНЕТА РАШЕВА

Aneta Rasheva. BRIDGING OF PSYCHOSOMATIC PROBLEMS AND RESOCIALIZATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS BY WORK IN GROUP

Transition from childhood to adolescence has its peculiarities, knowledge and compliance with them favored the development and socialization of the individual.

One third of patients with psychosomatic disorders, respectively bronchial asthma, are children and adolescents of school age and this is one of the main reasons for absences from school. Acute attacks of asthma causing stress to others, some people adjust hostile to asthmatic patients. This attitude is reflected negatively on their mind and hinders socialization.

The group creates an environment in which real person feel safe and can come to the surface. In group work to promote individual responsibility for maintaining the new behavior because no personal responsibility a person is not ready to generalize to the outside environment and thus successfully carry out resocialization.

УВОД

Разглеждането на възрастовите особености на прехода от детството към юношеството и зряла възраст разкрива важноста на процеса на ресоциализация при деца и юноши с психосоматични проблеми, в частност със заболяването бронхиална астма. Най-подходяща за целта и изхождайки от личните предпочитания по отношение идеите, застъпени в теорията на съответната възрастова периодизация, е психосоциалната теория за развитието на детето на Е. Ериксън.

Проучванията показват, че една трета от болните с психосоматични заболявания, респективно бронхиална астма, са деца и юноши на училищна възраст и това е една от основните причини за отсъствия от училище, като всяка година броят на болните от бронхиална астма се увеличава. Има сериозни основания да се приеме, че урбанизацията, индустрализацията, химизацията на селското стопанство и бита и свързаното с тях замърсяване на околната среда съдействат за увеличаването на болните от бронхиална астма. Тъй като болните деца и юноши често отсъстват от училище, за тяхното лечение се изразходват значителни средства, а острият пристъп от бронхиална астма предизвиква стрес у околните, като някои хора дори се настройват враждебно към астматично болните. Това отношение се отразява неблагоприятно върху психиката им и пречи на тяхната социализацията.

Е. Ериксън използва, продължава и доразвива основните идеи на З. Фройд, но в тях достига до свои разбирания за понятието „идентичност“ в конфликта между средата и Аз-а. Е. Ериксън се опитва да покаже значението на Егото за развитието на детето, което е опит за оттласкване от Ида и разглеждане на Егото като основа на личността. По този начин личността се разглежда като рационална и способна да приема съзнателни решения за справяне с житейските проблеми. Конфликтите между моралните забрани и желанията се заменят от конфликтите между Егото и средата. Според автора тези конфликти придават насоченост в развитието на индивида и кризите са само зов, предизвикващ към израстване и преодоляване на жизнените трудности. Той счита, че в кризата се разрешават или задълбочават конфликтите и това оказва влияние на душевното здраве. Психосоциалната криза се определя като повратен момент, до който индивидът достига благодарение на своята зрялост и изискванията на другите към него. Изследователската задача на Е. Ериксън е да търси взаимодетерминацията на обществено-историческите условия при формиране на личността и нейната собствена активност. Разбира живота като имащ двойна тенденция, защото се стреми, от една страна, към индивидуалния съгласуван опит на човека, а от друга, към създаване и укрепване на връзката между поколенията. Задачата е да се обхване историята на живота и историята на отделния случай. Личността се стреми към баланс между генетична реконструкция и прогресивна диференциация в растежа и развитието, между поглед към несъзнаваното и към осъзнатостта на социалния опит, между обяснение на вътрешната реалност и внимание към действителността. Както З. Фройд, така и Е. Ериксън разглежда развитието на индивида в хода на жизнения процес като преминаващо през различни универсални стадии. В неговата концепция се открива еволюцията на биосоциалния подход [3].

ОСОБЕНОСТИ НА ДЕТЕТО И ЮНОШАТА В КОНТЕКСТА НА ВЪЗРАСТОВАТА ПЕРИОДИЗАЦИЯ НА Е. ЕРИКСЪН

Е. Ериксън взема за основа психосоциалната криза и силата на Аз-а при успешно преодоляване на трудностите, за да определи структурата в своята периодизация. Обособява осем стадия в развитието на индивида. Характерното за всеки стадий е, че се появява в определено време и е съпровождан от криза. Всеки стадий поставя към индивида определени изисквания, жизнени задачи, които не е необходимо задължително да бъдат разрешени. Значимостта на конфликтите е свързана с уязвимостта на Егото, а кризата се разбира не като заплаха, а като призив за изменение. По този начин всяка криза съдържа положителен и отрицателен момент. Ако кризата се разреши положително, Егото ще се обогати с нови качества, което ще спомогне за интегриране на нови положителни съдържания и постигане на душевно здраве. В случай, че кризата остане неразрешена, Егото ще бъде застрашено да интегрира в себе си отрицателни качества, които могат да възпрепятстват или забавят развитието. Независимо от всички изменения, които Егото претърпява, то запазва своята чувствителност към новите вътрешни конфликти. Жизнената задача, поставена пред индивида, е да разреши всяка криза и вътрешен конфликт, за да премине към следващия стадий, характеризиращ се с по-голяма зрялост. Е. Ериксън показва, че всеки стадий се основава на разрешаването и интегрирането на психосоциалните конфликти. Идеята за развитието на детето, свързана с разрешаването на различните конфликти, е повлияна от психоаналитичната теория на З. Фройд. Различното е, че Е. Ериксън разширява разбирането за конфликта, включвайки и вътрешните и външните конфликти. Решаването на конфликтите и породените от тях кризисни ситуации придава на личността по-дълбоко вътрешно единство и възможност „да се справя по-добре“ според своите ценности. На тази основа разделя онтогенетичната последователност на осем периода на психосоциално развитие на индивида. Тук ще бъдат разгледани периодите до края на юношеството:

• **Младенчество, детство или орално-сензорен стадий, който започва от раждането до 1 година.**

Още от раждането развитието на детето започва с изграждането на „чувство на доверие“, което е дълбоко проникващо отношение към света, другите и себе си и се основава на опита, оформен през първата година. Детето, което изпитва чувство на доверие, ще усеща света като безопасно място, а отношението на другите като добронамерено, топло и грижовно. Важна роля в изграждането на доверието на детето има майката и качеството на грижата ѝ за детето. Получавайки нейната всеотдайна и непрекъсната топлина, бебето започва да изгражда усещане, че всичко в света е добре. Това се дължи на факта, че майката живее посредством обичта и с всяка част от себе си изразява желание да осигури всичко, от което детето се нуждае. За майката отношението към дете-

то като противоречиво и сложно осъществяване зависи от нейното отношение към грижата и топлината, от отклика на детето и от преживяването на този отклик от нея. Способността на майката да вдъхне на своето дете чувство за тъждественост и устойчивост на преживяванията спомага за изграждането на чувство на доверие в него. Когато детето се ражда, то е „отворено“ към света, но в същото време е и уязвимо. В този период то се нуждае от обич и грижи, за да реализира своята жизненост и да преодолее възможната скръб или страх от недоверието или раздялата с майката. Е. Ериксън казва: „В противовес на съчетанието на тези впечатления, че е лишено, че е отделено, че е изоставено, всяко от които оставя утайка от недоверие, трябва да се изгради и поддържа чувство за основно доверие“ [пак там, с. 139]. Изграждането на чувство за основно доверие има централно и водещо място в развитието на глобални качества и характеристики на личността в по-късен етап, то е основа за развитието. Това е така, защото доверието включва не само доверие към другите, че може да разчита на тях, но и доверие в себе си, че може да се справя с възникналите нужди, да не преживява страх и изпълва с безнадеждност, когато тези, които се грижат за него, временно се отдалечат. При липса на адекватни грижи за детето от страна на майката може да се появи и чувство за недоверие. Когато това чувство преобладава, емоционалният израз и отговор е отчуждение от другите и отдръпване в себе си. Появата на недоверие е непосредствено свързана с кризата през този първи период от жизнения цикъл на индивида. Кризата според Е. Ериксън е свързана с качеството на майчиното отношение към детето, характеризиращо се с липса на постоянство, отхвърляне на детето и неизграденост. Такова поведение на майката поражда страх и притеснение в детето по отношение осигуряване на неговото собствено благополучие. Страхът и недоверието се насочват към света като цяло, както и към другите, поради незрялост на психичните структури. Ако детето започне да усеща, че не е център на внимание, чувството на недоверие може да прерасне в депресия. Изместването в приоритетите на майката може да се дължи на появата на друго дете, на връщане към старите задължения или на стила на взаимодействие, съдържащ неопределеност и многозначимост.

Основната идея на Его-психологията е, че кризата, свързана с отношението доверие–недоверие, невинаги се разрешава в периода между първата и втората година и може да се проявява отново и отново на всеки следващ стадий. Благоприятните условия за развитието се определят не от доверието само по себе си, а от отношението между доверие и недоверие. Това отношение поставя началото на развитието на идентичността, начало, което ще се повтаря в любовта и възхищението от другия. Положителното разрешаване на дилемата доверие–недоверие спомага да възникне надеждата. Егото получава увереност в себе си, че може да осъществи своите жизнени пориви, да затвърди идентичността. Според Е. Ериксън най-краткото определение за приноса към идентичността е: „Аз съм вярата, която имам и давам.“

• Ранно детство или мускулно-анален стадий с продължителност от 1 до 4-годишна възраст.

Изграденото чувство на основно доверие подготвя възникването на автономията и самоконтрола и избягването на чувството на срам, съмнение и унижение. В процеса на взаимодействието с родителите детето открива различните форми на контрол: като обуздаване, като грижа, като ограничаване на определени постъпки. Открива също така, че свободата може да има различни форми. По този начин чувството на самоконтрол без загуба на самооценката е източник на увереност в свободният избор и подпомага самоактуализирането. Усещането за силен външен контрол и загубата на самоконтрол може да се превърне в източник на съмнение и срам. Този стадий се характеризира с борбата за утвърждаване на самостоятелността, където светът се разделя на „мой“ и „не мой“, на „Аз“ и „Ти“. В борбата за утвърждаване на самостоятелност детето развива речта, променя връзките си с другите хора, извършва различни действия. То се упражнява в избор и самоограничения въпреки срама и съмненията. Детето проявява гняв срещу контрола на другите. Е. Ериксън вярва, че развитието на самостоятелността зависи от поведението на родителите и тяхната готовност да предоставят свобода на детето само да вземе контрол върху своите действия. Характерното тук е, че даването на самостоятелност не е даване на неограничена свобода и не премахва ограниченията в области на живота, които могат да са опасни. За да утвърди самостоятелността, детето трябва да бъде сигурно, че вярата в света и в себе си ще остане непокътната, че няма да се появи опасност, когато е изправено пред избор да приеме или отхвърли. Ако доверието не се оправдае, може да породи омраза и да премине в натрапливо самоограничаване.

Срамът според Е. Ериксън подобно на гнева е нещо, което е насочено навътре към човека. Когато родителите са прекалено настойчиви към децата си, очаквайки те да направят това, което могат да направят сами, или това, което още не могат да направят, но се учат, срамът може да се засили. Ако родителите избират като стратегия на учене „засрамването“, това може да породи у детето чувство на срам, което може да е по-разрушително и от вината и да доведе до „безсрамие“ или отхвърляне. Чувството на срам потиска увереността и вместо с доверие към другите, децата ще се отнасят с подозрение, ще пострада самооценката им, възприемайки се като нещастни и слабоволеви. По този начин автономията укрепва или намалява чувството на доверие, което може да подпомогне или забави развитието на детето. Децата с неустойчиво чувство на доверие в ситуации, в които трябва да утвърдят своята самостоятелност, е по-вероятно да станат нерешителни, плахи и да се страхуват да отстояват своите права.

• Възраст на игрите или моторно-генетален стадий, с продължителност от 4 до 6-годишна възраст.

Това е период, в който детето с любопитство нахълтва в непознатото благодарение на инициативата. Детето разширява социалното пространство и формите на взаимодействие с другите, започва да извършва различни дей-

ности. Развитието на движенията и езика създава по-големи възможности за изграждане на контакти с другите. Активността става по-богата и особено значение придобива играта. Характерното за тази възраст е, че детето започва да осъзнава, че и другите отчитат неговата позиция и неговият живот има някаква жизнена перспектива. В играта се проявява чувството за идентичност, изразявайки се в „Аз съм това, което ще бъда... Крайно необходимият принос на етапа на инициативата за по-късното развитие на идентичността се състои в освобождаването на детската инициатива и чувство за цел за задачите на възрастния, което обещава осъществяване на собствения обхват от способности. Това е подготвено от здраво установеното, непрестанно растящо и незаплашено от вина убеждение, че „Аз съм това, което мога да си представя, че ще бъда“ [пак там, с. 164]. От начина, по който родителите се отнасят към волята на детето, до голяма степен зависи утвърждаването на чувството за инициатива над чувството за вина. Детето, което е поощрявано за своята самостоятелност, ще чувства поддръжка за своята инициатива, необходима за разгръщане на любопитството и творчеството. Това е период, в който детето започва да се идентифицира с другите, които са значими за него. Поведението от хаотично започва да става все повече целево ориентирано. Когато родителите ограничават самостоятелността, според Е. Ериксън възниква чувството за вина. Изпитвайки вина, детето се чувства захвърлено, изживява усещане за „никому ненужно“. То става нерешително, зависимо от възрастните, неспособно да осъществи своите цели. Постоянното чувство за вина може да се превърне в източник на пасивност или на психопатично поведение.

• Училищна възраст или латентен стадий с продължителност от 6 до 12-годишна възраст.

Този стадий се характеризира с вътрешен стремеж към учене, с „чувство за създаване“, което насочва детето към трудолюбие, свободно упражняване на способностите му в сериозни задачи, преживяване на прилежност или малощеност. Това е възможно, тъй като на тази възраст детето притежава способности за логическо мислене и самоконтрол, за коопериране с другите, което му позволява да се обучава в училище. Според Е. Ериксън „чувството за създаване“ изразява способността на детето да прави нещата добре. Импулсите, свързани с играта и фантазията, се сублимират в конкретни начинания, които ще му осигурят признание. Чувството за трудолюбие се поражда у детето посредством овладяването на дейностите и технологичния пласт на културата. То отразява общата насоченост на този период – детето е погълнато от стремеж да узнае всичко, да разбере как възникват нещата. Его-идентичността в този стадий се изразява в: „Аз съм това, което съм научил.“

Кризата в този период е свързана с възникването на чувството за малощеност и отчуждаване от себе си. Начинът, по който детето е възприемано от околните и от себе си, е голямо значение. Ако детето изпитва съмнение в своите способности или в мястото, което заема сред връстниците, то може да

се отчае и да загуби желание за учене. Чувството за малоценност може да се породи и от осъзнаването на различните видове принадлежност: полова, религиозна, социална и т.н. Резултатът обикновено е загуба на способността за ефективно реализиране в съществуващия свят.

• Пубертет или юношество с продължителност от 12 до 20-годишна възраст.

Това е един от най-дълбоко анализирани от Е. Ериксън периоди. Период, в който детето не е вече дете, но не е и възрастен. Характеризира се с изграждането на идентичността. Основно значение за Его-идентичността има конфликтът между изграждащата се идентичност и смущенията в нея. За този период Е. Ериксън казва: „В късните училищни години младите хора, сполетени от физиологичната революция на тяхното генитално съзряване и несигурността на предстоящите им роли на възрастни, изглеждат прекалено ангажирани с вмениачени опити за установяване на юношеска субкултура, с това, което изглежда окончателно (а не преходно) и фактически първоначално формиране на идентичността. Понякога те са болестно и често пъти необичайно ангажирани с онова, което, изглежда, представляват в очите на другите, в сравнение с това, което самите чувстват, че са, както и с въпроса как да свържат с идеалните прототипи на деня натрупаните по-рано роли и умения. В своето търсене на ново чувство на континует и тъждественост, което сега трябва да включи и половата зрялост, някои юноши започват да се борят с кризите от по-ранните години, преди да могат да намерят идоли с дълготрайно значение и идеали, изпълняващи функцията на стражи на окончателната идентичност“ [пак там, 171–172].

В това определение на Е. Ериксън за идентичността се откриват няколко съществени акцента:

✓ Образът, който детето има за себе си, трябва да обединява минало и бъдеще, т.е. то трябва да има непрекъснато усещане за вътрешна тъждественост със самото себе си.

✓ Детето се нуждае от увереност, че изградената от него вътрешна тъждественост е приета от другите, които са значими за него, другите също трябва да видят тази тъждественост.

✓ Необходимо е преживяване на увереността от съгласуването на външния и вътрешния план на тази тъждественост, което изисква нейното потвърждаване от връстниците в междуличностното взаимодействие.

Друга характерна особеност на този период е, че детето изменя начина на възприемането на света, стремейки се да го разбере от позициите на определени идеали, които имат твърде „дифузен характер“. Ако детето има проблеми с идентичността, невинаги е склонно да преосмисли своите представи за света и за себе си или да приеме ценностите на другите, което ограничава изграждането на един по-добър възглед за живота.

Още в началото на жизнения цикъл започва изграждането на идентичността, но при юношите този процес е силно зависим от влиянието на социалните

групи, с които се идентифицира. Развиващата се идентичност може да бъде ограничена от прекалено силната идентификация с определени популярни звезди. Тя може да се повлияе също и от различните културни изменения. Това може да доведе до чувство за неопределеност и тревожност, до заплахата за съществуващите ценности, усвоени през детството. Неудовлетвореността от някои общоприети ценности понякога намира израз в т.нар. пропасть между поколенията. Социалният протест на юношите е обяснен от Е. Ериксън като опит да се открият собствени ценности, перспективи, които придават смисъл на живота.

„Криза на идентичността“ е обозначена от Е. Ериксън като неспособност на юношите да достигнат до идентичност. Тази криза се изразява в неспособността на детето да открие своята бъдеща предопределеност, да се ориентира в избора на бъдеща дейност, което се преживява с чувство на безполезност и безцелност. Усещането на собствената отчужденост, безсмисленост и депersonализираност може да се свърже с една негативна идентичност – противоположна на тази, която предлагат родителите и връстниците. Изграждането на идентичността и съпътстващите го проблеми не обричат детето на постоянни поражения в живота. Авторът вярва, че животът е непрекъснато изменение и по този начин Его-идентичността се изгражда цял живот.

Разрешаването на кризата създава в юношата качеството вяръност. Терминът „вяръност“, така както го разбира Е. Ериксън, обозначава способността на детето да отстоява своите ценности независимо от неизбежните противоречия. Това е способността да се поддържат и приемат моралните стойности и идеологии в дадената общност. Идеологията е неосъзнатия набор от ценности, с които се изгражда картината на света и поддържа идентичността. Тя може да даде отговор на всички въпроси, свързани с проблематиката на идентичността, например: „Кой съм аз?“, „Какво е моето предназначение?“, „Какъв искам да стана?“

ВЪЗРАСТОВИ ОСОБЕНОСТИ НА ПРЕХОДА ОТ ДЕТСТВО КЪМ ЗРЯЛОСТ

По време на прехода от детство към ранна зрялост или юношество подрастващите често показват странно поведение, което е съчетание между сериозност и детинство. Това смешно, не на място, а понякога и комично поведение изпълнява важна функция, свързана с развитието. Начинът, по който юношите се справят със стреса, предизвикан от метаморфозите на тялото и новите социални роли, се определя от развитието на личността им в предходните години. За да удовлетворят новите изисквания към зрялата личност, на тях им се налага да използват всички свои умения, сили и средства, натрупани в периода на детството. Оттук произхожда една от основните задачи за развитие през този жизнен период – формиране на идентичността, създаване на цялостно Аз, което хармонично да съчетава в себе си различните елементи на личността.

Преходът между детство и ранна зрялост варира в зависимост от конкретната култура. В повечето култури успешният преход към статуса на възрастен, особено в професионален план, изисква продължителна подготовка. Това, от една страна, дава възможност на младия човек да експериментира различни образи и роли на възрастния, преди да вземе окончателно решение за своя живот и това какъв иска да бъде. От друга страна, този продължителен период на преход поражда свои собствени усложнения и конфликти. Например потребността на юношата да изглежда независим и реалната икономическа зависимост от родителите му на този етап. От този конфликт произхожда другата основна задача за развитие, поставена пред юношата, а именно да достигне някаква автономия и независимост от родителите си.

Идентичността притежава различни измерения. Тя може да е континуум, който включва чувството за собствена тъждественост, единството на различните Его-състояния и усещането за принадлежността в групата, т.е. позицията, която Аз-ът заема спрямо другите. Индивидът принадлежи на различни групи и чрез това постига собствената идентичност, а знанието за принадлежността към определена група и емоционалното значение на тази принадлежност създава условия за развитие на идентичността. Идентичността може да се разглежда като съставена от личностни и социални идентичности [7]. Социалната идентичност може да се дефинира като общата сума от социалните идентификации на личността. Измененията в социалната идентичност оказват влияние върху цялостното изменение на идентичността. Личностната идентичност се състои от по-интимните представи на детето за себе си, които отразяват личностните му черти и другите индивидуални различия, съпътстващи неговите специфични атрибути, като външен облик, компетентност, вкусове, интелектуални интереси и др. [8, с. 75]. През периода на юношеството водещи дейности са учебната и трудово-професионалната, като успоредно с това се формират нови личностни качества, свързани с насочеността на личността, професионалните интереси, самосъзнанието и идеалите. Основна задача на юношата е неговото социално самоопределение, т.е. социалната му идентификация. Пред юношата стои дилемата за избор на професия. Това формира своеобразна вътрешна нагласа за непрекъснат „поглед“ към бъдещето. Новата социална нагласа променя и отношението към целите, задачите и съдържанието на учебния процес, като значимостта се определя и зависи от това доколко учебният процес ще допринесе за бъдещето на юношата. Изборът на професия формира учебните и професионални интереси. Съзнанието за собствените дарби и способности също е мотивационен елемент за професионална насоченост.

Идеите на Е. Ериксън за идентичността са продължение на много от идеите на З. Фройд. Според Е. Ериксън източник на идентичността е „културозначимото достижение“. Идентичността възниква в процеса на интеграциите на отделните идентификации. Процесът на самоопределение, наречен формиране на идентичността, е дълъг и сложен. Идентичността осигурява неразривната

връзка между минало, настояще и бъдеще. Тя образува единна, координираща система за организация и интеграция на формите на поведение в различните, жизнени сфери на човек. Идентичността помага на човека да разбере мястото си в обществото, като личностната идентичност осигурява основа за социално сравнение. Вътрешното чувство за идентичност помага на личността да определи целите и смисъла на своя живот. Е. Ериксън казва, че: „Съзнателното чувство за това, че имаш лична идентичност, се основа на две едновременни наблюдения: възприятието на собствената тъждественост и континуитета на личното съществуване във времето и пространството и възприемането на факта, че другите приемат тази тъждественост и континуитет... Его-идентичността е нещо повече от простия факт на съществуването; това е Его-качеството на това съществуване. Его-идентичността е съзнанието за тъждествеността на значението, което имаме за „значимите други“ в непосредствената общност на хората“ [3, с. 76]. В разбирането му за идентичността се откриват няколко важни идеи:

✓ развитието на идентичността „започва от първия допир на майката и бебето и не завършва, докато не изгасне човешката сила за взаимно утвърждаване“;

✓ идентичността не съществува като нещо неизменно, развитието на идентичността отвежда Аз-а зад пределите на това, което е;

✓ идентичността не е проста сума от приети от индивида роли, това е съчетание от идентификации и възможности на индивида, възприети върху основата на опита, изграден в диалога с другите;

✓ идентичността е „субективното чувство за укрепваща тъждественост и непрекъснатост“;

✓ осъзнаването на неудовлетвореността от съществуващата идентичност детерминира търсенето на нова идентичност;

✓ чувството за Его-идентичност се проявява в развита форма, когато индивидът придобие увереност в насочеността на своя жизнен път.

Е. Ериксън вярва, че идентичността е вътрешно противоречива – може да е обърквана, загубена или отрицателна. Той открива няколко възможности за развитие на негативна идентичност, детерминирана от необходимостта да се запази собственото пространство от налагането на чуждите ценности и идеали от позицията на силата и авторитета. Изборът на негативна идентичност е отчаян опит за придобиване отново на контрол върху ситуацията. Негативната идентичност може да се изразява в:

- Бягство от интимните връзки – избягват се телесните контакти и връзки от страх юношата да не загуби своята идентичност. Бягството от близост може да доведе до отчуждение от другите.
- Разстройване на временната перспектива – детето или юношата се оказват неспособни да строят планове за бъдещето или въобще загубват усещане за време. В основата на този феномен стои страхът от из-

мененията, свързан с недоверието, че с времето може да се случи нещо, и тревожността, че това действително може да се случи.

- Разсейване на усилията, което е свързано с невъзможността на детето да обективира своите способности в различните дейности. По този начин то се опитва да избяга, да се защити от въвлечеността, произтичаща от самата дейност. Характерна е невъзможността на детето да намери в себе си сили да се съсредоточи върху определената дейност.

Джеймс Марсия (1980) продължава идеите на Е. Ериксън за развитие на идентичността, обособявайки четири самостоятелни ориентации или статуса на Его-идентичността: размита идентичност, преждевременна, мораторий и зряла идентичност [11].

В периода на юношеството идентификацията е свързана с изменението на чувството за самореализация, с измененията в отношението към собственото тяло, с новите роли и стремежа за постигане на самоопределеност. Чувството за идентичност се свързва с въпроси като „Кой съм аз?“ и „Защо съществувам?“. Това е така, защото юношеството е период на достигане на физическа зрялост и окончателна завършеност на половото развитие. Интензивно се развиват ръстът, тялото, мускулната система и вторичните полови белези. Тези изменения определят психическата готовност на юношата за физически и умствени натоварвания, което благоприятства формиране на трудови навици и умения, достигане на значими спортни резултати, успешна реализация в конкретна професия. Отношението към собственото тяло като част от съдържанието на физическия Аз-образ е различно: тялото може да се преживее като място на възплъщение на Аз-а и като външност, оценявана чрез въздействието, което оказва върху другите. Самото възприемане на външността зависи от образците, съществуващи в дадена култура, отразяващи идеята за привлекателност или непривлекателност на външността. Отношението към външността през юношеския период има особено важно значение, защото физическите изменения в тази възраст създават особена чувствителност на детето към собственото тяло, което може да бъде сериозен източник на омраза към самия себе си. Характерното при юношите е, че имат адекватна самооценка за своята външност, физическа сила и способности, което е основание за висока самооценка, жизненост и увереност. Слушайте на песимизъм и ниска самооценка при тях се среща рядко. Наличието на дадено физическо или психическо заболяване би могло да бъде предиктор за ниско самочувствие и песимизъм.

Нивото на самосъзнание е друга характерна особеност у юношата, който става по-критичен и самокритичен, предявява завишени морални изисквания както към личността на значимите възрастни, така и към връстниците си. Наблюдава се промяна на нравствените съждения, които са били формирани през тийнейджърската възраст. Представата за себе си и личността на другите става по-системна и цялостна, с диференциация по полов признак при оценка

на нравствено-волевите качества на човека. Високото ниво на самосъзнанието създава обективна основа за самовъзпитание. Юношата има възможност да осмисля връзката между своите постъпки и особеностите на личността. Има способността да систематизира и обобщава представата за самия себе си чрез социални и морални категории. Започва да подлага вътрешния си психичен живот- мисли, чувства, желания и цели, в предмет на съзнателен анализ. Условия за формиране на нравствени чувства създава осъзнаването от юношата, че е пълноправен член на обществото. Самовъзпитанието в тази възраст е съпроводено с трудности поради специфичните за този период противоречия:

- ✓ Силна проява на емоционално-волеви усилия за постигане на самостоятелно избрани цели и в същото време отрицателна реакция към целите и задачите, поставяни от възрастните.

- ✓ Възприемчивост и чувствителност към нравствената оценка на възрастните и в същото време демонстрация на равнодушие и незачитане на тази оценка поради прекаленото надценяване на собствените знания и способности.

- ✓ Стремеж към идеализация и принципност при значими и отговорни социални дейности и аморалност и безпринципност в ежедневно поведение.

- ✓ Желание да се формират черти на характера като сила, устойчивост, самообладание и в същото време проява на характерните за детето импулсивност, тенденция за надценяване на своите чувства и завишаване на значението на отрицателни преживявания.

Наблюдава се разминаване между нивото на физическото и умствено развитие на юношата и нивото на неговата социална зрялост (социализация). Това явление е наречено акселерация.

Независимо че самовъзпитанието на юношата се отличава с повишена отговорност, планираност и системност, той се нуждае от психолого-педагогическа помощ от страна на възрастните, тъй като самовъзпитанието не може да бъде изолиран и самостоятелен процес. Помощта трябва да се извършва посредством компетентно ръководство от страна на възрастните, родители, учители, психолози.

Юношеската възраст е време за изграждане на най-общите представи за природата, обществото и хората, които определят съдържанието на светогледа. В училището се изучават различни учебни дисциплини, като за учебната дейност е характерна систематизацията и обобщеността на знанията, осмисляне на съдържанието на междупредметните връзки. На тази особеност на ученето се основава формирането на светогледа, най-важният фактор в насочеността на личността. В този период социализацията се ускорява чрез удовлетворяване на потребността за допринасяне на полза за другите хора и обществото като цяло.

Стремежът към индивидуалност и оригиналност в юношата може да се изрази чрез демонстративност в облеклото, външния вид и поведението и може да влезе в противоречие с нормите и стандартите в обществото.

През юношеския период потребността от самостоятелност и от общуване с възрастните хора е по-силна, отколкото в предшестващия възрастов период. При юношите структурата и качеството на общуването съществено се изменя, като потребността от общуване с възрастните става доминираща. Те осъзнават компетентността им както в процеса на обучение, така и в процеса на своята социална реализация. Запазва се потребността и значимостта от общуването с връстниците. С тях юношата споделя любимите си занимания, мисли и преживявания, като понякога мнението на връстниците има водещ характер. Юношите прекарват значително време, заети с мисълта за срещи и разговори за тях. Смисълтът на срещите е във възможността да се оформят определени отношения и да се научи нещо за самите отношения. Контактите в този период са източник за самоутвърждаване, постижение и изграждане на връзки, които могат да придобият различна продължителност и посветеност. Преминаването от случайни към редовни срещи с връстници от другия пол променя характера на отношенията.

Благодарение на активността на детето и юношата, която се проявява в различни видове и форми, процесът на въздействие на средата върху индивида се превръща в сложен двустранен процес на взаимодействие на подрастващия човек с обкръжаващата го среда. При своето развитие детето усвоява знанията и опита, придобити от много поколения хора, живели преди него, като в същото време се осъществява и процес на натрупване на собствен индивидуален опит. Колкото повече расте, толкова по-обширен, по-богат става собственият му опит, толкова по-сложни, заплетени и понякога противоречиви се оказват отношенията му със света на хората. Сложността на взаимодействието на детето и средата се задълбочава и от това, че на него съвсем не му е безразлично кой говори с него, кой предявява изискване, кой го наказва или обучава. Активността на детето е изразена в неговите действия като отговор на приложеното въздействие от страна на възрастните. Това означава, че да си активен е да се намираш в дейно състояние. На всички стъпала от развитието активността на детето се изразява в:

- Подражателни действия – думи, игри, маниер на поведение.
- Изпълнителни действия, когато детето, подчинявайки се на изискванията на възрастния, извършва необходимите движения и действия, като така се създават навиците.
- Самостоятелни действия, когато детето се среща с нови предмети, опипва ги, подрежда ги, хвърля ги и ги лапа. Основа на тези самостоятелни действия е ориентировъчният рефлекс „Какво е това?“. С усвояването на речта този ориентировъчен рефлекс се проявява в многобройните въпроси, с които детето се обръща към възрастните, и е основа за изграждането на любознателността.

На всички стъпала от възрастовото развитие се проявяват различни видове активност на детето, като съдържанието на всеки от тях, ролята в общия процес на развитието и мястото сред другите форми на активност се изменят съществено.

Индивидуалните различия в активността слагат отпечатък върху всички взаимоотношения с другите хора. Особеностите на темперамента на индивида, сила, уравновесеност и подвижност на нервните процеси, които са вродени, чувствително влияят върху общуването на децата и юношите с околните. Например възбудимото и неуравновесено дете при равни други условия получава от възрастните повече забележки и наказания, отколкото дете със спокоен и уравновесен тип нервна система.

Болестите на детето и юношата, ако често се повтарят, оказват определено влияние върху характера и съдържанието му на общуването му с възрастните. Ако хроничните заболявания като астмата не влияят непосредствено върху психическото развитие на децата и юношите, то те задължително се отразяват върху начина му на живот, а по този начин и върху цялото съдържание и характера на неговата активност, върху взаимодействието му с обкръжаващите го хора.

Водеща вид активност и дейност в периода на юношеството остава учебната. При юношите интересът към ученето се повишава и е свързан с новото мотивационно отношение към учебната дейност. Преобладават мотиви за продължаване на образованието във висши училища; водещо място заемат и мотиви, свързани с професионалното самоопределение и подготовката за независим и самостоятелен живот. Място в мотивацията за учене все повече заемат социалните мотиви – стремеж да бъде пълноценен член на обществото, да допринесе обществена полза, убеждението за практическата значимост на научните знания. Интересът на юношата е насочен към научно изследване, към теоретични обобщения, към самостоятелност при творческо решаване на проблемни задачи. Предпочитанията за учене при юношата често са свързани с бъдещите му жизнени цели и професионална ориентация.

Юношата има ясно самосъзнание за мотивите и отношението си към учебния процес. Наличието на висока степен на самокритичност през този период му дава възможност да даде обективна оценка за връзката между индивидуалните му психически потребности и резултатите от учебната дейност. Отличителна личностна особеност в края на юношеството е наличието на сложна и диференцирана самооценка, което позволява на юношата да диференцира областите, в които може да постигне високи резултати. Точната диференцирана оценка се включва в мотивите при формиране насочеността му към конкретна наука и конкретна професия. Интелектуалните възможности и учебната дейност на юношата имат следните особености:

- Юношата осмисля и осъзнава напълно разликата между конкретните представни образи и абстрактни понятия.
- При извършване на основните мислителни операции, сравнение, обобщение и аналогия юношите се опират на думи и понятия, отразяваща същността на стимулите.

- Като критерий за интелектуално развитие се явява и способността да се използват рационални методи за запаметяване, които при юношата са: конспектиране, подчертаване на същественото и използване на план на изучавания материал.

През този период на развитие юношите се стремят да се доберат до същността, да установят истината. За тях е привлекателен не само крайният резултат, но и самостоятелният творчески и изследователски процес.

Често в приятелските разговори и дискусии при юношите преобладават теми, свързани с етичните и нравствени норми на взаимоотношенията между хората, теми за приятелството и любовта. Характерно при юношите е, че те се отнасят към моралните и естетически понятия както към естествено-научните, което предполага тези понятия да бъдат точно дефинирани и да водят до недвусмислени и безусловни отговори.

Най-видимата страна от интелектуалната дейност на юношата са неговите желания, пропити от силни чувства и ясно изразена воля.

Учебният процес в тази възраст е организиран по посока формиране на готовност за самообучение, формиране на способност за самостоятелен избор на учебни и трудови цели, планиране на начина им на реализиране и преодоляване на трудностите. Положителното формиране на тези способности е и изпълнение на възпитателната цел юношата да се превърне в субект на собствена си дейност и да стане самостоятелна и отговорна личност.

ПОДХОДИ И МЕТОДИ ЗА РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

Процесът на ресоциализация е сложна структура, чиито основни компоненти и съответните елементи са органически свързани и взаимно се обуславят. В съдържанието на този процес могат да бъдат включени няколко основни направления:

- преустройство на съзнанието и поведението на детето или юношата с проблеми в поведението съобразно изискванията на общочовешките и национални ценности, съобразно изискванията на моралните и правни норми на обществото;
- приобщаване на детето или юношата към дейността на групата и традициите на училището;
- приобщаване на детето или юношата към семейството;
- приобщаване на детето или юношата към макросферата [6, с. 70].

За постигане на ресоциализацията се търсят методи за взаимодействие с отражение върху личностната промяна. За тази цел е необходимо да се направи прецизна диагностика и да се определят причините за деадаптация на децата или юношите, да се разкрие точно характерът на отклоненията от съответните норми и се очертае спецификата на протичане на основните психически

процеси и свойства. При диагностика на децата и юношите се отчитат редица изисквания за изграждане на система, която да предизвика и стимулира процесите на самопознание, самооценка и самовзискателност, които да бъдат съобразени с особеностите на възрастовия период; с добиване и създаване на цялостна представа за личността и нейните отклонения от нормите; с използване на реални критерии за оценка и самооценка на личността чрез използването на комплексна методика, обезпечаваща обективността на направените изводи. Диагностиката се прави в началото и края на целенасоченото общуване с детето или юношата, както и по време на самото общуване. Целта е намирането на метод на въздействие или форма на педагогическо общуване, които да оказват положително влияние за преодоляване на негативните аспекти от поведението на детето или юношата.

Водещо място сред личностните фактори, регулиращи поведението и активността на човека, е самооценката. Юношата се ориентира и преследва краткотрайни или дълготрайни цели, които пречупват неговото поведение на базата на ценностите, които имат значение за него, от тяхната йерархизация и от концепцията, която има за себе си, за своите сили и възможности. Предпоставките за развитието на самооценката са в успеха на социализацията.

Курт Левин създава „теория на полето“, установявайки зависимостта на аспирациите от чувството за успех и неуспех, като стига до извода, че претенциите възникват, когато е възприета някаква цел. Той подчертава влиянието на социалната среда по начина на възприемане. Фактор за разбиране на личното психологично пространство е собствената интерпретация и конструиране на ситуацията, а не възниква от обективното описание на другите. Значимост има цялостната ситуация, а не отделни елементи от нея. Всеки човек живее в собствено психологическо поле, което е конфигурация от сили, и за да се предвиди каквото и да било в сферата на човешкото поведение, изследователят трябва да разбере всички психологически сили, въздействащи върху конкретния човек, в конкретната ситуация. Първата двойка фактори, съставляващи цялостното психологическо поле, са човекът и ситуацията, което предполага необходимостта да се изучава възприятието, мисленето и възпроизвеждането като функция от това кой къде се намира. Втората двойка фактори определят поведението и включват познанието и мотивацията. По този начин се изразява връзката на човека и ситуацията, чрез които може да се предвиди поведението. Силата на мотивацията предвижда дали дадено поведение ще се появи и ако това стане, в каква степен и размери ще се осъществи, а познанието подпомага изследователя да определи какво ще направи човекът, в коя посока ще поеме поведението [1, 9–10].

Според теорията на К. Роджърс [13] личността се развива и нейната същност е в знанията на индивида за себе си и в отношението му към себе си. Самооценката се формира и е резултат от взаимодействията на детето с обкръжаващата го среда, резултат на оценъчното отношение на другите хора.

Как ще се развие поведението на детето по-нататък, зависи и е съгласувано с неговата самооценка. Според К. Роджърс в индивидуалното развитие може да възникне конфликт между представите на човек за себе си и реалния опит, включващ оценките на околните и моралните ценности. Конфликтът може да се дължи на несъответствие между самооценката и оценката на околните или на несъответствието между самооценката и тези идеални представи за себе си, към които човек се стреми. К. Роджърс приема, че това несъответствие не винаги е патогенно, считайки, че изходът от този конфликт до голяма степен зависи от формирането на самооценката в индивидуалния опит. Той стига до извода, че умението да се коригира поведението под влияние на опита с гъвкавостта на оценката на самия себе си е предпоставка за безболезнена адаптация към условията на живота. Като изразява адекватно отношение към себе си и към своите възможности, човек стига до психично равновесие. Потребността от положителна оценка и от уважение от страна на другите хора стимулира развитието на личността. Въз основа на уважението възниква самоуважението, което става потребност в индивидуалното личностно развитие. Идеите на автора се използват в терапевтичната практика като метод за реадaptация, възстановяване на личностно равновесие чрез приемане от соматично или психосоматично болния на „Аз-реално“ и „Аз- идеално“. Важно е да се подчертае, че процесът на ресоциализация на децата с отклонения в поведението започва с адаптацията им към новите условия, в които са поставени, към условията на живот в съответната група.

Работата в група, съставена от хора с аналогични проблеми, според К. Роджърс е ефективна, когато членовете на групата общуват „тук и сега“. Ако груповите членове непрекъснато споделят преживяванията си извън груповата среда, което може да е защитен механизъм, групата се занимава със субективния опит на индивида, който може да е или да не е точен поради наличието на множество съзнателни и несъзнавани елементи. Ако членовете на групата общуват „тук и сега“, има по-голяма възможност да се наблюдава как наистина се държат в междуличностните си отношения.

Самооценката в детско-юношеска възраст е образование на социализацията, формиращо се от взаимодействията на детето в семейството, училището и приятелската среда. В своите отношения то се ориентира в ролята на другия човек, като се поставя на негово място и се идентифицира чрез осъзнаване на отношението към себе си и отношението на другите към него.

Психологическите условия според Купърсмит водят до формиране на ниска, средна и висока самооценка. Ниска самооценка се формира в семейства, където взаимоотношенията подкрепят възпитание към послушание, към безконфликтно взаимодействие с възрастните, наличие на пълна зависимост от тях – родителите се стремят да приучат детето към подчинение. Когато детето има заболяване и съжалението доминира в отношението на родителите към него, то приема своята пасивност като отговор на свръх усилие да печели

симпатии. Научава се да бъде самосъжалявано. Вниманието го удовлетворява, но се чувства жертва на съдбата или обстоятелствата. Чувството за малоценност расте, а съпротивителните сили да противодейства намаляват [2, с. 68].

Средна самооценка се формира в семейства, в които родителите се отнасят с децата покровителствено, снизходително, като ги приемат такива, каквито са, проявявайки търпимост към поведението им, без да дават на детето никаква възможност за самостоятелност. Тези деца не притежават самостоятелен, личен опит и съществено се влияят от мнението на околните. Висока самооценка се формира в семейства, където единият от родителите взема основните решения, с които цялото семейство се съгласява, но решенията по различни битови въпроси се приемат колективно и всеки член от семейството се чувства включен в домашния кръг, където цари атмосфера на взаимно доверие и разбирателство. Индивидите с висока самооценка успешно се справят с всякакъв вид задачи, уверени в собствените сили и способности. Те възприемат доброжелателно и реалистично хората около себе си и самите себе си, като по този начин трудно се подават на стрес и тревожност. При хронично или психосоматично заболяване е възможно децата или юношите да имат ниско самочувствие поради преживяването на дискомфорт или болка, свързани с актуализирането на телесното Аз и страха от смъртта. Характерното за периода на прехода от детство към юношество при хронично болните, каквито са децата и юношите с бронхиална астма, е, че показват отрицание и протест към всичко и всеки, което се проявява и по отношение на болестта и лечението. Те не спазват предписаното им лечение и подходящия начин на живот, например спортуват забранени спортове, нарушават диетата, пушат, не ходят на училище и други с мотива, „че така и така са осъдени, по-добре да поживеят свободно и нормално“. В тази възраст за децата от особено голямо значение е референтната група на връстниците им. Ако те започнат да отбягват и да променят отношението си към болното дете, считайки, че то не може да бъде партньор в състезателни игри, да ги придружава при разходки или дискотеки, неговото самочувствие се понижава и то се чувства непълноценно и никому нужно. От друга страна, самото дете може да се чувства различно и нежелано, сравнявайки се, съотнасяйки се с другите здрави деца или юноши, и само да се изолира от своите връстници. Това особено е характерно за отношенията с противоположния пол, защото тези деца се чувстват отхвърлени или непълноценни поради заболяването си и в повечето случаи мислят, че другият е с тях от състрадание.

Уменията за социално съотнасяне, сравнение и оценка са израз на преживяване на самия себе си с оценките на другите в посредничество на модели, социално значими за лицето, което се самооценява. Източник за самоосъзнаване на личността е реалният и идеалният образ за себе си. „Това, което съм“ е реалната самооценка с подреждане по значимост на качествата, които са факт от собствената гледна точка, въпреки че при изграждането са повлияни от отношението на другите. Образът за „това, което искам да бъда“ като цялостна

система от ценности функционира в проекцията на възрастовата динамика и възможностите и да пренася от идеалната в реалната самооценка качества, които се утвърждават в избора на самоизява. Реалният и идеалният образ за себе си показва социалната диференциация на личността, възможността ѝ да влезе в синхрон със социалните норми, като осъществява индивидуалната връзка с обществото. В детско-юношеска възраст често тази връзка се нарушава от негативни и разнопосочни влияния в социализиращия процес. Дезорганизацията на психичните функции в динамиката на развитие създава предпоставки за десоциализация в детско-юношеска възраст.

Една от предпоставките за десоциализация на болните от астма деца и юноши е изпитването на чувството на самота. Самотата е преживяване, свързано с усещането за изолираност, захвърленост, безполезност, ненужност и за враждебност от страна на другите. Състоянието на самота изправя живота от неговия смисъл, затваря перспективата за бъдещето и води до размитост на Аз-а. Самотата не е физическо състояние, а преживяване, свързано с чувството на отделеност, което обхваща мислите, чувствата и поведението на болното дете. Детето, изпитващо самота, е склонно към самообвинения и страх от връзките с другите. Обикновено тези деца имат ниска самооценка и това допълнително им пречи да изграждат връзки с връстниците си. Самотата може да се дължи на различни причини, една от които е честото отсъствие от училище поради заболяването и преживяването на непълноценност и срам. Противоречията във вътрешния опит, различията между реалния и идеалния Аз, между истинския Аз и стремежа да се запази този Аз и неговото неприемане от другите засилват чувството за самота. Това от своя страна затвърдява ниската самооценка и самообвиненията, което чрез отражението им върху изграждането на връзките с другите засилва самотата. Така се образува един порочен кръг на неадаптивно поведение, мислене и очаквания, със съзнателна изолация от контактите с други хора, особено връстниците. Децата или юношите, които изпитват самота, имат трудности с когнитивното оценяване на ситуацията. Те са склонни да обясняват трудностите в общуването с диспозиционни, вътрешноустойчиви, а не с външни, ситуационни причини. Това пречи на изграждането на връзки с другите и невъзможност да вземат добри решения при възникването на междуличностни проблеми.

Едно от решаващите условия за ресоциализацията на тези деца и юноши е педагогическото взаимодействие като процес на динамично отношение между личности, който е целенасочен и добре организиран. Определянето на вида на педагогическото взаимодействие в процеса на ресоциализацията на деца и юноши е свързано с уточняване на определени показатели: брой на участниците в общуването, начин на общуване и др. Ако се вземе за показател броят на участниците, взаимодействието може да бъде индивидуално, групово и междугрупово, а съобразно начина на общуване то може да бъде индивидуално и фронтално. В различните видове и форми на взаимодействие съществува

обединяващ феномен – контактът между личностите. Той подпомага свързването между отделните личности, между групите от хора, като създава възможност за осъществяване на социални връзки. Решаваща роля за оптимално взаимодействие има общуването. „Взаимовръзката с детето при общуването се осъществява чрез диалога, чрез речевото общуване. В тази връзка се отделя внимание на речевите актове: на обръщението, на проявата на отношение – съдействие, на съгласието, на несъгласието, на взаимодействието при различни гледни точки. Специално внимание се отделя на реализацията на информационното, регулативното и доверителното общуване. Заедно с това стремежът е да не се допускат негативни отношения между участниците във взаимодействието, които водят до: симулация, преднамерена дезинформация на партньора, избягване на общуването, ограничаване на деловото общуване и други“ [6, 85–86].

Взаимодействието вътре в дадена група се нарича групово. То се обуславя от същността и характера на принципите и правилата за формиране и работа в група. Вътрешногруповото взаимодействие има особено значение в превъзпитателния процес. То има за цел да подпомогне децата с поведенчески отклонения и проблеми по-бързо да преустроят своите умения и навици за общуване с другите, за нормално функциониране на собствения Аз. Един от методите за ресоциализация е работата в група, с хора имащи сходни проблеми. Важно е да се знае, че като цяло груповото преживяване е изпълнено с учене, макар това да не се вижда през цялото време. Груповата работа предлага много благотворни преживявания, които засилват съзнанието за взаимоотношенията на дадена личност с другите хора и задълбочават прозрението за собствената му личност за относително кратък период от време. Тъй като групата е модалност, ориентирана към взаимоотношенията, могат ясно да се проявят преживяванията от миналото на човека с другите. Тоусланд и Сипорин [17, 171–201] лансират тезата, че груповата терапия може да е по-ефикасна и да пести повече средства в сравнение с индивидуалната психотерапия. Хари Стак Съливан [16] смята, че преживяванията, които човек има с другите, са способни да причиняват психични разстройства. Възможно е тези разстройства да се облекчават с нови преживявания с други хора, за да може той отново да се почувства добре.

Човек по природа е ориентиран към взаимоотношения с други хора и затова е склонен да има много и разнообразни междуличностни преживявания. Известно е също така, че хората са способни да имат отношения и преживявания с други индивиди, места и неща. Тези преживявания могат да са положителни или отрицателни и да имат дълбоко влияние върху развитието на отделните личности. Кои и какво сме като човешки същества, зависи от и корелира положително от спомените за тези междуличностни преживявания. При хората, за които е подходяща груповата терапия, предишните отношения не са осигурявали благотворни преживявания и спомените за тези връзки – съзнателни и несъзнавани – са повлияли върху начина, по който те общуват с другите. Като

цяло взаимоотношенията им са проблематични, дистресиращи и на моменти нестабилни, а това е мотив за нуждаещите се деца и юноши да търсят някаква форма на помощ. В известен смисъл човешките същества никога не са съвсем сами. Независимо дали е по избор, или е генетична предразположеност, ние винаги сме на някаква форма на взаимоотношение [15]. Груповата работа и терапия е добра модалност за хората да опознаят себе си и своите взаимоотношения с другите, тъй като е социален микрокосмос на семейството, обществото и цивилизацията [10;12;14;19].

Ползата от групата е, че в нейната среда индивидът започва да проявява истинската си личност с нейните силни и слаби страни. Повечето хора проявяват две различни личности, които от време на време се припокриват, а друг път си противоречат. Социалната личност е тази, която човекът използва, за да изгражда отношения с външния свят. Това често е личността, която се смята за подходяща за ситуацията, макар че индивидът вътрешно може да се чувства много различно. Човек обикновено разкрива истинската си личност само за онези хора, с които се чувства удобно и в безопасно. Истинската личност често причинява разстройството в междуличностните отношения, тъй като съдържа истинската биографична история на живота на човек, включваща както положителните, така и отрицателните преживявания с околните. Групата създава среда, в която истинската личност се чувства в безопасност и може да излезе на повърхността. Терапевтът и членовете на групата имат възможността да помогнат на отделните участници да осъзнаят именно в конкретна поява как влияят върху средата и как са повлияни от нея. Това не означава, че социалната личност не се адресира. В действителност се работи с нея. В началото често се работи със социалната личност, преди човекът да е готов да позволи на терапевта и на себе си да види целостта, която е била държана скрита по стотици причини и се е познавала истински само от него. Поради посочените по-горе причини и особености на груповата терапия за проверка на изказаните хипотези и ефективност на изследователската дейност аз ще използвам груповата работа с децата и юноши с психосоматични проблеми.

Практиката показва, че особено място за ефективността на превъзпитанието има диалогичната форма на общуване с децата и юношите. Диалогът, от една страна, позволява да се установява на индивидуално равнище степента на овладяност на съответната информация като понятия, съждения, убеждения и да се извършват съответните корекции както в избора на цели, така и в подбора на съответното съдържание. От друга страна, диалогичната форма на общуване дава възможност да се стимулира положителната активност на детето или юношата, като съдейства и за формирането на култура в общуването, за разрушаване на нехуманните стереотипи, умения и навици, и води до критично разглеждане на самооценката на Аз-а.

Друга форма, която същевременно е и метод за взаимодействие, е беседата. Тя често се използва в процеса на ресоциализацията. По време на беседата

като начин на диалогично общуване на терапевта и детето, в процеса на задаване на въпроси и търсене на адекватни отговори, се изяснява конкретният проблем. Има различни видове беседи в зависимост от използвания показател: брой на участниците, времетраене, предмет на разговор и др. Беседата може да се използва като част от друг метод за ресоциализация, защото тя е стимулатор на основните мисловни процеси – анализ, синтез, сравнение, в резултат на което се формират съответни понятия, убеждения, изграждат се вижданията на личността за света. Чрез беседата процесът на трансформация на информацията в съзнанието се ускорява и затова е важно да се отдели специално внимание на въпросите и отговорите. Отговорите, които дава терапевтът или педагогът, трябва да бъдат точни, прецизни и недвусмислени, за да могат да предизвикат мисловните процеси и да стимулират Аз-а на детето или юношата в процеса на преодоляване на поведенческите и емоционалните затруднения, позволявайки доизясняване и доуточняване на понятията, съжденията и убежденията на личността.

Както беше казано по-горе, беседата е и метод, използван в груповата работа с деца и юноши с психосоматични проблеми, като целта е запознаване с диагнозата, уточняване и изясняване на заблуди по отношение на причини за възникването, симптоми и продължителност на заболяването. Обсъждат се проблеми, свързани с това: какво представлява самото заболяване, начини за лечение и профилактика, необходими и желателни промени на начина на живот за по-добър контрол на болестта, възможните промени на личността, предизвикани от заболяването и начините за вграждане в социалната среда, приемайки своята диагноза.

Деца и юношите са на възраст, в която основната дейност е ученето, осъществявано в обществените или частните училища. Училището може да стане източник за конфликти, защото там се наблюдава ниска толерантност по отношение на „различните“ ученици, в това число и към болните деца или юноши, поради изострената чувствителност към физическата привлекателност на тялото в тази възраст и формирането на половата и социалната идентификация на юношите. Конфликтите могат да възникнат по редица причини: несъответствие между познавателната, емоционалната и волевата сфера на личността; нерешени проблеми във взаимодействието на училището със семейството, управленски проблеми в училището, проява на авторитаризъм в педагогическото взаимодействие, ниска методическа подготовка за общуване на учителите с учениците; липса на формирана култура на поведение в общуващите страни, неразбиране на емоционалното и физическото състояние на болните от астма деца както от страна на съучениците, така и от страна на преподавателите и др. Затова е необходимо детето или юношата с бронхиална астма да бъде научено да използва и разпознава конфликтната ситуация. По отношение същността на конфликтната ситуация има различни виждания, но повечето автори под това понятие разбират наличието на

изострено противоречие между отделни деца, между групата и детето, между различните детски или юношески групи. Използването на конфликтната ситуация в процеса на превъзпитанието на детето или юношата с психосоматични проблеми е свързано с начина на нейното разрешаване. За целта е необходимо да се установят участниците в конфликтната ситуация, да се проучат, ако е възможно, техните мотиви, особеностите на характера, способностите и професионалната им компетентност. От особено голямо значение е да се разберат междуличностните отношения, съществували между участниците преди конфликта, да се определят истинските причини за възникването на конфликта и да се проучат намеренията и вижданията на участниците относно преодоляването на този конфликт.

Освен участниците има и друг фактор, от който зависи разрешаването на конфликтната ситуация, затова е необходимо да се намерят и покажат намеренията към конфликта на лица, които не участват в конфликтната ситуация, но са заинтересовани от нейното позитивно разрешаване. Разрешаването на конфликтна ситуация помага на детето или юношата да търси и намира удачна за съответната ситуация или дадения момент позиция. В това отношение като метод за ресоциализация се използва изискването. Целта е да се подпомогне процесът на разрушаване на негативните стереотипи и нагласи, като се формират нови поведенчески структури по пътя на задължителното спазване на съответните правила и норми от детето или юношата. Методът „осигурява стимулиране или задържане на определени действия на възпитаниците и проява на конкретни делови и нравствени качества по пътя на спазване на нормите на поведение...“ [4, с. 167]. Прилагането на изискването позволява да се изгради система от вътрешногрупови и вътрешноучилищни правила, на които детето или юношата трябва да се подчинява. В процеса на изпълнението на тези правила и на подчиняването им се изграждат нови нагласи и стереотипи, като се преодоляват старите. Изискванията могат да бъдат изказани в прав текст, директно или опосредствано (чрез други хора, чрез ученическата общност или литературни герои).

За предпочитане е да се използва опосредстваното изискване, тъй като то дава възможност личността да не чувства директна намеса в своя Аз. По този начин ще се намали съпротивата към изпълнението на съответното изискване. Важна е и формата на предявяване на изискването. „Пряката форма на изискване означава да се изкаже точно правилото и се изиска то да бъде спазено. Косвената форма на поднасяне на изискването има за цел да не напруга личността, да и създава емоционален комфорт“ [6, с. 99].

Изискването е метод, който често се използва от лекарите и професионалистите от подкрепящите професии, защото децата и юношите с диагноза „бронхиална астма“ имат склонността да не спазват лечебните и профилактични мерки, за да не се чувстват различни от останалите деца. Освен към болните от бронхиална астма деца и юноши изисквания се поставят и към техните родители с цел контрол и подпомагане на лечението.

В когнитивно-поведенческата терапия място има използването на примера, подражанието и перспективата като методи за ресоциализация на децата или юношите с бронхиална астма.

Примерът се използва за стимулиране на процеса на трансформация на информацията в съзнанието. Начинът му на въздействие е посредством използването на различни личностни модели на поведение. Така детето или юношата с психосоматични проблеми натрупва информация за различни начини на поведение и може да избере или намери свои собствени. Примерът предлага конкретни поведенчески модели, чрез които въздейства непосредствено, без усилия върху емоционалната сфера, поведението и съзнанието на превъзпитавания обект. Практически в процеса на превъзпитание на детето или юношата с еднаква сила могат да се използват и положителният, и отрицателният пример, стига той да предизвиква личността към критична оценка и самооценка. Примерът има силно въздействие върху личността, основано на процесите на подражанието и идентификацията, поради бедния социален опит и все още непълно развитите интелектуални способности на личността на детето или юношата. Когато примерът се използва за коригиране на отрицателни установки, умения и навици у децата, е необходимо да се подбере такъв, който ще впечатли децата, ще предизвика силни положителни или отрицателни емоции и ще ги стимулира към положителна промяна. Затова предварително трябва да се обмисли кой образ и как ще бъде представен на детето, че да привлече вниманието му, без да му се натрапва, да предизвика вътрешен размисъл и да стимулира основните мисловни процеси. Непосредствено свързана с примера е перспективата като метод на превъзпитание. Той съдейства за коригиране на негативните ценности, умения и навици на детето чрез „увлекателни, значими цели, трансформиращи се в лични стремежи, желания и интереси“ [5, с. 176]. Въздействайки върху емоциите, върху тяхната положителна изява, перспективата помага на индивида да преобрази себе си, като започне съзнателно да се включва в дейност, която ще съдейства за неговото развитие и ще го стимулира към усъвършенстване и самоусъвършенстване. Перспективата създава благоприятни условия за превъзпитанието на личността по пътя на стремежа на детето или юношата да достигне тази перспектива, която става и негова близка или далечна цел. Така от външен стимул за въздействие тя се превръща в мощен вътрешен стимул и мотив за определено поведение на детето. За децата и юношите с психосоматични проблеми особено голямо значение има близката перспектива, която е свързана с изпълнението на ежедневни задачи, които личността си поставя или ѝ поставят. Тези задачи са породени в хода на ежедневното общуване с детето и имат за цел да му помогнат да организира и реализира цялостната си дейност. На пръв поглед близката перспектива е свързана с изпълнението на елементарни задачи, но осъзнаването им се превръща в стимул за действие. В процеса на изпълнението на различните дейности и

действия за постигане на перспективата и нейното практическо реализиране дават възможност на детето да се научи да преодолява трудности и развива волевите му усилия.

В превъзпитателния процес съществено място заема затвърдяването на новообразуваните ценности както по отношение на здравето, така и моралните ценности и превръщането им в качества на личността, в умения и навици, което се осъществява посредством упражнението. Характерно за упражнението е системното извършване на повтарящи се действия от страна на детето или юношата с психосоматични проблеми в областта на проблемната дейност или взаимоотношения. Упражнението подпомага формирането на качествено нова поведенческа структура на личността. За да постигне целта на превъзпитанието на тези деца или юноши, „упражнението трябва да не е просто повторение, а съзнателна проява на волевото усилие на личността; повтарящите се действия да са в сложно изменяща се система; извършването на съответните действия да е съпроводено с изпитване на приятни емоционални преживявания; извършваните действия да са съобразени с индивидуалните и възрастови особености на децата и особено с характера на отклоненията от нормите“ [6, с. 100].

Упражнението в поведенчески модели стои в основата на когнитивно-поведенческата терапия, където се извършва в такава периодичност, че да позволява образуването на силни условни връзки в мозъчната кора и превръщането им в безусловни рефлексии. Основата на поведенческата терапия е теорията за ученето. Смята се, че човешкият опит, когниции, емоции и поведение се научават и като такива могат да се отучват и научават отново. Новите поведения, ако са положително подкрепени, могат да изместят старите, неадаптивни поведения. Фокусът на тази парадигма е върху явния проблем, представен от детето или юношата с психосоматични проблеми, върху който може да се работи незабавно. Прозрението не представлява основен интерес, тъй като е ненаблюдаемо явление. Ако се появи себеразбиране, то е, защото е свързано с промените, предизвикани от новото поведение.

Поведенческата терапия подхожда към конфликтното поведение като отделно изследване на случай, в което данните се събират и в някои случаи се операционализират. Събирането на данни е последователно и непрекъснато, като по този начин осигурява обратна връзка за детето или юношата с психосоматични проблеми и груповия терапевт. Парадигмата се основава на научното изследване и се придържа най-строго към тази методология, тъй като диагностиката – тестирането, емпиризмът и ясните цели, са имплицитни в модалността като основа за терапевтичната интервенция. При този модел на терапия нежелателното поведение се квантифицира, за да се определи критерият, въз основа на който ще се мери промяната. Ефективността на тази техника донякъде е в извеждането на нежелателното поведение от множеството типове поведения на човека и създаване на стратегия за интервенция,

която подчертава модел на взаимодействие. Миналото и настоящето на човек при тази терапия се смятат за стимул за мотивацията и последствията от нея. Включването в група винаги води до някакъв конфликт. Парадигмата на централния конфликт е модалност за разрешаване на конфликтите и тревожността. Облекчаването на тревожността обикновено става, когато конфликтът се разреши положително или отрицателно. Според Д. Уитикър и М. Либърман [18] конфликтът, който е предизвикал ескалираща тревожност, има две възможни решения. В едното, подпомагащото решение, тревожността се адресира и човекът или групата позволяват нейното изразяване във връзка с желание, идея или чувство. В другото, ограничаващото решение, тревожността се разрешава чрез прилагане на защитните мерки, използвани от хората в миналото за избягване на конфликти. И двете решения облекчават тревожността и редуцират конфликта, но само подпомагащото решение е ориентирано към развитие и самоусъвършенстване.

Когато пред групата е представен проблем, всеки участник в групата предлага и добавя нещо свое за разрешаването му. Това се прави, докато проблемът не се реши по един или друг начин, за да се намалят напрежението, тревожността и конфликтът, породени от поставения въпрос. Всеки проблем създава конфликт не само за индивида, но и за групата като цяло. По тази причина парадигмата е била наречена „модел на групата, фокусирана върху някакъв централен конфликт“. При болните от астма деца или юноши централният конфликт е свързан с наличието на заболяването, неговото приемане и свързаната с това промяна на начина на живот. Първоначално даден човек има притесняващ го мотив, дефиниран като желание, копнеж и др. Появява се конфликт по отношение на неговото разрешаване, защото разкриването му може да доведе до отрицателни последици, реактивен мотив като страх, осмиване, засрамване или наказание. Конфликтът генерира тревожност заради причинявания емоционален и физически дискомфорт. Тревожността от своя страна се облекчава чрез подпомагащи или ограничаващи решения.

Функцията на груповия лидер е да осъзнава конфликта и да го адресира по такъв начин, че да приложи подпомагащото решение, за да промени или замени предишните ограничаващи решения. Когато един конфликт се реши, групата продължава напред и започва да се занимава със следващите проблеми. Ако членовете на групата осъзнаят, че тревожността може ефективно да се използва, а не да се избягва, се постига положителна промяна в работата с нея и отбранителността на участниците намалява.

В когнитивно-поведенческата групова терапия терапевтът е учител, който е едновременно активен и директивен. Всеки член на групата се среща с него преди груповата сесия, за да обсъдят понятията на теорията за ученето, програмата, която ще се използва в групата, и обясненията, засягащи груповата терапия, идентифицирането на типовете поведение, върху които ще се работи, както и развитието на кохезия. Още оттук се създава контактът между тера-

певта и груповия член. Фокусът на този контакт са типовете поведение, които клиентът иска да изличи или подкрепи, защото всеки човек идва на първа груповая сесия с определен тип поведение, което иска да промени или адресира. Дефинирането на подобни въпроси за груповите членове им помага значително да се учат един от друг.

На работния етап на когнитивно-поведенческата група отделните членове започват да развиват свои планове за промяна и да прилагат различни стратегии, за да достигнат целите си. Моделирането, поведенческото репетиране, договорите за условните връзки, подкреплението, когнитивното реструктуриране и решаването на проблеми са различни възможности при работата за разрешаването на дефинирания проблем или за увеличаване на вероятността за проява на желателно от детето или юношата поведение. И при тази форма на груповая работа се насърчава индивидуалната отговорност за поддържането на новото поведение, защото без личната отговорност човек не е готов да го генерализира към външната среда. В края на терапевтичната работа на групата лидерът казва на участниците дали са успели в усилията си и дава оценка на проявеното поведение във всички сфери на живота на участниците. При прекратяването на груповая работа терапевтът помага на клиентите да усвоят когнитивни умения за самопомощ като начин за облекчаване на прехода от групата към външния свят. Необходимо условие да продължи да съществува новото поведение е развитие на увереност в използването му. Това става чрез ефективното прилагане на научените техники в среда, различна от групата. Повечето когнитивно-групови терапевти проследяват развитието на груповите членове след известен период от време, например един месец след груповая работа насрочват интервю с груповите членове, за да диагностицират ефективността на терапията.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С поставянето на диагнозата за психосоматичната болест бронхиална астма освен психологичните проблеми болните деца и юноши се сблъскват и с редица социални проблеми, свързани с промяната на качеството на живот. Според Д. Кел и А. Черин [9, 69–75]: „Качеството на живот се отнася до оценката и удовлетворението на болните от настоящето ниво на дейността им в сравнение с това, което те считат за възможно или идеално.“ Когато настоящите преживявания съвпадат със стремежите на болния, качеството му на живот е добро, и обратно – когато между тях има голяма разлика, то е лошо и е предпоставка за десоциализация.

Друга важна предпоставка за десоциализацията в детско-юношеска възраст е дезорганизацията на психичните функции в динамиката на развитие.

Изпитването на чувството на самота също е предиктор за десоциализация на болните от астма деца и юноши. Състоянието на самота изпразва живота

от неговия смисъл, затваря перспективата за бъдещето и води до размитост на Аз-а. Детето, изпитващо самота, е склонно към самообвинения и страх от връзките с другите. Обикновено тези деца имат ниска самооценка и това допълнително им пречи да изграждат връзки с връстниците си. Самотата може да се дължи на различни причини, една от която е честото отсъствие от училище поради заболяването и преживяването на непълноценност и срам. Противоречията във вътрешния опит, различията между реалния и идеалния Аз, между истинския Аз и стремежа да се запази този Аз и неговото неприемане от другите задълбочава чувството за самота. Това от своя страна засилва ниската самооценка и самообвиненията, а ниската самооценка, чрез отражението ѝ върху изграждането на връзките с другите, засилва самотата.

Ето защо едно от решаващите условия за ресоциализацията на тези деца и юноши е педагогическото взаимодействие като процес на динамично отношение между личности, който е целенасочен и добре организиран. В различните видове и форми на взаимодействие съществува обединяващ феномен – контактът между личностите. Той подпомага свързването между отделните индивиди, между групите от хора, като създава възможност за осъществяване на социални връзки.

Един от начините за осъществяване на контакт и същевременно метод за ресоциализация това е работата в група с хора, имащи сходни проблеми. Процесът на групова работа е условие и същевременно важна част от цялостния процес на ресоциализация, защото груповото преживяване е изпълнено с учене, макар това да не се вижда през цялото време. Груповата работа предлага много благотворни преживявания, които засилват съзнанието за взаимоотношенията на дадена личност с другите хора и задълбочава прозрението за собственията личност за относително кратък период от време.

Групата създава среда, в която личността се чувства в безопасност и истинската ѝ същност може да излезе на повърхността. Терапевтът и членовете на групата имат възможността да помогнат на отделните участници да осъзнаят именно в конкретна поява как влияят върху средата и как са повлияни от нея и по този начин отделните членове могат да започнат да развиват свои планове за промяна и да прилагат различни стратегии, за да достигнат целите си. Моделирането, поведенческото репетиране, договорите за условните връзки, подкреплението, когнитивното реструктуриране и решаването на проблеми са различни възможности при работата за разрешаването на дефинирания проблем или за увеличаване на вероятността за проява на желателно от детето или юношата поведение. При групова работа се насърчава индивидуалната отговорност за поддържането на новото поведение, защото без личната отговорност човек не е готов да го генерализира към външната среда, т.е. успешно да се осъществи ресоциализацията.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Образование и общество. Педагогическа социология. С., 1998.
2. Борисова, В. Социализация и ресоциализация. С., 2001.
3. Ериксън, Е. Индентичност, младост и криза. С., 1996.
4. Коротов, В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. Москва, 1983.
5. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. Том 1 , Москва, 1981.
6. Рангелова, Е. Педагогически проблеми на ресоциализацията на децата с девиантно поведение. С., 2002.
7. Ташвел Анри, Дж. Форгас. Социалната категоризация – познавателни способности, ценности и групи. – В: Групата и личността в социалната психология: 14 западноевропейски учени. В. Е. Тодорова (съст.). С., 1990.
8. Търнър Дж. Социална идентификация и създаване на психологически групи. – В: Групата и личността в социалната психология: 14 западноевропейски учени. В. Е. Тодорова (съст.). С., 1990.
9. Cella, D., Cherin, A. E. Comprehensive Therapy, 14(5), 1988.
10. Corey, L., G. Corey. Theory and Practice of Group Counseling (Fourth Edition). Pacific Grove, 1995, CA: Brooks/ Cole.
11. Marcia, J. E. Identity formation in adolescence. In J. Adelson (Ed.). Handbook of adolescent psychology. New York, Wiley, 1980.
12. Ormout, L. R. The Group Therapy Experience From Theory to Practice. New York: St. Martins, 1992.
13. Roggers, C. R. On Becomming a Person. Boston, 1970.
14. Rutan, J. S. and W. N. Stone. Psychodynamic Group Psychotherapy. (Second Edition), New York: Guilford, 1993.
15. Scott, Simon Fehr. Introduction to Group Therapy: A Practical Guide. The Haworth Press, Inc., 1999.
16. Sullivan, H. S. The Collected works of Harry Stack Sullivan. New York: Norton, 1953.
17. Toseland, R. W. and M. Siporin. When to recommend group treatment: A review of the clinikal and the research literature. – *International Journal Group Psychotherapy*, 32, 1986, 171–201.
18. Whitaker, D. S. and M. Lieberman. Psychotherapy Throught the Group Process. New York: Atherton, 1964.
19. Yalom, I. D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. (Third Edition). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1985.

Постъпила януари 2011 г.