

Г О Д И Ш Н И К

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

КНИГА ПЕДАГОГИКА

Том 103

ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

LIVRE PEDAGOGIE

Tome 103

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*

СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Яна Рашева-Мерджанова</i> – Експертната компетентност на учителя в комплексната експертиза на училищния учебник	5
<i>Вяра Гюрова</i> – Научни параметри на мениджмънта на образованието на възрастните	31
<i>Нели Иванова</i> – Постиженията в обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен	59
<i>Симеонка Бъчева</i> – Еволюция на еднодетното семейство	103
<i>Румяна Пейчева-Форсайт</i> – Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн	135
<i>Радка Питекова</i> – Стратегическо планиране на училището	161
<i>Пенка Цонева</i> – Духовно-просветната дейност на Българската църква през периода от създаването на Българската екзархия до 1944 година	193
<i>Ваня Божилова</i> – Европейски инициативи в образованието на възрастни и българският опит	217
<i>Галина Георгиева</i> – Предизвикателствата и проблемите при реализирането на групови технологии на обучение	249
<i>Зорница Ганева</i> – Сравнителен анализ на етническата идентичност на ученици от български и ромски произход	275
<i>Владислав Господинов</i> – Съдържателни и организационни аспекти на хоспитирането по теория на възпитанието на студентите от Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“	297
<i>Благовесна Йовкова</i> – Съвременна интерактивна мултимедийна технология в обучението по устна реч при деца с увреден слух	335
<i>Албена Тодорова</i> – Обучение по български език на деца бежанци в извънучилищна среда	381
<i>Екатерина Попандонова</i> – Влияние на образователната интерактивна мултимедия върху мотивацията за изучаване на чужд език на деца от малцинствен произход	419
<i>Василка Баничанска</i> – Към проблема за организацията и управлението на училище в мултикултурна среда (на примера на община Гоце Делчев)	491

CONTENTS

<i>Yana Rasheva-Merdjanova</i> – The expert function by the teacher in the complex examination to the school textbook	5
<i>Viara Gurova</i> – Scientific dimension of adult education management	31
<i>Neli Ivanova</i> – Achievements in the Bulgarian language and literature training in multicultural environment on the initial stage of the basic education	59
<i>Simeonka Batcheva</i> – The evolution of the single child family	103
<i>Roumiana Peytcheva-Forsyth</i> – Based on the communal constructivism course design – an attempt to break up the transmission model of university teaching	135
<i>Radka Pitekova</i> – Strategic planning of school	161
<i>Penka Coneva</i> – Spiritual and educative activities of Bulgarian church during the period from the formation of Bulgarian exarchate to 1944	193
<i>Vanya Bozhilova</i> – European initiatives in the adult education and the Bulgarian experience	217
<i>Galina Georgieva</i> – Small group instruction – challenges and problems	249
<i>Zornitza Ganeva</i> – Comparative analysis of ethnic identity of students of Bulgarian and Romany origin	275
<i>Vladislav Gospodinov</i> – Content and organizational aspects of the student’s school practice on Theory of education	297
<i>Blagovesna Yovkova</i> – The role of educational interactive multimedia in speech therapy of children with hearing loss	335
<i>Albena Todorova</i> – Training in Bulgarian language of refugee children in out-of-school environment	381
<i>Ekaterina Popandonova</i> – The influence of educational interactive multimedia upon foreign language learning motivation of minority children	419
<i>Vasilka Banichanska</i> - The problem of organization and management of the school in a multicultural environment (the example of Gotze Delchev)	491

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ЕКСПЕРТНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В КОМПЛЕКСНАТА ЕКСПЕРТИЗА НА УЧИЛИЩНИЯ УЧЕБНИК

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА

Yana Rasheva-Merdjanova. THE EXPERT FUNCTION BY THE TEACHER IN THE COMPLEX EXAMINATION TO THE SCHOOL TEXTBOOK

The participants in the contemporary processes of creating and producing the school book are many and at a different status. The coordination and harmonization of their competences and functions, the control and the implementation of their activities, the assessment of the quality of the intermediate and final products – it is all to be included and flow through a complex technology, the leading subjects of which are the State Educational Institutions. We have no such vision of a technology. Anarchy and chaos are in and it seems as if for three decades (in the 90's we introduced "alternative textbooks" into the Bulgarian education) we have completely "indulged" into it. The contemporary vision on the school textbook, the stages and the components of the complex technology for its expert assessment (not only from a pedagogical point of view) are to be renewed at a new level.

On the other hand, the expert function exercised by the teacher with respect to the textbook at all stages of its creating, experimentation, assessment and realization needs to be given scientific substantiation, methodical covering, and professional-pedagogical provision in the qualification of Bulgarian teachers.

ВЪВЕДЕНИЕ В ЕКСПЕРТИЗА НА ЕКСПЕРТИЗАТА

Студията има теоретико-концептуален характер, *учебно-методически характер* на модул от пособие за подготовката на учители и като компетентни експерти по отношение на училищните учебници и характер на *практическо ръководство* за контролни процедури за производството на учебници. Съответно, *три са изворите на авторската мотивация*.

Първо, характерна черта на съвременните общества е известна прибързаност и формализъм – въвеждане на отговорности и функции при липса на компетентности и умения.

- Скоростта на социално-икономическите и културни процеси
- Неспособността да ги изпреварим и прогнозираме
- Необходимостта и желанието да им се отговори –

това трудно съчетание води до поемане на отговорности от хора, неспособни да ги осъществят. Множество кризисни явления във всички области на живота ни го демонстрират.

Педагогическата сфера би трябвало да се противопоставя най-ефективно; би трябвало да предпазва останалите чрез подготовката на кадрите им; да обосновава теоретически, да осигурява практически и да отстоява, сертифицирайки и лицензирайки, предоставянето на отговорности и компетенции само на базата на компетентности и умения. Тези съображения обуславят въвеждането на „*експертната компетентност за училищни учебници*“ на *учителя* като част от цялостната му професионална компетентност в съвременните образователни условия.

Второ, теорията и методиката за училищните учебници, стартирала и развихрила се през 80-те години на миналия век до края му, като че ли се разми и „удави“ в новата вълна на технологии и безкрайни информационни среди – остана недовършена. Създаването и производството на учебници се превърна в открит печалбарски бизнес – един от най-грубите и вулгарно отчитащи „финансовите“ печалби на издателства и авторски колективи. Културният интерес не просто се пренебрегна, той изчезна. Педагогическият пък се уплаши и се почувства слаб (лишен от финансовата мощ на издателства-мастодонти) и замлъкна. Краткотрайните и бурни дискусии около учебниците, организирани от злободневни телевизионни предавания, заклемиха учители, училищни ръководства и едноименни автори, но защитиха интереса на концерните.

Един ренесансов педагогически мотив има в настоящото пособие, защото в крайна сметка отговорността се изсипа като гореща лава отново върху главата на нещастния български учител – печалбата за издателите и авторите, а крайното „*право на избор*“ – на *учителя (каква ирония!)*. *Когато ни-*

кой не го подготвя да осъществява, всъщност, експертна функция спрямо множество разноконцептуални, разностилови, разнообемни, разнокачествени учебни книги, помагала, сборници, ръководства, и т.н. **Фактически той осъществява (или би трябвало да може) експертиза на експертизата като една метаекспертна компетентност.**

Трето, участниците в съвременните процеси на създаване и производство на учебната книга са много и с различен статус. Координирането и съгласуването на техните компетентности и функции, контролът на изпълнението на техните дейности, оценяването на качеството на междинните и крайни продукти – всичко това следва да се обхваща и да протича чрез една цялостна технология, чиито субекти са държавните образователни институции. Не разполагаме с такава визия за технология. Естествено анархията и хаосът настъпиха и като че ли за три десетилетия (от 90-те години въведохме в българското образование „алтернативни учебници“) им се „отдадохме“ напълно. Гротексно е да твърдим, че това е то плурализъм и демокрация в образованието.

И така, *обект на изследователския интерес* е експертизата на училищния учебник като комплексна и съответстваща на неговия съвременен образователен статус. *Предмет на изследване* е експертната компетентност на учителя за оценяване и избор на училищни учебници. *Целта* е да се конструира типова технология за комплексна експертиза на училищния учебник, която да бъде основа за подготовката на учители в тази перспектива.

Ключови задачи са анализирането на статуса и съвременната визия за училищните учебници; йерархизирано логическо обосноваване на основните структури на учебника и съответните структури и етапи на неговата експертиза; обосноваване на експертната компетентност на учителя и формите на нейната реализация.

Теоретико-изследователски, моделиращи и проектиращи са работещите *методи* в хода на проучванията. *Хипотетичните очаквания* са свързани с допускането на логически и социално-практически зависимости между приоритетните функции, задачи, структури и компоненти на училищния учебник в съвременни условия, от една страна, и слабите звена в действащите легитимни процедури по неговото оценяване.

ПЪРВО, ЕКСПЕРТНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ

За радост и в българската педагогическа книжнина имаме вече еволюирала яснота относно не толкова на същността, колкото за полезната функционална релация между „компетентности“ и „компетенции“ в различни техни измерения.

В този параграф ще открия *три момента*: отношението компетентност–компетенция; специфика на експертната компетентност; мястото ѝ сред професионално-педагогическите компетентности на учителя.

От качествената систематизация на пълен набор определения за компетентност и компетенция, направена от Н. Цанков [10, 34–38], надеждна може да се обобщи, че „компетентност“ се свързва предимно с „потенциални способности“, с „ефективно извършвана дейност“, с „емоционален аспект и придаване на смисъл на дейността“, докато „компетенция“ има повече прагматичен оттенък като „реализира на практика компетентността“, „знае „как“, а не „че““, осъществява „връзка между знания и ситуация“. Етимологията на двата термина насочва към автентичното значение на компетентност като „подходящ, съответстващ, способен, значещ“, а на компетенция по-скоро като „съвпадам, съответствам, способен“ [пак там, с. 37]. Правилно Н. Цанков отбелязва, че компетенцията е операционализирана и изявена субектно компетентност. *Така компетентността е преди всичко субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативна характеристика на човешката дейност.*

Така двете в комплекс характеризират два взаимосвързани вътрешно-външен аспекти на човешката професионална дейност. **Компетентността използваме, когато трябва да характеризираме професионално-личностния профил на специалиста и качеството на неговото отношение към предмета на професионалния му труд. Докато компетенцията фиксира професионални правомощия** за определени професионални дейности и функции, които се приписват на специалиста с точно този сертификат и точно на тази длъжностна позиция в професионалната йерархия. **Т.е. компетенцията изразява отношение и позиция на специалиста сред останалите специалисти по ранговете на професионална реализация** [4, с. 27]. Компетенциите разпределят професионалните функции по степен на сложност, отговорност и права сред различните специалисти според тяхната степен на професионална подготовка (съответно професионални дипломи и сертификати) и степен на професионална квалификация, узаконени от Закона за професионално образование и обучение и от Националния класификатор на длъжностите и професиите (НКПД). **Ето как компетентността (може-нето),** придобита и легитимирана чрез специално образование и подготовка и техните сертификати, **се проявява и трансформира в компетенция** (правото официално да упражняваш тази компетентност), разписана и договорена от НКПД, професионално-длъжностните характеристики и професионално-трудовете договори между работодатели и служители. Целта и смисълът на съгласуването между съвременните образователни системи и пазара на труда е в постигането на съответствие между формираните, налични компетентности и тяхното легитимно упражняване като компетенции.

Разминаването води до влизането в професии на хора, които по силата на позицията си упражняват компетенции, за които са некомпетентни и обратно – компетентните и способни хора се разхищават.

Точно такава разминаване наблюдаваме при нашата **експертна компетентност/компетенция** в педагогическата сфера (и не само). Имаме нужда от начално етимологично и съдържателно уточняване на понятието „експерт“. В Речник на чуждите думи (1992, с. 284) четем: „експерт – лат. *expertus* – „опитен“. 1. (юрид., техн.) Вещо лице, на което се възлага да се произнесе по определен въпрос. 2. Опитен и добър познавач на нещо.“

Очевидно, че в професионален смисъл „експерт“ не би било редно да се използва фриволно просто като добро познаване на нещо. Това е професионална функция от висш порядък, която съответно трябва да бъде подплетена с висша компетентност (способност), легитимирана и делегирана от съответна инстанция и като компетенция (право и задължение да се осъществява). Така „експертизата“ представлява изследване от експерти и доклад (заключение) на вещи лица-експерти по определен въпрос [пак там].

Какво налага да се обоснове *експертната компетентност/компетенция на учителя* като негова професионална такава?

1. Учителите реално оценяват и избират училищни учебници (и множество други информационни източници и дидактически средства), по които да работят и ползват съвместно със своите ученици в педагогическата практика – **експерти на ниво практическа реализация на училищния учебник.**
2. Учителите реално участват като автори (съавтори) в създаването на училищни учебници и различни пособия – **експерти на ниво създаване и производство на училищния учебник.**
3. Учителите реално действат като експерти на национално ниво и участват в конкурсните процедури, организирани от МОМН, за оценка на учебниците и учебните помагала – **метаексперти в конкурсните процедури за одобряване на училищни учебници.**

Всъщност българският учител реализира **експертна компетентност/компетенция** във всички фази и нива от живота на училищния учебник – от идеята през създаването, „раждането“ или производството, избора, реализацията и отмирането или отричането му. Това са пре-достатъчни основания **не само да включим** *експертната компетентност* в схемата на професионално-педагогическите компетентности и личностни качества на учителя [5, 88–89], но и да се погрижим за нейното **формиране и предварително упражняване в процеса на професионална педагогическа подготовка и продължаваща квалификация.**

Настоящите синетизирани гледища за структурата, задачите и функции-

те на училищните учебници, за типовете експертизи, както и предлаганите общи и конкретни специфични методики и инструменти за оценяване на качествата на учебниците, са апел и предложение за **взаимна подкрепа в тази посока**.

ВТОРО, СТАТУС НА СЪВРЕМЕННИЯ УЧИЛИЩЕН УЧЕБНИК

Мисия и задачи

Бих искала да подчертая **няколко обстоятелства**: *първо*, днес вече не следва да разглеждаме учебника като „основно“ дидактическо средство и да го анализираме самоцелно, а *в комплекса* дидактически и информационни средства – само сред този комплекс се изявяват *водещата му роля* за взаимодействието учител–ученик. Водеща, защото, ако редица други средства и информационни източници се използват самостоятелно и/или преимуществено от учителя, или от учениците, то учебникът си остава неизменно свързващото общо и организиращо „срещите“ между тях. На преден план повече от всякога излиза *методически организиращата и формираща роля* на учебника пред информационно-познавателната.

Второ, това не намалява значението на учебника, но напротив – *повишава неимоверно методическите изисквания* към подготовката и производството му, за да осъществява ефективно новите си приоритети.

Трето, ориентиран към *отношения и опит, новият тип учебник е изявител* и на културата, светоусещането и не просто когнитивните, а *жизнени позиции и на своя автор*. Логично през последните десетилетия се появиха „*алтернативните*“ учебници. Алтернативата е не толкова в количеството, организацията, стила, даже не толкова в принципите на структурирането на учебното съдържание, а *тъкмо в този авторски мироглед и отношение към обектите на познание (света), които моделират и определен стил на отношение и поведение у ползващите го*. Не без притеснение учителите избират, съчетават, колебаят се, премервайки съответствието на учебника и на ученици, и на държавни образователни изисквания, но и на самите себе си.

Четвърто, затова вече добър учебник се създава *от авторски екипи* в търсене на *баланс* между различните структури и аспекти, но и между различни гледни точки и манталитети.

И пето, макар и носител на определена културна визия, един истински учебник представлява *отворена структура*, място за среща и полилог между различни гледни точки и начини на познание/мислене/отношение/поведение. Така всъщност е **учебник – ориентираща и пропедевтична, а не насаждаща и доктринерска система**. В един глобален и разнообразен,

но подвижен и интегриращ се в безброй вариации свят, **учебници са тези книги, които помагат на човек не просто да избира или да преценява, а му помагат да изгради собствени критерии и принципи за тези ориентации, избори и оценки.**

Т.е. обосновавам една **разграничителна мисия** на съвременния училищен учебник. Без нея той не може да бъде полезен и интригуващ за младите хора и децата ни. Такива книги са отхвърляни и от тях, и от учителите. Те инстинктивно усещат, че не отговарят на **потребностите им**, които в света на многообразието и съжителството на противоположни култури и стереотипи вече не се свеждат до нужда от знание за отделните неща (защото те съществуват в сложни комплекси); нужда от мислене (защото приемането на живота не зависи само от разбирането му); та дори и от оценка (защото не отделните оценки, а тяхното съгласуване е проблем); та дори не и от избор (защото променящите се обстоятелства променят непрекъснато основите на всеки избор). Способността да разграничава и да свързва отново в цялостни структури е действителна потребност (и дефицит) на модерното общество, отразяващи се в дефицитите и потребностите на гражданите.

Възникват гранични явления, чиито стойности трябва непрекъснато да бъдат преценявани от човечеството и от отделния човек, за да определят отношението и поведението си към тях. Училището (учебникът) има за задача да формира способности не само за идентификация и избор на стойности, но преди всичко за тяхното преобразуване, преход и временно установяване. Маргиналността затруднява разграничаването.

Ето защо с основание **задачите на съвременния учебник** и на съвременното образование се разпростират:

- не само върху **когнитивна**,
- но върху **афективна**,
- **сетивна**
- и **върху сферата на себепознание** на личността.

От друга страна, задачите на учебника могат да бъдат **общи и операционализирани**, както **крайни и междинни**. Методическата потребност (целесъобразност) и фазата на процеса на обучение (реализацията на учебника) определят тези варианти.

Съдържателни структури, функции и реализация

Учебникът е носител на *ключовата учебна информация*, циркулираща между преподавател и ученици. Тя е **продукт на дълъг и сложен процес на трансформация на обектите на научно познание в обекти на учебното познание и на тяхната обработка/трансформация в учебно-познавателни активности/дейности**. Това е първият основен, най-важен и може би

предопределящ всички останали етапи и цялостното качество на учебника етап – систематизиране и „груба“ обработка (селекция и принципно структуриране) на научната информация, за да се превърне в учебен материал. От изключително значение е, че връзката „обекти на познание в науката – учебно-познавателни дейности и задачи“ не е непосредствена. Тя е опосредствана на няколко равнища и от няколко междинни продукта и основните между тях от методическа гледна точка са обектите на учебно познание по съответната учебна дисциплина:

Обекти на научно познание – Обекти на учебно познание

Познавателни активности – **Учебно-познавателни активности**

Познавателни дейности – **Учебно-познавателни дейности**

Познавателни задачи – **Учебно-познавателни задачи**

Обикновено в практиката на създаване на учебници липсва тази преобразуваща зависимост между обектите на познание в научната област – познавателните обекти в учебната дисциплина, която методически обработва и трансформира, а не просто редуцира научното познание. Тук твърде полезна би била направената от J. M. Ketele [14] систематизация на: типове **познавателни учебни обекти** (специално подбрани и по новому структурирани обекти на научното познание); типове **познавателни активности**, които те предполагат и изискват; съответните примери на **познавателни задачи** към тях.

Таблица 1. Съдържателни структури на училищния учебник

Познавателни обекти Активности	Предмети – единични обекти или събития	Класове – понятия, категории	Отношения – закони, дефиниции, зависимости, тенденции	Структури – системи, теории, конструкции, модели
1. Репродуктивно познание – припомняне и разпознаване	Дати и имена, факти	Определения	Формули, алгоритми, технологии	Опитни дейности и експерименти
2. Когнитивно продуктивно познание – действие	Да подрежда в хронологичен ред исторически събития	Да йерархизира определения за обекти от различни класове	Да рревърща прилагателни в причастия	Да представи наративната структура на текст
3. Жестово познание – действие	Да видишва подправки за установяване различие в аромата	Да определя посоките по компас	Да настрои два музикални инструмента едновременно	Да изиграе роля

4. Себепознание	Навици за ползване на справочна литература	Да открива житейски ситуации на проявление на понятие	Да спазва етикетията в определена ситуация	Да разпознава и реагира адекватно на състоянието на друг
5. Познание-преобразуване	Да организира и води екокампания	Да изработва систематизиращи таблици	Да състави наръчник за формули за лице на геометрични фигури	Да драматизира по сюжет, да напише сценарий за събитие

Училищният учебник трябва да бъде *пълен* (да обхваща всички видове обекти и познавателни активности); *разнообразен* (да предлага адекватни познавателни задачи и упражнения); *системен* (да организира и йерархизира обектите, активностите и задачите и като логически последователни, и като степенувани по трудност). Едва с това той се превръща от научна (или просто) книга в дидактическо средство в процес на обучение.

От таблицата се вижда, че познавателните задачи развиват в разнообразния си комплекс и афективна, и когнитивна, и сетивна, и сферата на себепознание на личността, стимулирайки съответните активности и с това способствайки за овладяване на обектите на учебно познание. Независимо от преимуществени ориентации, един учебник се занимава с много видове обекти за усвояване чрез развитие на множество активности и реализира множество цели. Това определя и **комплекса функции** на училищния учебник [15, р. 87]:

- информационна – транслатор на знания, отношения, убеждения;
- формираща и развиваща (на способности и компетенции),
- затвърдяване на усвоеното (упражняваща),
- оценяваща и самооценяваща,
- интегрираща и транслираща,
- библиографска (препоръчваща информационни източници),
- социално и културно образование.

Аз вече въведох **разграничителната мисия и съответно функция**. Тя се отнася едновременно и до учебното познание, и до ученика, и до учителя. Осигурява тяхната среща и се **различава от интегриращата и транслираща функции по това, че непрекъснато подканя ученика да разпознава не чрез идентифициране на белези, а чрез съотнасяне и съпоставяне, които водят до едновременно идентифициране** на различни реалности (явления, състояния, отношения). Това означава всъщност адаптиране към познанието, превръщането му в лично и включването чрез това оличностено познание в света. На педагогически и методически език става дума за

алтернативност не просто между, а на самите учебници – паралелност и многообразие вътре в тях на самото учебно съдържание, имплантиращо различни гледни точки и позиции; разработване на теми „кръстовища“ чрез различни мисловни, оценъчни и поведенчески модели и предлагачи на ученика да изпробва тези модели, изработвайки и трансформирайки личните.

Функционалният профил на учебниците е различен, това ги прави уникални, както са уникални хората, които стоят зад тях като автори и потребители, създатели, производители. *Първо*, един учебник практически не е ориентиран към една функция. Реалистично е да има една-две основни и няколко допълнителни. Не е възможно всеки учебник в еднаква степен да реализира всички възможни функции. *Второ*, определено функционалният профил се различава и по това дали учебникът е ориентиран предимно към преподавателя, или към учениците. Т.е. как е замислен учебникът – като служещ предимно на учителя или като служещ предимно на ученика, или *най-точно в какво съотношение са съблюдавани и осигурявани техните различни (съответстващи си благоприятно или не) интереси и позиции в процеса на обучение? Какво прави учебникът да придвижва съотношението и съответствието в позитивната перспектива на сътрудничество?*

Всеки екип, създаващ учебник – авторски и издателски, трябва да уточни функционалния профил на своя учебник, съответен на съдържателните му структури и компоненти. Това конструира съдържателната концепция за училищния учебник.

Текстови структури, функции и реализация

Поради специфичната си съдържателна структура и произтичащ от нея комплекс педагогически функции училищният учебник е **книга със специфичен текстови модел**. Текстовите структури на учебника материализират съдържателните структури (давайки им тяло) и им позволяват да заживеят. Текстът е материалният носител на учебното съдържание (независимо дали е в книжна или електронна форма). Това е важно да се подчертае и няма да се промени поради това, че се определя от същностните атрибути на човешкото същество, чийто разум (познание и духовност, опитност, дейности) се развива и реализира благодарение на връзката обекти–идеи–мислене–език–**текст**–комуникация–обекти или нови идеи. Езикът и текстът са носители на информацията и познанието. *Споровете за електронни „алтернативни“ или книжни „традиционни“ учебници; за виртуално, дистанционно, он-лайн или „на живо“ лице-в-лице традиционно обучение, са спорове за формите, а не за материалната същност на носителя на учебното познание.*

Текстови модел на училищния учебник с десетилетна експресивност е създаден от Д. Зуев [1] и нито една съвременна интерпретация не може да си

позволи да го отмени. Нещо повече – този модел е в основата на конструиране на диагностични скали и програми за оценяване качествата на учебника. Действащата Наредба за учебниците и учебните помагала (2003–2006) убедително го потвърждава. Така става ценно не само от теоретико-познавателна и от професионално-педагогическа, но и от институционално-управленска и от експертно-квалификационна гледна точка запознаването с модела.

Таблица 2. Текстови структури на училищния учебник

Текстови компоненти	Извънтекстови компоненти
Основен текст (ОТ): теоретико-познавателни или инструментално-практически Пояснителен текст (ПТ) Допълнителен текст (ДТ)	Апарат за организация на усвояването (АОУ) Илюстративен материал (ИМ) Апарат за ориентировка (АО)

Текстовата структура на учебника е изградена от компотненти, различни по признак „методическа функция“ за осигуряване на различни учебно-познавателни активности и дейности. *Извънтекстовите* компоненти са предимно предназначени за организиране на познавателните дейности и на ползването на учебника, докато текстовете са носители на основната учебна информация. Разграничението е относително. *Основният и пояснителен текст* представляват йерархизирани и взаимнообслужващи се нива на учебното съдържание – пояснението разкрива и дообяснява основното понятие, идея, теория, концепт. Вариациите и балансът между *теоретико-познавателния и инструментално-практическия основен текст* зависят не само от характера на прототипа научно познание, но и от методическата и концептуална ориентация на учебника и неговия авторски колектив, за което вече говорихме. Основният и пояснителен текст присъстват в учебника в частите на представяне на учебната тема и открояване в нея на дефиниции, термини, ключови абзаци. *Допълнителните* текстове са автентичен изворов материал, илюстриращ или доразвиващ в различни посоки основните акценти на темата. Появяват се под формата на исторически извори, биографии, любопитни факти, откъси от произведения, справки и т.н. в края или на съответните места в учебната тема. Позволяват диференциацията на работата по различните образователни равнища с различни категории ученици и с различен интерес към проблематиката. *Извънтекстовите компоненти не са нетекстови* – те са функционално (не същностно) разграничени от текстовете, и организират учебните дейности и взаимодействието учител – ученици в процеса на познание. *Апаратът за организация на усвояването* включва дидактическите задания, упражнения, учебни задачи, задачи за самостоятелна работа, практически и експериментални дейности, които учебникът предписва и определя технологично за ученици и учител. *Илюстрациите*

представляват онагледяващия материал под формата на рисунки и снимки, но и на чертежи, кхеми, таблици, модели, графични изображения. В зависимост от функциите си някои изображения могат да са част от текстовите компоненти или от апарата за организация на усвояването. *Апаратът за ориентировка* осигурява необходимите указания и помощ за ръководено и самостоятелно ползване на учебника от учениците – предговор, съдържание, указалец, предметен показалец, речници, библиография, препратки към различни части и теми на учебника, указания за работа или ползване на различни учебникови структури. АО има за цел да направи ефективна работата с учебника опосредствено от познавателна и от продуктова гл. точка – като икономиса непосредствено техническо време и енергия от организационна гледна точка.

Съдържателните, текстовите структури и архитектурата на добрия учебник са в хармония, като взаимно подпомагат осъществяването си. Съдържанието се материализира в текста и се оформя от архитектурата. Учебникът се явява *сложен многопластов функционален организъм*, търсещ своя смисъл, предназначение и осъществяване (употреба). Затова е редно да мислим по този балансиращ начин за постигане на **„педагогическо равновесие“** между отделните равнища и компоненти на учебната книга. Някои възможни посоки на вътрешно съгласуване:

1. Да се съблюдава *равновесие между различните видове познания* – репродуктивно, когнитивно, афективно, преобразуване – чрез *глаголи-стимули* за различните видове активности. Глаголи-стимули за *репродуктивно познание* – цитирай, дефинирай, съобщи, припомни; за *когнитивно познание* – пресметни, попълни, спрегни, посочи, замени с..., превърни в..., аргументирай; за *афективно познание* – потърси, измисли, критикувай, прецени, опитай, подкрепи, разбери; за *жестово познание* – конструирай, начертай, нарисувай, прокарай, музицирай, моделирай; за *себепознание* – как се чувстваш, когато; обясни мотивите си за; постави се на мястото на; как би постъпил, ако; как си обясняваш...
2. Да се стимулира *личното изследване* на ученика.
3. Да се подтиква ученикът *да представя и трансформира образно* (рисунки, музика, схеми, таблици, алгоритми) обектите на познание.
4. Упражненията и ситуацияите да се задават *комплексно, но да могат да се разлагат* на единични прости задания с оглед на вариативното степенуване на дейности и активности за различни категории ученици.
5. Към всяка отделна тема да се предлагат *разнообразни типове задания*, съответстващи на видовете познание и различни активности – въпроси, практически работи, анкети, игри, наблюдения, творчески задачи, проекти.

6. Да се насърчава *оригиналността и творчеството* – да се предлагат и очакват метафори и аналогии, свързани с изследваното.
7. Да се предлагат задания и ситуации, изискващи *работа в екип и непрекъсната комуникация*.
8. Постоянен да е моментът на *самооценка и саморефлексия*.
9. Да се създават *условия* ученикът *да успее в дейностите, като те постепенно се приближават* към пълнотата на финалните интегративни постижения.
10. Да се подготвят *отворени учебници* – с недовършени теми и библиография за самостоятелна работа; с празни места за ученикови резюмета и илюстрации; с въпроси с грешен отговор...

Д. Зуев говори за *две равнища* на структурата на учебника: текстовото и т.нар. *архитектоника*, която обхваща външната форма и оптичския строеж на учебната книга. *Външната форма* включва формат, хартия и корица, книжно тяло. *Оптическият строеж* включва композицията на всички елементи на учебната книга: от мизансцена на учебните теми, композиционното решение на началните страници през системата на рубрикациите и извънтекстовите компоненти до полиграфското оформяне – шрифт, контраст, наборни полета, вътрешни и външни полета на страницата. Показателите в двата дяла на архитектурата на учебника структурират така важните **хигиенни изисквания** към училищния учебник, съхраняващи здравето и не само познавателното, но жизнено дълголетие на учещите се. Включените в ръководството конкретни инструменти отразяват утвърдени методики за оценка на тези качества по възрастово и предметно специфицирани критерии.

Дали учебникът ще реализира пълноценно своите приоритетни функции, дали ще постигне водещите си цели, дали ще се впише в целия комплекс дидактически средства и ще подпомогне реално усилията на учител и ученици, дали ще оправдае очакванията на разнообразните си публики и потребители, е било, е, и вероятно ще бъде все спорно. Един спор, който обаче съвсем не се възпроизвежда само от противоречивите характеристики на училищните учебници (толкова нашироко и детайлно систематизирани) заради противоречивостта на обучителната, познавателната или обществена реалност, а спор, който се подхранва изключително ефективно от **проблематичността на волята** за съгласуване и балансиране на *множеството интереси, даващи си среща при неговото списване, производство и употреба*. Съгласуването и балансът на тези интереси е предмет и продукт, убедена съм, на една комплексна съдържателна и процедурна експертиза на съвременния учебник.

ТРЕТО, КОМПЛЕКСНА ЕКСПЕРТИЗА НА УЧИЛИЩНИЯ УЧЕБНИК

Типове експертиза

Става ясно, че учебникът е не само *сложно композиционно, но и процедурно единство*. Неговите различни структури, както и етапите, през които преминава цикълът на неговото създаване и реализация, обединяват усилията на много и качествено различни специалисти от различни области – учени-предметници, педагози, методици, учители, издатели, печатари, художници, коректори и редактори, фотографи, компютърни специалисти. Ето защо **обект** на пълната и професионална експертиза на учебника е *комплекс на три основни негови аспекта с техните компоненти*. Методическият аспект се оценява от методическа експертиза, производствените му продуктови характеристики – от производствена експертиза, пътят му от идея и концепция до краен продукт – от технологичната експертиза.

Таблица 3. Комплексна експертиза на учебната книга

Методическа експертиза	Производствена експертиза	Технологична експертиза
Съдържателни и текстови структури	Архитектоника – външна форма и оптически строеж	Етапите на създаване на учебника
Обекти, активности, дейности, текстови и извън-текстови компоненти	Хигиенни изисквания, формат и книжно тяло	Концепция, списване, издаване, апробация, оценяване, реализация

Експертизата на учебника е *комплексна по още един начин* – като методика на осъществяване. Специфични са методите за методическата, за производствената експертиза от тези за технологичната. Най-напред се използват и количествени, и качествени методи на анализ и оценка на качествата на учебника [8, 66–67]. Първите са информативни по отношение на количествени параметри и коефициенти (най-вече за производствената експертиза), каквито съществуват за езиково-стилните особености, хигиенни характеристики, полиграфско оформление, но и за степен на трудност, четливост и четивност на текстовете. Качествените анализи са информативни по отношение на посланията и внушенията, на аксиологическото напрежение и културните качества на учебниците.

Изборът на методи за методическа и производствена експертиза зависи от:

- целите на експертизата – да ранжира и селектира или да подобрява,
- параметрите на оценяване – поддаващи се на количествена или качествена оценка,

- ресурсите за експертиза – личностни, културни, материално-технически, финансови,
- предоставеното време – достатъчно за множествена независима и лонгитюдна или еднократна експертиза,
- компетентността (професионализма) на експертите – достатъчна или не за прилагане на някои от методите,
- потребителите на експертния продукт – което ни връща към целта.

Технологичната експертиза проследява и контролира етапите на производство и реализация на учебника. Тъй като той е продукт на творческа авторска (научно-приложен характер), но и на издателска дейност (пазарен характер), и на образователно целеполагане (културен характер), *подлежи на частични и пълни експериментирание, корекции и апробация*, които гарантират качествена му и ефективна реализация като възвръщаемост и в трите плана – научноизследователски (качества сам по себе си като учебна книга), пазарен (финансова печалба) и културно-образователен (постига образователните цели).

В зависимост от обстоятелствата един учебник може да бъде оценен частично – само по някой от своите аспекти. Но и комплексната, и частичната експертизи имат за цел *да оценят* качествата на учебника. Всяка оценка е резултат от измерване на определена характеристика – татично или в експеримент в процеса на нейното функциониране при определен контрол. Как всъщност става това оценяването на учебника – „на око“ или *с измерване; с контрол* на измерваната и оценявана променлива или без проверка и контрол над вариациите? Възможни са *четири варианта*:

- *Оценяване „на око“* – представяте си с какво високо качество експерти трябва да разполагаме. Такива експертизи се провеждат само в крайните фази на един продукт и от висококвалифицирани специалисти.
- *Оценяване без точно измерване и без контрол* – разговор с действащи учители за подобряване на учебника и лично мнение на експерта.
- *Оценяване с измерване и без контрол* – проверяват се резултатите от изпити и се преценява развитието на учебника спрямо осигурявания сертификат.
- *Оценяване с измерване и с контрол* – качествата на учебника се проверяват „в действие“ – пробен тест върху 10 задачи за отчитане на резултати и проблеми.

Първият вариант всъщност е симулация, но не и същинска експертиза. Всяко от останалите може да се реализира на *три нива на включеност на трите непосредствени публики* за учебника – родители, ученици, учители. *Три нива на триангуларност плюс едно четвърто на включеност и на неза-*

висими експерти:

1. Събира се оценка чрез *един метод* (разговор, интервю, въпросник, тест) от лица с *еднакъв статут* – или ученици, или учители, или родители.
2. Събира се оценка чрез *един метод* от *две или и от трите групи лица*.
3. Събира се оценка чрез *три различни метода от трите групи лица* – например въпросник за учители, тест за ученици, интервю за родители.
4. Събира се оценка от *трите пубики с три различни метода плюс независимо наблюдение от външни експерти*.

Точно кой вариант експертиза ще осъществим, зависи не само от целите, ресурсите, стандартите, времето, но твърде много от нашата компетентност и отговорност. Които се формират с помощ, но се задават и оживяват отвътре. Технологичната експертиза съгласува разнородните фази и условия в цялостен и продуктивен процес.

ЧЕТВЪРТО, ТЕХНОЛОГИЧНА ЕКСПЕРТИЗА НА УЧЕБНИКА

Етапи на технологичния цикъл

Основните етапи на „раждането“ на учебника са четири:

- концепция и списване,
- издаване,
- оценяване,
- използване.

Те не са линейно случващи се, а се преплитат непрекъснато частично за взаимна проверка и гаранция. *Фазите* на цялостния процес и по етапи разкриват тези технологични кръстосани връзки:

1. Анализ и проектиране на нуждите от нови учебници и оптимизиране на действащи;
2. Съставяне на проекта;
3. Обосновка на модела на учебника;
4. Определяне на учебното съдържание;
5. Среща с учебната програма – определяне степента на съответствие;
6. Консултации с практики и учени;
7. Съставяне на досие на учебника – документиране на основни проблеми и събития в процеса на подготовката, коригирането и експериментирането му;
8. Редакция на главите;
9. Междинна експертна оценка;

10. Експериментиране на първа глава;
11. Конкретизация на съдържанието на целия учебник;
12. Техническо оформяне;
13. Обща редакция;
14. Илюстрации и тяхното разпределение;
15. Общо четене и обща кохерентност – ползване на експерти;
16. Общо експериментиране;
17. Опит за конструиране на една страница – окончателен мизансцен;
18. Композиране на цялата учебна книга;
19. Изработване на технически улеснители и апарата за ориентировка;
20. Корекция на опитите и експериментите в учебника – ползване на експерти;
21. Отпечатване;
22. Крайно общо експериментиране;
23. Крайно отпечатване.

Това е една прецизна технология, изработена и проверявана многократно от международни авторски, изследователски и експертни екипи [15, 34–38]. И любителят ще забележи как например:

1. *„Експериментирането“* е разположено на различни нива и *съпътства всички ключови фази* на процеса на създаване на учебник от експериментиране на само на една глава до общо и крайно експериментиране (фази 10, 16, 22), за да подпомага *своевременното и изпреварващо коригиране и оптимизиране*.
2. *„Експертната оценка“* е също съпътстваща на различни нива, за да осигури *първо*, квалифициран; *второ*, независим и трето, *специализиран* по определени параметри консулт от страни (фази 6, 9, 15, 20).
3. *Фази от творческия процес* на списване се преплитат и *редуват с фази от издателската и полиграфска дейност* и това застъпване отново координира, съгласува и *икономично разходва квалифицирания труд* на множеството специалисти, ангажирани с производството на качествен учебник.

Можем да говорим за **„фазова решетка“** на технологията на създаване на училищния учебник, свързваща съдържателно-творческите, художествено-творческите и полиграфическо-творческите моменти на процеса. Цялата решетка „се охранва от“ и функционира спрямо динамичните и променящи се **нужди от обучение** (съответно от учебници) като им отговаря и същевременно проектира и моделира.

Таблица 4. „Фазова решетка“ на технологията на създаване на учебник

АНАЛИЗ И ПРОЕКТИРАНЕ НА НУЖДИТЕ ОТ УЧЕБНИК	
Концепция 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 13, 17, 18, 19	Издаване 2, 3, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23
Експериментиране – оценяване 6, 9, 10, 15, 16, 20, 22	Използване – основни публикации 6, 9, 10, 15, 16, 20, 22

Още веднъж искам да подчертая **две важни обстоятелства**. *На първо място*, фази 6, 9, 10, 15, 16, 20, 22 на експериментирането и оценяването присъстват като **дейности и субекти-експерти** в този етап и **същите като субекти-потребители** в етапа на използване на учебната книга. Основните публикации и клиенти на образованието (ученици, учители, специалисти, родители) са едновременно и най-качествените и естествени експерти на учебниците. Чрез тяхното перманентно участие в процедурата по създаване, експериментиране и оценяване на учебника се реализират **нивата на триангулярност** в комплексната му придружаваща го експертиза.

Второто обстоятелство ще представя в следващия подпараграф.

Участници и отговорности

На второ място, вижда се колко **много фази са общи** между основните етапи и тази свързка осигурява протичането на „ток“, т.е. случването на създаващия производствен процес, чийто продукт е качествен училищен учебник. „Общото“ е всъщност съвместният екипен труд на *специалисти от различни области, които обединяват компетентностите си* за създаването на един **интегриран полифункционален продукт – учебника**. Кои са участниците в цялостната технология на учебника?

Автори, които са централни фигури от началото до края, но лично осъществяват фази 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, т.е. почти всичко.

Адаптори и преводачи, в случай на преводен учебник – аналог на авторите.

Директор на продукцията – ангажира се с проучване на нуждите, изработване на концепцията, мотивиране на проекта и модела на учебника, както и с цялостния контрол по време на производството – от качество и навременност на изпълнението до финансиране на дейностите.

Издавател – основно осигурява организирането на производствения процес, но е компетентен и по редица съдържателни, текстови и структурни параметри на добрите учебници. Работи в тясно партньорство с авторите. Щастливите случаи ги превръщат в духовни побратими, от което печелят всички публикации на учебника. Не са редки случаите, когато специалисти пре-

дметници са и издатели на учебници. Производството на учебник е специфична и много специална издателска дейност.

Експерти – научни и технически (учени-предметници, методици, педагози, психолози, учители, колеги автори) – осъществяват не само измервателна и оценъчна дейност, но и перманентна консултантска такава на авторско-издателския екип. Ненапрасно фазите на експертна оценка са разположени пропорционално през целия технологичен цикъл.

Експериментатори – могат да са от авторския екип, както и външни лица. В експериментирането участват и всички публики – учители, родители, ученици, управленци, специалисти.

Издателският екип – специалисти по архитектуриката на учебника (графично оформление, оптически строеж, външно оформление, формат) – редактор, коректор, художник на илюстрациите, художник на дизайна, фотограф, печатар, оформител на страница (мизансцена).

Управленци – специалистите от държавните институции (Министерство на образованието, младежта и науката; Министерство на културата), които **организират крайната процедура по кандидатстване, оценяване, одобряване и сертифициране** на учебници за средното образование. Един учебник кандидатства за одобрение от Министерството след „крайното си отпечатване“ – фаза 23. **Отговорност на авторско-издателския екип** е да измине целия сложен и трудоемък път през всички междинни нива на експериментиране, оценяване, коригиране, апробиране. Въпрос на преценка и избор е дали всички фази ще бъдат осъществени, кои могат да бъдат спестени и как това ще се отрази по най-благоприятния начин върху качествата на учебника. **Отговорност и задължение, според мен, на управленския екип** е проверката и оценяването и на технологичния път на учебника в някои негови ключови фази като гаранция и вземане предвид на вече получени оценки за неговите качества. **Това прави експертизата на учебника комплексна.**

Потребители – ученици, учители, родители, читатели, специалисти.

За да не бъдат „изненадани“ (и не само те), за да не сме изненадани неприятно от учебниците в българските училища, потребителите в една комплексна технология на създаване на учебника, *първо*, се превръщат в негови съавтори чрез експертното си и експериментално участие в процеса, и *второ*, по този начин **се научават да споделят отговорността**. Отговорност и за учебника, и за това, което се случва в училище, в класната стая, на улицата, на работното място, в обществото, в света. Един от начините да престанем да говорим колко са „ужасни учебниците“ в училище.

ПЕТО, НАРЕДБАТА ЗА УЧЕБНИЦИ – ЕДНО ЕКСПЕРТНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО

Ще представя тези части от наредбата, които директно указват структурите на учебника, критериите и показателите за тяхната оценка.

Наредба за учебниците и учебните помагала

приета с ПМС №104 от 10.05.2003, обн. ДВ, бр. 46 от 20.05.2003 в сила от 20.05.2003; изм. пост. №115 на МС от 15.06.2005, обн. ДВ, бр.51 от 21.06.2005; изм. пост. № 15 на МС от 31.01.2006, обн. ДВ, бр. 14 от 14.02.2006; изм. ДВ, бр. 89 от 3.11.2006.

Глава първа

ОБЩИ РАЗПОРЕДБИ

Чл. 2 ДООИ за учебниците и учебните помагала се отнасят до:

1. съдържанието;
2. графичния дизайн и полиграфското изпълнение.

Чл. 4 (1) Учебник по смисъла на Наредбата е произведение, създадено в резултат на творческа дейност, което е одобрено от министъра на образованието и науката или от министъра на културата за осигуряване на училищното обучение.

Чл. 5 Учебниците са под формата на печатно издание.

Глава втора

ДЪРЖАВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ЗА УЧЕБНИЦИТЕ И УЧЕБНИТЕ ПОМАГАЛА

Раздел първи

Изисквания към съдържанието на учебника

Чл. 10 Съдържанието на учебника реализира ДООИ по отношение на целите на обучението в съответната културно-образователна област, целите на учебния предмет, ядрата учебно съдържание, равнищата на общообразователна подготовка, понятията и темите с междудисциплинарен характер.

Чл. 13 Изисквания към текста и извънтекстовите компоненти:

1. съответствие със съвременното развитие на научното познание;
2. съответствие с възрастовите особености на учениците;
3. систематичност и яснота при въвеждане на понятия, теории;
4. създаване на условия за формиране на основните умения;
5. последователност и приемственост в учебното съдържание;
6. наличие на методи за самостоятелно учене;
7. наличие на вътрешнопредметни и междупредметни връзки;
8. наличие на тематична връзка текст и илюстративен материал;

9. създаване на условия за търсене от учениците на нова и актуална информация;

(Нова – ДВ, бр. 89 от 3.11.2006) – Текстът и извънтекстовите компоненти в учебниците с продължителност на ползване повече от една година не трябва да изискват или предполагат писмено изпълнение или чрез действия, нарушаващи първоначалния вид на учебника.

Чл. 14 Изисквания към структурирането на учебника:

1. съответствие между структурните компоненти на учебника и логиката на учебната програма;
2. последователност и взаимозависимост между структурните компоненти;
3. наличие на допълнителни текстове в зависимост от възрастовите особености на учениците и спецификата на учебния предмет;
4. наличие на справочен апарат – пояснителни текстове, речници, указатели, таблици, символи и съкращения;
5. наличие на апарат за ориентиране – съдържание, шрифтови и цветови откроявания, указатели;
6. наличие на апарат за организиране на усвояването – въпроси, задачи, теми за самостоятелна работа, систематизиращи и обобщаващи таблици.

Чл. 15 Изисквания към езика на учебника:

1. съответствие с книжовните норми;
2. съответствие с терминологията и езика в научната област;
3. последователност и единност в употребата на термини и символи;
4. достъпност на езика и стила на изложение;
5. яснота и точност на езика.

Раздел трети

Изисквания към графичния дизайн и полиграфическото изпълнение на учебника и учебното помагало

Изискванията към графичния дизайн и полиграфското изпълнение се отнасят до:

1. графичния дизайн
2. илюстративния материал
3. хартията и подвързията
4. форматите
5. типографията
6. паспортната и библиографска информация

Чл. 25 (1) Изискванията към графичния дизайн са:

1. цялостна и ясна графична концепция;
2. съответствие на графичната концепция със спецификата на учебния предмет и с възрастовите особености на учениците;

3. единство и цялостност на графичната композиция, реализирана чрез съвременен визуален език;
4. функционалност на графичната структура, съответстваща на съдържанието на учебника;
5. наличие на художествена мярка в балансирането на изображенията – илюстративен материал и другите графични елементи.

Чл. 26 Изисквания към илюстративния материал:

1. рисуваната илюстрация да притежава художествени качества, да съответства на текста и да го обогатява;
2. фотоизображенията, схемите и чертежите да са ясни, отчетливи, с информационна стойност;
3. съответствие на илюстративния материал с възрастовите особености на учениците;
4. стилова издържаност на илюстративния материал.

Чл. 27 Хартията на учебника и учебните помагала да осигури добър контраст и цветност – при пълноцветен печат, или добър контраст и наситеност при едноцветен печат.

Чл. 28 (1) Изискванията по чл. 27 се изпълняват чрез:

1. матова хромов хартия или офсетова хартия с маса не по-малка от 80 г/кв.м и белота не по-малка от 83% – при пълноцветен печат;
2. офсетова хартия с маса не по-малка от 70 г/кв.м и белота не по-малка от 83% и обемна хартия с маса не по-малка от 53 г/кв.м и белота не по-малка от 68% – при едноцветен печат.

3. **(2)** (Нова – ДВ, бр. 89 от 3.11.2006) Изискванията на чл. 27 за учебници за II–IV клас с продължителност на ползване повече от една учебна година се изпълняват чрез матова хромов хартия или офсетова хартия с маса не по-малка от 80 г/кв.м и белота не по-малка от 83%.

(3) Учебниците от V до XII клас могат да се отпечатват и при едноцветен печат върху обемна хартия с маса не по-малка от 53 г/кв.м и белота не по-малка от 68%.

(4) За корици на учебници се използва хромов картон с маса не по-малка от 200 г/кв.м., а за учебници с продължителност повече от една учебна година – хромов картон – мат, с маса не по-малка от 250 г/кв.м.

(5) (Нова – ДВ, бр. 89 от 3.11.2006) За учебници с продължителност на ползване повече от една учебна година корицата трябва да е едностранно ламинирана и лепилата за скрепване към книжното тяло да осигуряват здравина, еластичност и гъвкавост (поливинил-ацетатна дисперсия, термо- или полиуретаново лепило).

Чл. 30 (1) Основен вид подвързия за учебниците и учебните помагала, които са във форма на печатно издание, е брошурата.

(2) (Доп. – ДВ, бр. 89 от 3.11.2006) За учебниците за ползване повече от една учебна година скрепването да е с шиене с конец и лепене с поливинилацетатна дисперсия, термо- или полиуретаново лепило.

Чл. 31 Изискванията към форматите на учебниците са:

1. 60x90/8, 60x84/8, 84x108/16 – Буквар;
2. 60x90/8, 60x84/8, 60x90/16, 84x108/16, 70x100/16 – за всички останали учебници.

Чл. 32 Изискванията към типографията на учебника са:

1. единство на типографската композиция и цялостната графична концепция на изданието;
2. максимална функционалност и лесно възприемане на текстовата информация;
3. използване на шрифтови гарнитури на българска кирилица или на съответния чужд език с отчетлив и ясен рисунък;
4. големината на буквите при набор на основните текстове при спазване на съотношението кегел – дължина на наборния ред да е:
 - а) Буквар – не по-малко от 16 п.
 - б) учебници за I–IV клас – не по-малко от 13 п.
 - в) учебници за V–VIII клас – не по-малко от 12 п.
 - г) учебници за IX–XII клас – не по-малко от 11 п.
5. Междуредовите и междубуквените разстояния да осигуряват оптимални условия за лесно възприемане на текстовете и ритмичност при четене.

Чл. 33 Учебниците и учебните помагала съдържат паспортна и библиографска информация, която включва:

1. гриф: „Учебникът е одобрен със Заповед № ... на Министъра на образованието, (младежта) и науката“ или „на Министъра на културата“;
2. година на разгласяването и латинската буква „С“, заградена в кръгче, пред имената на носителите на авторските права, както и на лицето, на което е отстъпено изключителното право за ползване на учебника;
3. международен стандартен книжен № (ISBN);
4. издателско каре, включващо:
 - а) заглавие
 - б) автор
 - в) редактор
 - г) художник на дизайна
 - д) художник на илюстрациите
 - е) фотограф
 - ж) коректор
 - з) произход на книгата, № на изданието, година, формат, печатни коли, издателство, адрес, печатница.

Наредбата представлява интересно предизвикателство пред експертната и подбора на учебници и учебни помагала не защото е свръхпретенциозна, а защото предявява **сериозни изисквания към една комплексна експертна и професионална компетентност на всички оценители**. Доколкото учителите получават такава по време на висшето си образование или по време на квалификации; доколко действащите експерти имат едновременно и научна, педагого-методическа (текстови и извънтекстови компоненти), и типографска и издателска (архитектоника) **компетентност за ползване на специфични методи и инструменти за измерване и оценяване, за мен е под въпрос**. Някои съображения в тази посока:

1. Очевидно е, че българската Наредба ползва за научна основа структурата на учебника по Дмитрий Зуев, но на места е нарушена логическата ѝ съразмерност и йерархичност.
2. Прави впечатление *далеч по-детайлното разписване* на показатели и конкретни индикатори при измерване и оценяване на *параметрите за графично и външно оформление*, типография, формат *в сравнение с текстовите и съдържателни структури на учебника* – научно съдържание, текстови и извънтекстови компоненти са определени само като наличност и общи съответствия на ДОО и учебни програми. *Това е риск за прецизно измерване, невъзможност за контрол и проверка на надеждността на измерването, съответно за адекватна експертна оценка*.
3. Има *логическо предреждане между член 13 и 14*. Първият дава изисквания към текстови и извънтекстови компоненти, а едва 14-и въвежда оценяваните учебникови структури, едни от които са и текстовите/извънтекстови компоненти.
4. В чл. 14, т.4 – „пояснителният текст“ не е справочен апарат. Самият „справочен апарат“ е синонимна част от „апарата за ориентировка“, визиран в т.5. „*Изчистването*“ на терминологични и понятийни граници би повишило прецизността и хомогенността на всяка експертна оценка.
5. В чл. 15 „*стилът*“ на учебника е само споменат в т.4 заедно с езика като „достъпност на езика и стила“, което не съответства и не изчерпва нито едно от трите – достъпност, език или стил.
6. От друга страна, богатото разписване на параметрите за оценяване за типография и архитектура е претенция към *висока професионална и специална култура и методическа обезпеченост на експертите по този дял*. За да е *съпоставима оценъчната дейност* на всички експерти, то те трябва да бъдат снабдени или да получат указания за *типа инструментариум*, който да ползват.
7. Съществува известна „*неравнопоставеност*“ между различните

показатели. Някои са детайлно описани и критериално определени (формат, хартия, шрифт), докато други са бегло включени или пропуснати. В чл. 32, т.5 разстоянията между буквите и редовете са само качествено зададени („да осигуряват оптимално...“). А други важни хигиенни качества на мизансцена на учебника като височина и ширина на наборно поле (определя възможността за обхващане с „един поглед“ на оптимално пространство информация), размери на вътрешните и външни полета на страницата, *направо липсват*. Изчерпателният набор на оценявани структури, компоненти, параметри, показатели, индикатори на учебната книга е необходимата първа задължителна предпоставка за комплексна експертиза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изводите, които бих си позволила:

Първо, осъществяването на комплексна и ефективна експертиза на училищните учебници *и в двата случая* – с цел подбор и одобряване на национално равнище или за текущо оптимизиране, изисква *задължително формиране на екипи от експерти при разпределяне на техните експертни участия* и приоритети (ако не сме сигурни, че всички експерти притежават необходимата висока култура по всички параметри на оценяването). Съмнявам се, че в това можем да бъдем сигурни, както и че е необходимо. Международната практика също ползва специфичните експертни услуги, които заедно осигуряват комплексността.

Второ, необходима е *специална подготовка на всички учители* за оценяване на качествата на учебниците, защото най-малкото това е необходимо, когато подбират и организират своя методически комплекс в ежедневната си педагогическа работа.

Трето, *създаването на качествен продукт – училищния учебник*, е въпрос (по мое дълбоко убеждение) на *екипен творчески труд*, в който участват учени-предметници и специалистите от издателския сектор, но и педагози-методици и учители-практици.

Четвърто, *и не на последно място от изследователска гледна точка*, целият предшестваш анализ дава логическите, юрисическите и институционални основания за *потвърждаване на поставената в началото хипотеза* – приоритетните функции и структури на съвременните учебници (формиране на когнитивни способности, вариации за усвояване на познавателните обекти, отвореност на учебниците...) и специфично педагогическите са в най-голяма степен общо разписани и съответно оценявани в българската образователна реалност.

Дълбоко съм убедена, че ако и **учениците** ни да негодуват от неразбираеми и скучни учебници, ако и да заявяват, че трудно работят със съществуващите, да не си ги купуват, да ги забравят и небрежно да се отнасят към тях, то те **не си представят училището без учебници**. А „човек се учи, докато е жив“. Като че ли видимо най-нехайните ни субекти ще се окажат невидимо най-искрено привързани към учебната книга. Замисли ли се човек (и без да си „изследовател“), не е нелогично – **както децата са недоволни от родителите си, но и преди, и в мига, и след мига на загубата не си представят света без тях**. Просто предстои да поработим заедно за едни още по-добри учебници и за учители, които да ги споделят с учениците.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зуев, Д. Училищният учебник. С., 1981.
2. Мерджанова, Я. Психопедагогическа и професионална диагностика. Изследователски инструментариум. С., 1999.
3. Мерджанова, Я. Училищният учебник и неговата разграничителна функция. – *Стратегии на образователната и научната политика*. 2001, 3, 28–39.
4. Мерджанова, Я., Б. Господинов, С. Цветанска. Институции и субекти на пазара на труда. С., 2004.
5. Найденова, В. Професионалният облик на съвременния учител. С., 2004.
6. 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.
7. Петров, П. (състав.) Съвременни изисквания към учебника. С., 1977.
8. Савова, Ж. Критерии за избор на учебници. С., 2003.
9. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. М., 1974.
10. Цанков, Н., Л. Генкова. Компетентностният подход в образованието. Бл., 2009.
11. 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.
12. Brunswic, E., Hajjar, H., Valerien, J. Le développement du manuel scolaire et des matériels didactiques. Institut international de planification de l'éducation (UNESCO), 1990.
13. De Ketele, J. M. L'évaluation du savoir-être. – In: J. M. de Ketele (Ed.). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles, 1986.
14. 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.
15. Gerard, Fr.-M., X. Roegiers. Concevoir et évaluer des manuels scolaires. Bruxelles: De Boeck Université, 1995.
16. Giordan, A. L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Berne: Peter Lang, 1983.
17. Noel, B. La métacognition. Bruxelles: De Boeck Université, 1991.
18. Richaudeau, F. Conception et production des manuels scolaires – Guide pratique. Paris, 1979.

Постъпила ноември 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

НАУЧНИ ПАРАМЕТРИ НА МЕНИДЖМЪНТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ

ВЯРА ГЮРОВА

Viara Gurova. SCIENTIFIC DIMENSION OF ADULT EDUCATION MANAGEMENT

The aim of author is to outline scientific dimension of adult education management in relation with the Management theory and Theory of adult education. They are presented areas of adult education sector, theory of management and educational management and their projections in adult education and management of adult education system and institutes. The last part is devoted to adult education management necessity and dimensions.

УВОД

Ако досега управлението ни учи на това как правилно да работим и да създаваме правилни системи, то в 21 век се поставя въпросът: как да се излезе от стандартите, от приетите схеми, как да бъдем други? [...]. Да бъдеш различен от другите, е много трудно! Но това ще бъде основа на управленския успех в 21 век!

О. Виханский и А. Наумов¹

Тези думи насочват към отговорността на мениджмънта да направи организацията конкурентоспособна, без да загуби собствения си облик.

¹ О. Виханский и А. Наумов. Менеджмент практикум. Гардарика. М., 1998 [цит. 18, с. 47].

Всъщност именно уникалното и оригиналното, наред с прагматичното и икономически изгодното, е онова, което прави една организация търсена и предпочитана пред другите. И от управлението (от мениджмънта) ѝ зависи дали тя ще произвежда една от многото сродни стоки или услуги, или нещо различно, което да е само нейна запазена марка. Според О. Виханский и А. Наумов през 21 век най-актуална става именно идеята за **диференциацията**. „Ако сега управленската теория ни учи на това как да сравняваме своето управление с управлението в другите организации, т.нар. **бенчмаркинг**, и как да измерваме това сравнение, то управленската теория на 21 век ще учи на това **как да не бъдем такива, както всички останали**“ [цит. по: 18, с. 47], т.е. как да бъдем различни и да печелим от това различие.

С нарастването на опита на човешкото общество в различните сфери на дейност се появяват различни видове мениджмънт. Те са резултат от проекциите на общата теория на мениджмънта в различните сектори, като се отчита тяхната специфика и неповторимост. Подобно на други сфери и в сектора на образованието на възрастните институциите, които предлагат такива образователни услуги, трябва да бъдат управлявани така, че да бъдат конкурентно различни на пазара на образователни услуги. За целта им е необходим специфичен вид мениджмънт, съобразен с характера на дейността, която извършват, клиентите, към които е ориентиран продуктът им, и пазарните механизми.

Мениджмънтът на образованието на възрастните носи характеристиките на образователния мениджмънт и е силно повлиян от спецификата на андрагогическия процес и особеностите на възрастните учаци.

Целта на тази студия е да се опита да очертае научните параметри на мениджмънта на образованието на възрастните, като се опира на аналогията и сравнението с общата теория на мениджмънта и теорията на образователния мениджмънт.

Реализирането на целта изисква разкриване същността на сектора „образование на възрастните“, както и специфичните параметри на научния мениджмънт и образователния мениджмънт, както и на особеностите на възрастните учаци и учебния процес, в който те са партньори на обучаващите.

СЕКТОРЪТ „ОБРАЗОВАНИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ“

На пръв поглед като че ли е ясно, че образованието на възрастните се отнася до образователни дейности и услуги за възрастни. Въсъщност това е една от областите с най-голямо разнообразие на понятия и дефиниции, което създава сериозни затруднения. Проблемът на точното дефиниране на понятието и параметрите на образованието на възрастните се състои в това,

че различните автори и организации, имащи отношение към политиката, и съответно – към понятията в образованието на възрастните, често поставят различни акценти и осветляват различни части от едно и също явление, което води до многообразието от дефиниции.

Различията започват от съдържанието, което се влага в основните понятия „образование“ и „възрастен“. Понятието (и явлението) „**образование**“ днес има комплексен характер. То покрива много и различни области, което дава основание да се говори за „науки за образованието“, синоним на българското понятие „система на педагогическите науки“. Най-често думата „образование“ предизвиква асоциации с учебните заведения (училища, колежи, университети) – т.е. образование е това, което се случва в учебните заведения, а то според една класификация (която ще бъде изяснена в следващия параграф) е „формално образование“. Но днес е факт, че образователни услуги предлагат и извършват и други институции, чиято основна дейност не е образователна (синдикати, църкви, неправителствени организации и др.) – т.нар. неформално образование.

Друго разграничение (а често противопоставяне) се налага между термините „образование“ („education“) и „обучение“ („training“) – в смисъл по-близък до „трениране“. Както пише Пино понятието „обучение“ („training“) навлиза в образователната сфера сравнително късно и „през задната врата на професионалното обучение, като една „низша“ форма на образование“ [по: 31, с. 19].

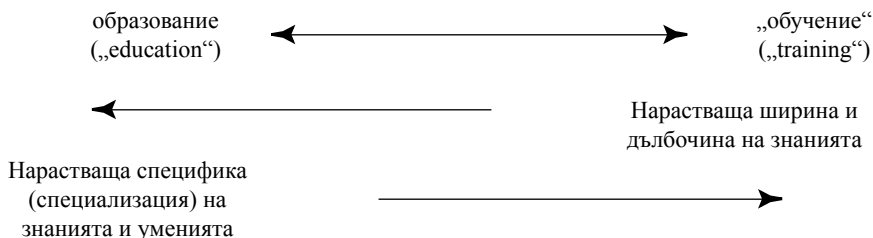
Но според дидактиката образованието е резултат от ученето, от учебния процес (от обучението), а според някои автори – от обучението + възпитанието. Затова понятията „обучение“ и „образование“ не бива да се противопоставят.

Разграничението между „образование“ и „обучение“ е и опит за обособяването на професионалното образование на възрастни като самостоятелна област. Например британците са склонни да изключат квалификационните (и свързаните с усъвършенстването в професията) курсове от образованието на възрастните и да ги причислят към професионалното образование и обучение (VET). В този случай терминът „обучение“ („training“) се отнася преди всичко до „професионално обучение“ (vocational training) и се разграничава и противопоставя на термина „образование“ („education“). Подобно на френското понятие „обучение/формиране“ („formation“) в него се влага засилен „практически акцент“ – „обучението означава систематично развитие на познания, способности и компетенции, които изпълняването на една специфична задача изисква“ [30, с. 112].

С други думи, когато става въпрос за „образование“, се подразбира знание, усвоявано в по-голяма ширина и дълбочина (а значи и по-теоретично), докато „обучение“-то предполага по-конкретни, специализирани умения,

насочени към прякото им прилагане в практиката. Фигура 1 представя нагледно това схващане [по: 31, с. 17].

Фигура 1. Спектърът образование-обучение



„Обучението“ в този контекст се свързва с усвояването на професионално поведение, което трябва да бъде усъвършенствано чрез упражняване (чрез повтаряне на определени действия или операции), с цел постигане на майсторство. Залага се на механичното повтаряне, което не изисква особена степен на разбиране и рационалност [по: пак там, с. 19].

Вероятно подобно съображение са имали и авторите на българския закон за професионално образование и обучение, в който по-скоро се противопоставят „професионално образование“ и „професионално обучение“ въз основа на резултата и продължителността на обучението [11].

И днес най-популярното определение за практически ориентирано обучение („training“) е „развитие на умения, знания, нагласи, компетенции и т.н., чрез инструкция или практика. [24]. То се асоциира с „подготовката на някой за изпълнение на дадена задача или роля, типична, но не задължително свързана с работното място“ [по: 31, 19-20].

Изхождайки от тези интерпретации на понятията образование и обучение, можем да обобщим, че *секторът „образование на възрастни“ ще обхваща както институции, предлагащи знания и общообразователна подготовка и култура, така и институции, предлагащи практически ориентирано обучение за усвояване на полезни умения както свързани с професионалното поведение, така и с използването на свободното време (хоби-дейности). И тъй като различните курсове² за възрастни учащи имат различна продължителност и изход, може да се каже, че секторът образование на възрастните предлага образователни възможности за формално и неформално образование.*

По понятието „възрастен учащ“ също има доста различни мнения, предизвикани от различното съдържание, вложено в понятието „възрастен“.

² Тук „курсове“ се използва като събирателно понятие за всички видове образователни дейности с възрастни учащи.

Прието е за възрастни да се считат хората, навършили пълнолетие според законите на конкретната страна и получили право да гласуват. Но според Роджърс понятието „възрастен“ може да се свързва с:

- период (цикъл) от живота на човека (човек най-напред е дете, после младеж, после възрастен);
- определен социален статус;
- принадлежност към социална подгрупа или мрежа (на възрастните хора);
- съвкупност (мрежа) от идеи/идеали ценности: зрялост [по: пак там, с. 14].

При определянето на категорията „**възрастен учащ**“, обаче, често решаваща роля играе професионалният статус, свързан и с т.нар. активна или работоспособна възраст, особено за професионалното образование на възрастните. Най-общо във формите за образование на възрастни могат да се включват лицата, навършили пълнолетие според законите на дадената страна (в много европейски страни – 18 години). Но законодателството на много държави предвижда обхващане в курсовете за възрастни и на лица след задължителна училищна възраст (в много случаи – 16 години), но напуснали училище, работещи или безработни (Испания, Португалия, България) [13, с. 24; 11]. Във Финландия към групата на възрастните учащи причисляват лица, навършили 25 години, в Норвегия – над 19 години, в Дания – над 17 и половина години, в Швеция и Швейцария – около 20 години и нагоре и пр. Постепенно английските университети се отварят за възрастни учащи над 25-годишна възраст (т.нар. „mature students“) чрез възможностите на отделите (департаментите) за продължаващо образование (continuing education).

След като няма единомислие по това що е образование и що е възрастен (учащ), логично е да има разногласия по сборното понятие „**образование на възрастни**“. И до днес няма една обща дефиниция, която да обединява всички специалисти. Според М. Ноулис³ усложненията идват от факта, че терминът „образование на възрастните“ се използва поне в три различни значения:

- в най-широкия му смисъл това е **процесът на учене на възрастните** – учебният опит, който имат, както и умения, отношения (нагласи), интереси, ценности, т.е. процесът на саморазвитие, често свързан с влиянието на различни фактори като общуването, работата, политическите процеси или предлаганите услуги в обществото;
- в „по-технически смисъл“ това е **мрежа от организирани дейности**, предлагани от различни институции и свързани с постигането на специфични образователни цели;

³ Knowles, M. The Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, Cambridge, 1980.

- съчетаването на двата смисъла (представени по-горе) води до идеята за образованието на възрастните като **движение или област от социалната практика**, която обединява в отделна социална система всички индивиди, институции и асоциации, занимаващи се с образование на възрастните, работещи за общи цели като подобряване на методите и материалите за обучение на възрастните, разширяване на възможностите на възрастните да учат и повишаване на общото културно ниво на обществото [23, с. 25].

Ш. Къртни обобщава пет варианта на разбиране на съдържанието на понятието „образование на възрастните“ и неговата приложимост [22, р. 17]:

- като работа на (образователни) институции и организации;
- като специфичен вид взаимодействие (в контекста на андрагогията);
- като професия или научна дисциплина;
- като произлизащо от историческата идентификация със спонтанните социални движения;
- като различно от другите видове образование по своите цели и функции.

Някои практики правят разграничение между образование на възрастните (adult education) и образование за възрастните (education for adults) въз основа на отношението към учащите и ролята им в учебния процес:

- „*образование на възрастните*“ – „всички форми на образование, които третират участващите учащи като възрастни – т.е. като способни, опитни, отговорни, зрели и балансирани хора“, които могат да бъдат партньори на преподавателя в учебния процес;
- „*образованието за възрастни*“ – всички форми на образование (планирани възможности за учене), предназначени за хора над 16-годишна възраст (или друга законодателно определена възраст), при които не се отдава значение на отношението към участниците – като към възрастни, нито на опита и възможностите им да допринесат повече или по-малко за учебния процес [по: 31, с. 63].

Всъщност от съдържанието, което се влага в понятието „образование на възрастните“, се определя и политиката, и системата за предлагане на образователни услуги на възрастните. Най-общо образованието на възрастните е предназначено:

- да осигурява общо образование за възрастни в съответствие с техен определен интерес (напр. в един отворен университет);
- да осигурява компенсаторно усвояване на базови умения, които възрастните не са успели да усвоят в рамките на началното си образование (напр. грамотност, смятане и др.);
- да позволи на хората:
 - а) достъп и участие в квалификации, които не са придобили по-рано

по различни причини в рамките на образователната система и в началното образование или

б) да придобият, подобрят или актуализират знания и/или компетенции в специфична област: в този случай – в системата за продължаващо професионално образование и (практически ориентираното) обучение [32].

Предвид казаното дотук, **образованието на възрастните би следвало да обхваща всички образователни дейности, форми и видове образование, достъпни за хора, определяни съгласно законодателството на една страна за възрастни.** В тази връзка е актуално и днес определението от документа на ЮНЕСКО „Генерална препоръка за развитието на образованието на възрастните“ (1976): „Терминът „образование на възрастните“ означава съвкупност от организирани образователни процеси с каквото и да е съдържание, ниво и метод, било то формално или друг вид, независимо дали продължава или замества първоначално образование, получено в училище, колеж или университет, както и свързано с него, чрез което хората, смятани за възрастни от обществото, към което принадлежат, развиват способностите си, обогатяват знанията си, усъвършенстват своята техническа или професионална квалификация или я насочват в ново направление и осъществяват промени в отношението или поведението си в двустранната перспектива на пълно личностно развитие и участие в едно балансирано и независимо социално, икономическо и културно развитие“ [25, с. 96 и 28].

Двадесет години по-късно ЮНЕСКО поддържа същата позиция и като приема образованието на възрастните като синоним на „продължаващото образование“ (continuing education) или „повтарящото се образование“ (recurent education), добавя, че участието на възрастните в образованието на възрастни има за цел „завършването на ниво от формалното образование; придобиване на знания и умения в нова област; опресняване или повишаване на техните познания в една специфична област“ [26]. Всъщност различните типове, видове, форми и звена (институции, предлагащи образователни услуги) за образование на възрастните осигуряват многообразие от възможности за учене на възрастните в контекста на съвременната философия и стратегия на ученето през целия живот [по-подробно виж: 12, пар. 1.3]. Методологична основа на управлението на образованието като цяло и на образованието на възрастните – в частност, се явява общата теория на мениджмънта.

ЗНАЧЕНИЕ НА ОБЩАТА ТЕОРИЯ НА МЕНИДЖМЪНТА ЗА УПРАВЛЕНИЕТО НА ОБРАЗОВАНИЕТО

В условията на пазарно стопанство и разширяване пазара на образователните услуги ръководителите на учебните заведения трябва да бъдат и мениджъри, за да могат институциите, които ръководят, да оцеляват в условията на конкуренцията, привличайки по-голяма част от намаляващия брой ученици и студенти. Централен въпрос на мениджмънта според „бащата на съвременния мениджмънт“ Питър Дракър е „как да се управлява бизнесът най-добре, за да се осигури с времето преуспяване на предприятието“ [17, с. 9]. Що се отнася до образователните институции, **централен въпрос за ръководствата се явява как да управляват така, че институцията да преуспява на пазара на образователните услуги**. А това е въпрос, който вълнува всички ръководители и прави общата теория на мениджмънта методологическа основа на управленската култура и на ръководителите на образователните институции, в т.ч. на тези, предлагащи образователни услуги за възрастни учащи.

Според Дракър това, което правят мениджърите, има две измерения – икономическо и времево. Комплексно „мениджърите се оценяват по отношение на своето икономическо изпълнение на задачата в близък и по-далечен срок“. На първо място те винаги трябва да поставят икономическите показатели, защото, за разлика от администраторите, мениджърите са отговорни за състоянието на организациите [пак там].

Как това се проявява в организациите с идеална цел, каквито са образователните институции, в т.ч. институциите за образование на възрастни?

В много голяма степен икономическото измерение на мениджмънта в сферата на образованието на възрастните има сходство с бизнес-сектора, когато става въпрос за недържавни институции, предлагащи формално и неформално образование за възрастни – институции, които печелят от тази дейност. За държавните институции нещата стоят по различен начин. За разлика от бизнес-организациите водеща цел на тези учебни заведения не е печалбата, а подготовката на високо квалифицирани, конкурентоспособни кадри. В този случай икономическото измерение на мениджмънта в образованието (в частност – в образованието на възрастните) ще се изразява на първо място в разумното изразходване на бюджета, така че да се гарантират онези условия, без които не би било възможно реализирането на пълноценен учебен процес. Това се отнася както до поддържането на материалната база в задоволително състояние, така и за осигуряването на работните заплати, което би снизило напрежението сред преподавателския и помощен състав, а това на свой ред е условие те добре да изпълняват професионалните си задължения в полза на учащите.

Но какво значи „разумно изразходване на бюджета“ в ситуация на рецесия и недостиг на средства?

„Икономията е майка на мизерията“ – тази поговорка оправдава излишни луксове понякога, за сметка на обновяване на оборудването, учебните материали, библиотеките или компенсиране на мизерните в сектора на образованието заплати. Но лукс ли са белите дъски, компютрите, мултимедията и пр., както и организирането на научни конференции, финансиране участието на преподавателите в научни форуми, допълнителната квалификация, дори специализацията в чужбина? Нали това са формите за поддържане високо ниво на компетентност, от което зависи качеството и ефективността на предлаганото образование? (Риторичен въпрос.) Днес повече от всякога образованието струва пари, а най-доброто – много пари.

От друга страна, в условията на пазарно стопанство и конкуренция образованието е стока и колкото по-висококачествено е, толкова по-добре ще се продава. Това означава, че популизмът („безплатно образование за всички“) трябва да отстъпи място на разумните доводи на икономиката. Практиката показва, че в почти всички страни образованието над задължителното се заплаща. И за да не лиши хората от социалното им право на образование, управляващите трябва да измислят механизми за финансиране обучението на хората с ниски доходи, които имат потенциала и желанието да учат и да се развиват. Защото в условията на конкуренция и отварянето на границите и пазарите всеки талант е ценен за нацията и държавата, независимо дали се е родил в богато или бедно семейство. Отказът на бедните от образование поради финансови причини и пренебрегването на този проблем е „лукс“, който нито едно разумно правителство не би следвало да си позволява. Ще припомним една японска поговорка, която гласи че е обречено онова общество, което прави икономии за сметка на образованието.

И тук е мястото да отбележим, че икономическото измерение винаги е свързано с времето, което присъства във всички системи за вземане на решения. Според Питър Дракър „мениджърите винаги трябва да мислят за въздействието на решенията си в настоящето, в близкото и в по-далечното бъдеще“ [пак там]. На национално равнище това означава да се планират разумно и с мисъл за бъдещето средствата за образование. На ниво образователна институция решенията как да се изразходват днешните макар и недостатъчни финансови средства, имат своето отражение в близкото и по-далечното бъдеще.

Познаването на общата теория на мениджмънта придава смисъл на вземането на управленски решения на практика и е в основата на действията на мениджърите. Именно доброто познаване на теорията позволява на мениджърите по-добре да разбират и решават практическите проблеми, както и да ограничат времето за постигането на управленска ефективност, която

се свързва с наличието на определени нива на опитност. „В този смисъл теорията може да се разглежда като дестилация на опита на другите“ [по: 19, с. 3].

Ако се вгледаме в различните управленски теории, ще открием техните образователни проекции. Например прилагането на принципите на научния мениджмънт, който се свързва с името на Ф. Тейлър, в сферата на образованието означава:

1. Въвеждане на система за мониторинг и контрол на качеството на образователните услуги и обвързване на заплащането на труда на преподавателите с това качество, а на „възловите“ управленски позиции да се поставят само подходящите за работата хора, без значение на тяхната партийна принадлежност.

2. Подборът на преподаватели и служители за всяко място в системата на образованието да става на конкурсни начала и въз основа на предварително разработени критерии за качествата, на които трябва да отговарят кандидатите; да се използват възможностите на обучението без откъсване от работа (в т.ч. вътрешноинституционалното обучение), продължаващото образование и другите видове и форми на образованието на възрастните за поддържане и повишаване на квалификацията на кадрите от сферата на образованието.

3. Обвързване на служебната (за ръководителите, експертите и служителите) и учебната (за преподавателите) работа с непрекъснатото образование и квалификация.

4. Поддържането на перманентна обратна връзка (основен елемент на функционалния мениджмънт) между ръководствата на различни равнища, служителите и преподавателите с цел по-доброто функциониране на образователните институции, образователната система и образованието като цяло.

На свой ред прилагането на принципите на А. Файол към сферата на образованието (доколкото е възможно) биха допринесли за:

1. По-доброто диференциране (разграничаване и разпределяне) на задълженията, властта и отчетността.

2. Ясни правила, единство на посоката, ред, стабилност на образователните организации и на системата и справедливост (в т.ч. по отношение на възнагражденията).

3. Съвместяване на индивидуалните с организационните интереси в условията на екипна работа и хармония на работното място.

Формулираните от Л. Урвик и Е. Брех принципите биха били полезни за сектора на образованието, в т.ч. на образованието на възрастните, в следните направления:

1. Постигане на по-добро балансиране на системата по отношение на правата и отговорностите.

2. Подобряване на микроклимата, морала и имиджа на образователните институции, управленските органи и на системата като цяло.

3. Целенасочена грижа за бъдещето на образователните институции, на системата и образованието като цяло.

Можем да се обобщим, че най-общо класическите теории за мениджмънта акцентират върху структурата и дейностите в организацията. С най-важно значение за ефективността на организацията, според техните представители, са разделението на труда, йерархията на властта и разграничаване областите на контрол [по-подробно виж: 9, първа глава, пар. 2].

За сферата на образованието правилата винаги са били необходими, особено в годините на прехода и смяна на ценностите, чиито негативен ефект са анархията, безпорядъкът и липсата на дисциплина. Но бюрократизирането на взаимоотношенията, особено в по-големите институции за образователни услуги (например университети и колежи), може да затрудни вместо да улесни педагогическата дейност.

Сферата на образованието (в частност – секторът на образованието на възрастните) е силно изразена социална сфера и същността на работата изисква създаването на такава организация, в която преподавателите и служителите най-добре ще се изявяват като „социални хора“. Теориите за човешките отношения учат, че ръководителите на XXI в. от различни управленски нива в образователната сфера следва да отчитат влиянието на формалните и неформалните групи върху поведението на хората и да използват по най-добрия начин социалните потребности на отделните преподаватели и служители за постигане целите на организацията (например чрез възлагането на повече задачи за групова или екипна работа).

Теориите за мотивацията на човешкото поведение насочват вниманието на ръководителя на образователна институция, предлагаща образователни услуги за възрастни, и на преподавателите към различните човешки потребности като мотиватори за успеха в ученето на възрастните учащи. Добрият мениджмънт на такава институция изисква гъвкавост по отношение на „календара“ (програмата) на предлаганите курсове, които би следвало да са съобразени с реалните потребности (и проблеми) на хората в различна възраст. Освен това трябва да се има предвид, че потребността от постижения е определяща за избор на учебна дейност в определен период от живота им и може да бъде сред основните мотиви за отказ от обучение (ако преценят, че не се справят добре). Затова преподавателите трябва да отбелязват всяко постижение, колкото и скромно да е то, и да отделят внимание на развиването на умения за учене, особено у учащи с малък учебен опит, които биха засилили самочувствието им на справящи се и биха довели до по-високи учебни резултати.

Много важна роля в обучението на възрастните играе нагласата на пре-

подавателя спрямо неговите учаци. Няма преподавател, който да не е съгласен с това, че предразсъдъците и стереотипите на мислене нямат място в общуването между партньорите в учебния процес. И въпреки всичко такива прояви съществуват. Тук на помощ на преподавателя идва Дъглас МакГрегър с неговите „Теория Х“ и „Теория У“ за очакваното човешко поведение [по-подробно виж: 9, първа глава, пар. 2]. Пренесени в сферата на образованието на възрастни тези теории определят следното поведение:

А) Теория „Х“:

- От повечето учаци следва да се очаква, че ще имат негативно отношение към учебния труд и ще се стремят „да кръшкат“ винаги, когато е възможно.
- Поради тази особеност повечето учаци трябва да бъдат принуждавани, контролирани, насочвани, заплашвани с наказание, за да положат съответните усилия за постигане на учебните цели и задачи.
- Средностатистическият учащ предпочита да бъде насочван; желае да избяга от отговорност; има относително малки амбиции и преди всичко желае сигурност.

Б) Теория „У“

- Учащите не мразят ученето и съзнателно биха вложили достатъчно усилия в учебния процес. Грижа на преподавателя е да създаде условия (образователна среда), в които учебната работа ще бъде източник на удоволствие, а не да се приема като наказание.
- Учащите са достатъчно отговорни и съзнателни, за да проявят самоконтрол в учебния процес и да учат без непрекъснат външен натиск и контрол.
- В учебната работа учащите трябва да изпитват удовлетвореност от постигнатото, което да е в съответствие с личните им очаквания и потребности.
- Средностатистическият учащ може да се научи не само да поема, но и да търси отговорност.
- Преподавателят трябва да създаде условия за творческо сътрудничество между учащите.
- Преподавателят трябва да създаде условия за максималното използване на потенциалните възможности на учащите.

През 80-те години особено популярна става т.нар. Теория Z– японският подход към мениджмънта [20, 41–45]. Въз основа на изследването на японския опит в промишлеността (японския модел) и характеристиките на японските фирми авторът на фразата В. Уши (W. Ouchi) препоръчва през 1981 г. една „нова“ философия на управление на хората, която се опира на:

- перспективите за пожизнено назначаване;

- споделена форма на вземане на решения;
- взаимодействие на шефа и подчинените му, основаващо се на взаимно уважение.

Безспорно прилагането на такава философия би повишило неимоверно мотивацията на работниците и служителите за ефективен труд по посока на изпълнение целите на организацията. Но практиката в сферата на образованието показва, че пожизненото назначаване може да действа демотивиращо на преподавателите и служителите да се развиват, усъвършенстват и да дават най-доброто от себе си.

Присъщо на човека е да се развива и усъвършенства и като резултат да достига до все по-висока степен на зрялост. На този факт обръща внимание професора от Йелския университет Крис Аргирис, известен със своята „Теория за незрялост-зрялост“. Според него причината за апатията на служителите към работата се дължи нетолкова на мързела им, а по-скоро на това, че ги третират като деца, а не като зрели хора. Теорията на Аргирис показва как не трябва да се отнасяме с възрастни учащи, следвайки бюрократичния модел на организация на учебния процес, както и че възрастовите особености (степен на зрялост на учащите) трябва да се имат предвид от преподавателите при изграждане на субект-субектни взаимоотношения.

По-новите управленски теории също имат своите проекции в образованието (и в частност – в образованието на възрастните). Например теорията на П. Дракър за управление чрез целите [27] налага извода, че институциите, предлагащи образователни услуги за възрастни, би следвало да си поставят адекватни цели, имащи отношение, от една страна, към оцеляването и конкурентоспособността им на пазара на образователните услуги и към процеса на иновации, свързан с развитието и имиджа на институцията пред обществото, а от друга – цели, свързани с вътрешното управление на всяка институция, поведението на преподавателите, служителите и учащите и резултатите от учебната (и научната – там където се развива) дейност.

Мениджмънтът чрез ценностите [33] поставя в центъра на вниманието корпоративните цели⁴ и ценности. За образователния сектор една от ценностите се корени в смисъла на образованието – то самото е сред висшите ценности на всяко демократично общество. Но всяка образователна институция трябва да намери собствената си уникална ценност (или ценности), олицетворявана от нейната мисия, която я прави „видима“ и предпочитана

⁴ Корпоративни цели – дългосрочни цели, които си поставя организацията като цяло. В големите организации има няколко управленски равнища, всяко от които със своите цели: равнище 1 (най-високо) – корпоративни стратегически цели; равнище 2 – главни оперативни цели; равнище 3 – цели на екипа (работната група); равнище 4 – цели на индивидуалната работа [15, с. 15].

на пазара на образователните услуги, след което да планира и реализира стратегия, гарантираща постигането (създаването) на тези ценности и измерването на тяхното въздействие на различни равнища – от ниво учащи и персонал до ниво обществен имидж.

На свой ред мениджмънтът чрез резултатите [29] акцентира върху лидерството като основна управленска функция, чрез която се постигат значими резултати:

- **за служителите** – развиване на човешкия капитал и постигане на съгласие;
- **за организацията** – тя развива „инстинкт“ да се учи и обновява;
- **за клиентите** – те постигат, каквото искат;
- **за инвеститорите** – намаляване на цените и разрастване на бизнеса.

За образователния сектор мениджмънтът чрез предварително определени резултати дава посока и сигурност в управленските решения. Анализът на постиженията и процеса на постигането на резултатите допринася за развитието на образователната институция като учеща се организация, готова да въведе при необходимост онези промени, които ще осигурят на клиентите и най-добрите образователни услуги, за инвеститорите – мотивация за допълнителни вложения, за служителите и преподавателите – стимул за максимална ефективност.

Общата теория на мениджмънта помага на ръководителите на образователните институции (в т.ч. на институциите за образование на възрастни) по-добре да осмислят и реализират своите функции и роли. [по-подробно виж: 10].

Факт е, че управленските теории непрекъснато се множат. В литературата са описани различни **видове мениджмънт**, които често се основават на организационните структури (например „бюрократичен мениджмънт“) или стиловете на управление, ръководство или лидерство (авторитарен, демократичен, либерален, тип „провинциален клуб“ и пр.). Ориентацията в морето от концепции изисква избор на критерии за диференцирането и групирането им. Така например според В. Георгиева могат да се разграничат различни видове мениджмънт според [5, 28-29]:

1) **функциите** – мениджмънт на основната дейност, ресурсов мениджмънт, контролинг, мениджмънт на персонала, (мениджмънт на) стратегии за връзки с обществеността;

2) **разделението на властта** – твърд, началнически, шефски мениджмънт (boss management); мек, гъвкав, пластичен мениджмънт (lead management);

3) **начина на взаимодействие (взаимоотношенията) в организацията** – федеративен мениджмънт (ясно разпределение на дейностите, задълженията и отговорностите); сътруднически мениджмънт (често обекта и субекта на управление си разменят местата – решенията се взимат общо);

интегративен мениджмънт (в един и същи момент един човек може да се явява и обект и субект на управление – решенията се взимат чрез обединяване на различните гледни точки)

Друга възможност за ориентация в многото теории за мениджмънта е да се приложи Подхода на 6-те въпроса, като видовете мениджмънт се подредят в зависимост от:

- **неговите цели** (въпроса „Защо?“) – стратегически мениджмънт (основава се на изработването на стратегии за развитие на организацията), функционален мениджмънт или организационен мениджмънт (свързан с функционирането на организацията; иновационен мениджмънт или мениджмънт на промените (свързан с въвеждането на нововъведения и осъществяване на промените) и др.;
- **избора на момента на намеса на мениджъра** (въпроса „Кога?“): ситуационен; бюрократичен мениджмънт;
- **равнищата (локализацията) на управлението или мениджмънта** (въпроса „Къде?“ – Къде се прилагат управленските решения и докъде се простират правомощията и отговорностите на мениджъра?): международен мениджмънт (П. Дракър); мениджмънт на системата, мениджмънт на институцията; мениджмънт на групата; мениджмънт на екипа; мениджмънт на курса; мениджмънт на учебния процес; мениджмънт на учебното съдържание и др.;
- **субекта на управление/мениджмънт** (Кой управлява?) – административен или авторитарен мениджмънт; колегиално управление (мениджмънт); управление или мениджмънт чрез съучастие и др.;
- **обекта на управлението или мениджмънта** (Какво се управлява?): мениджмънт на образованието (както и мениджмънт на образованието на възрастните); мениджмънт на конфликтите; мениджмънт на човешките отношения (мениджмънт на човешките ресурси); мениджмънт на развитието на програмите; мениджмънт на финансовите ресурси (финансов мениджмънт); мениджмънт на културата; мениджмънт на информационните системи; мениджмънт на комуникацията между възрастните⁵; мениджмънт на риска и пр.; тук могат да се добавят и мениджмънт на групата; мениджмънт на екип; мениджмънт на курс; мениджмънт на учебния процес (педагогически мениджмънт); мениджмънт на учебното съдържание, разглеждани в контекста на обекта на управлението и др.;
- **начина, основните „опори“ или базата на управлението** (Как се управлява?) – мениджмънт според/чрез (базиран на) целите; ме-

⁵ Adult communication management – разработва се в Австралия като част от теорията за развитие на човека; мениджърът по комуникация (communication HR manager) контролира потока на информация между членовете на организацията или системата.

ниджмънт според/чрез (базиран на) резултатите; мениджмънт според/чрез (базиран на) ценостите; Мениджмънт според/чрез (базиран на) изключението; мениджмънт според/чрез (базиран на) „разхождане между хората“ и др.⁶.

Всъщност всяка една дейност и аспект на работа на мениджъра може да бъде аспект на конкретен мениджмънт. „Нарояването“ на толкова много и различни видове е резултат от изследователските приоритети на различни автори и изследователи в различни моменти и различни сфери. То е още едно доказателство за това, че теорията на мениджмънта е науката за управление на общочовешката дейност. П. Балкански обобщава, че това, в което са единодушни изследователите, е, че той представлява сложно социално явление, което не може да бъде дефинирано еднозначно, че обхваща почти всички страни на живота в обществото и социалните организации, че се утвърждава като основа на всяка предметна дейност на хората. Поради това „наред с процеса на интеграция като систематизирано знание, протичат и процеси на диференциация на управленското познание в зависимост от целите, предмета и обекта на изучаване [1, с. 3].

Няма една единствена универсална теория, която да дава възможност на мениджърите, в т.ч. на ръководителите на образователни институции, да се справят с всички проблеми. Едно по-сериозно вглеждане в различните теории ще покаже, че различните видове мениджмънт имат своите проекции, приложение и прояви в образователната сфера. Това дава основание за извода, че общата теория на мениджмънта се явява методологична основа на образователния мениджмънт, който е в основата на теорията и практиката на организацията и управлението на образованието, на учебните заведения, на образователния мениджмънт.

СПЕЦИФИКА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ МЕНИДЖМЪНТ

Най-общо **образователният мениджмънт** може да се определи като вид мениджмънт, практикуван в образователната сфера – дейност по планиране, организиране (в т.ч. координиране), ръководство (в т.ч. лидерство, мотивация, управление на човешките ресурси), контрол на образованието.

По-конкретно **обект** на образователния мениджмънт са:

- управлението на образователната система на различни равнища (макро- – национално, мезо- – регионално и микроравнище – община);

⁶ Повече подробности относно различни теории, методи, модели на мениджмънт виж в Интернет: 34; 35; 36; 37.

- управлението на институциите за образователни услуги (както за формално, така и за неформално образование);
- управление на учебния процес.

Един опит да се обхване многообразието от проблеми на образователния мениджмънт е книгата с едноименното заглавие на професора от философския факултет на университета „Св. Св. Кирил и Методий“ в Скопие Траян Гоцевски [6]. В нея той разглежда следните аспекти на образованието и образователния мениджмънт:

- икономически и „пазарни“;
- дейностите на образователния мениджър („мениджмънт процеси“) – планиране, организиране, координиране, мотивиране, контрол, вземане на управленски решения);
- мениджмънта в обучението;
- мениджмънта в научноизследователската дейност;
- специфика на мениджърските функции в образованието (авторът ги нарича „процеси на мениджмънта“);
- принципи на мениджмънта в образованието;
- методи на планирането в образованието;
- измерения на мениджмънта в различните образователни степени (предучилищно, основно, средно, висше образование);
- мениджмънта на институции за формално образование (училища, университети, факултети).

Многообразието от образователни организации и образователни услуги до известна степен затруднява точното определяне на параметрите на образователния мениджмънт. Ето защо се налага прилагането на различни подходи за определяне на неговото съдържание. *Административният подход* към образованието акцентира върху ролята на управленските звена в системата на образованието, взаимодействието и въздействието им върху образователните институции с цел постигането на предварително определени стандарти, цели и задачи. Това стеснява обекта на образователния мениджмънт до администриране на институциите. Според В. Георгиева и Св. Николаева въпреки че е най-широко застъпен по страниците на нашия печат, административният подход не отчита цялостното разнообразие на механизмите на вземане на решения в образованието и особеностите на взаимодействията на всички нива на образователната система“ [5, с. 25]. При това акцентът се поставя върху училищното образование, т.е. върху училищния мениджмънт [вж. 2].

През последните десетилетия за образованието се говори *в контекста на концепцията за учене през целия живот*. Такъв подход спрямо образователния мениджмънт изисква да се отчитат управленските аспекти на всички типове и видове образование – формално и неформално, за деца и възрастни, общообразователно и професионално, базово и продължаващо

и пр. [по-подробно вж. 8 с. 16; 7, 55–65], тяхното организиране, финансиране, контрол и подпомагане за ефективно изпълнение на специфичните им цели.

Друг подход е **съдържателният**. Той се базира на разбирането, че мениджмънтът е „област от знания, научна област, теория, дори учебна дисциплина. В този случай *образователният мениджмънт би трябвало да се възприема като система от знания за това как се управлява ефективната реализация на целите на образованието*“ [5, с. 25].

Теоретико-практическият подход предполага обособяването на две отделни групи проблеми на мениджмънта – изследване на теоретичните постановки (идеи, теории, концепции) и на практическата реализация на тези идеи. В този случай може да се говори за *образователния мениджмънт като теория и практика* (подобен подход прилага П. Балкански спрямо училищния мениджмънт [3;]).

Като пример за **системен подход** можем да посочим мгистърската програма на Отворения университет в Лондон по мениджмънт на образованието. Програмата е осигурена от поредица самостоятелни издания, които покриват проблематиката (областта) на образователния мениджмънт: „Управление на образованието. Теория и практика“; „Подходи към управлението (мениджмънта) на учебните планове и програми“; „Финансов мениджмънт в образованието“; „Мениджмънт на човешките ресурси в образованието“ и „Образователните институции и техните среди: управление на ограниченията“.

Не на последно място мениджмънтът се определя като работата на мениджърите в една организация. В контекста на един такъв **практически ориентиран подход** обект на образователния мениджмънт следва да бъде работата на ръководствата на различните видове учебни заведения и фирми за образователни услуги за деца и възрастни (функциите, ролите, дейностите по организацията, планирането, координирането, контрола, подбора и квалификацията на персонала и пр.) и/или на контролиращите образованието организации (министерство, регионални инспекторати и пр.), както и мениджмънтът на учебния процес

Според Р. Глейтър (1979) образователният мениджмънт се отнася до „вътрешното действие на образователните институции и също до взаимоотношенията им с техните среди, т.е. с общините, в които се намират и с управителните органи, на които официално са подчинени“ [19, с. 3]. В този контекст *мениджмънтът на образованието на възрастните ще изследва вътрешната и външната образователни среди на институциите, предлагащи образователни услуги за възрастни*.

Може би най-много са публикациите, в които образователният мениджмънт се разглежда в контекста на работата на училищния директор като образователен мениджър или на организация и управление на учебния процес.

При това характеристиките и уменията на съвременния директор като образователен мениджър се анализират в контекста на проблема за ефективните училища, ефективното управление на училището и ефективният директор [16]. В този случай е по-правилно да се говори за училищен мениджмънт или за педагогически мениджмънт (когато става въпрос за управлението на учебно-възпитателния процес в училище).

В този контекст *мениджмънтът на образованието на възрастните ще има за предмет дейността на ръководителя на всяка институция, предлагаща образователни услуги за възрастни, в контекста на проблема за ефективните образователни институции, ефективното управление на институцията и ефективният ръководител.*

Пламен Радев прилага **комплексен подход** към определяне същността и съдържанието на образователния мениджмънт. Според него той е [14, 7–8]:

- (1) **интегративна научна дисциплина** на границата на науките за образованието и науките за управлението;
- (2) **вътрешни действия в образователните институции**, а така също и взаимоотношенията им с техни окръжаващи среди;
- (3) **практическа** реализация на предписанията в мениджмънта на образование на национално, регионално, общинско и училищно равнище.

В този контекст *мениджмънтът на образованието на възрастните може да се разглежда като: интегративна учебна дисциплина (на границата на общата теория на мениджмънта, образователния мениджмънт и андрагогията; взаимодействието между хората вътре в образователната институция, предлагаща образователни услуги за възрастни, и между нея и външната среда; практическо управление на сектора за образование на възрастните на национално (меганиво), регионално и локално (общинско и институционално) ниво.*

Трябва да се има предвид затруднението, че у нас няма добре изградена система за образование на възрастните – има много институции, които предлагат образователни услуги за възрастни, но между тях липсват релации, отчетност и зависимост. Това само по себе си усложнява мениджмънта на системата, оставен сега в ръцете на дирекция „Професионално образование и обучение“, която между другото съвместява и функции, свързани с образованието на възрастните (какви – никой не може да каже с точност).

Различните подходи само подчертават многоизмерността на явлението образователен мениджмънт като теория и практика и убеждават в необходимостта от неговото познаване. Според Траян Гоцевски образователният мениджмънт е „образование на образованието“, свързано с края на „дилетанщината, импровизацията и общата култура в управлението на образованието и науката“. „Само защото Х си изкарва хляба в образованието или

науката, пише той, не означава, че притежава компетентност в оценката на проблемите по организацията и управлението им“ [6, с. 10].

Това се отнася напълно и за управлението на системата за образование на възрастните.

Гоцевски свързва потребността от образователния мениджмънт с „потребността от формирането на определен вид образователни политики“ (или политики за образованието), базирани на науката. Като се абстрахираме от прекаленото разширяване на границите на образователния мениджмънт върху „всички социални практики“, където науката и образованието трябва да заемат ключово място, не можем да не се съгласим с автора, че образователният мениджмънт трябва да оптимизира връзката между това „какво знаем“ и „как го знаем, т.е. да ни научи да правим „правилните неща“ в управлението на образованието „по правилния начин“ [пак там, с. 11].

От чисто прагматична гледна точка значението на познаването на теорията на образователния мениджмънт е в това да предпази директорите и управленските екипи на образователните институции от грешката да се базират предимно на опита си и опита на други „практици“, които познават, и по този начин да възпроизвеждат остарели стереотипи на управление и едни и същи грешки. Като всяка теория и теорията на образователния мениджмънт има своите научни и приложни параметри. За сектора на образованието на възрастните образователният мениджмънт е родово понятие, което определя насоките и параметрите на дейност на вида.

КЪДЕ Е МЯСТОТО НА МЕНИДЖМЪНТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ СРЕД ОСТАНАЛИТЕ ТЕОРИИ?

Мениджмънтът на образованието на възрастните се явява пресечна област на теорията на мениджмънта (ТМ), теорията на образователния мениджмънт (ТОМ) и теорията на образованието на възрастните/андрагогия. Всяка една от тези теории допринася за изясняване спецификата на управлението на системата и институциите, предлагащи образователни услуги за възрастни, и на управлението на учебния процес с възрастни учаци. По-конкретно:

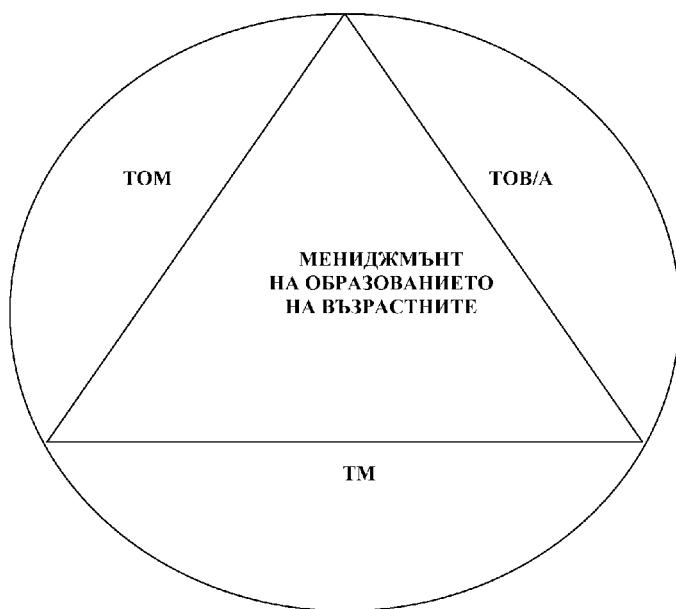
а) **Теорията на мениджмънта** подпомага изясняването на обекта и предмета, принципите и функциите на мениджмънта на образованието на възрастните и ролите на мениджъра на организациите (институции), предлагащи образователни услуги за възрастни, както и на използваните от стилове на управление, на проучването на търсенето и предлагането на образователни услуги за възрастни на пазара на образователни услуги.

б) **Теорията на образователния мениджмънт** подпомага изясняването

на управлението на подсистемата за образование на възрастните в рамките на образователната система (закони, структури, връзки, вход и изход и пр.) и на отделните институции, предлагащи образователни услуги за възрастни, както и на условията за постигане на ефективност на управлението на институцията и управлението на учебния процес.

в) **Теорията на образованието на възрастните (андрагогията)** подпомага изясняването/отдиференцирането на образователните услуги за възрастни учащи, предлагани на пазара на образователните услуги (типове, видове, форми и звена за образование на възрастни), както и за организирането и управлението на ефективен учебен процес, съобразен с особеностите и потребностите на възрастните учащи и очакванията на работодателите (когато става въпрос за допълнителна квалификация и преквалификация на работната сила).

Фигура 2. Област на мениджмънта на образованието на възрастните



ЛЕГЕНДА:

ТОМ – Теория на образователния мениджмънт

ТОВ – Теория на образованието на възрастните (Андрогогия)

ТМ – Теория на мениджмънта

Най-общо **обект** на мениджмънта на образованието на възрастните е управлението на системата за образование на възрастните, на институциите за образование на възрастните и на процеса на образование на възрастните.

По аналогия с обекта на образователния мениджмънт, обект на мениджмънта на образованието на възрастните се явяват:

- управлението на системата за образование на възрастните на различни равнища (макро- – национално, мезо- – регионално и микроравнище – община);
- управлението на институциите за образователни услуги (както за формално, така и за неформално образование) за възрастни;
- управление на учебния процес с възрастни учаци.

Предмет на мениджмънта на образованието на възрастните са функциите и ролите на партньорите в системата за образование на възрастните и партньорите в учебния процес, както и взаимодействието на образователната институция за обучение на възрастни с външната среда.

Могат да се обособят следните **цели** на мениджмънта на образованието на възрастните:

- Улесняване на държавната политика в областта на образованието на възрастните.
- Гарантиране на стабилност и конкурентоспособност на институциите за образование на възрастните на пазара на образователните услуги.
- Постигане на ефективен учебен процес с възрастните учаци и удовлетвореност на партньорите от неговото управление и резултати.

Ако възприемем модела за диференциране на областите на изследователското и практическото поле на образователния мениджмънт в зависимост от подходите към него, можем да говорим за:

- **мениджмънтът на образованието на възрастните като администриране (административен подход)** – негов обект на изследване са управленските звена в системата на образованието на възрастните, взаимодействието и въздействието им върху образователните институции с цел постигането на предварително определени стандарти, цели и задачи
- **мениджмънтът на образованието на възрастните като система от знания (съдържателен подход)** – негов обект на изследване са знанията за това как се управлява ефективната реализация на целите на образованието на възрастните;
- **мениджмънтът на образованието на възрастните като теория и практика (теоретико-практически подход)** – негов обект на изследване са теоретичните постановки (идеи, теории, концепции) и на практическата организация на тези идеи (съществуващите видове, форми и звена за образование на възрастни);
- **мениджмънтът на образованието на възрастните като специфична дейност на ръководителите на институции, предлагащи образователни услуги за възрастни (дейностен подход)** – негов

обект на изследване е работата на образователните мениджъри (ръководители и преподаватели) в една организация за образование на възрастните: *функции, роли, дейности по организацията, планирането, координирането, контрола, подбора и квалификацията на персонала*), както и до контролиращите образованието на възрастните организации – министерства, потребителски и клиентски организации и пр.

- **мениджмънтът на образованието на възрастните, насочен към организацията на образователна дейност с възрастни учащи (андрагогически подход)** – негов обект на изследване са организацията и управлението на учебния процес с възрастни учащи.

Ако възприемем един специфичен **подход за различните цели** на мениджмънта на образованието на възрастните (условно бихме могли да го наречем „**подхода на предлозите**“)⁷, можем да говорим за:

- **мениджмънт на образованието на възрастните** – отнася се до организация и управление на системата за образование на възрастните;
- **мениджмънт в (по време на) образованието на възрастните** – отнася се до организация и управление на учебния процес; един друг ъгъл на мениджмънта в образованието на възрастните предполага разглеждането на различните нива на мениджмънт в образование на възрастните, в т.ч. мениджмънт на институциите и мениджмънт на процеса;
- **мениджмънт за/чрез образованието на възрастните** – отнася се до организацията и управлението на подготовката на образователни мениджъри за сферата на образование на възрастните, в т.ч. предлаганите образователни възможности (специалности, магистърски програма, курсове за допълнителна квалификация и компетенциите (компетентността), които те дават.

Ако вземем за основа интерпретацията на М. Ноулис за образованието на възрастните като „*процес на учене на възрастните*“, „*мрежа от организирани дейности*, предлагани от различни институции и свързани с постигането на специфични образователни цели“ и „*област от социалната практика*, която обединява в отделна социална система всички индивиди, институции и асоциации, занимаващи се с образование на възрастните“ [23, с. 25], то тогава мениджмънтът на образованието на възрастните ще има следните измерения:

- мениджмънт на учебния процес с възрастни учащи;
- мениджмънт на образователните услуги за възрастни учащи (плани-

⁷ Този подход е прилаган по отношение на образованието по правата на детето.

ране, организиране, реализиране, контрол и оценяване на образователни дейности с възрастни учащи);

- Мениджмънт на системата за образование на възрастни (и институциите, които я съставляват).

А по аналогия с Ш. Къртни [22] можем да добавим и мениджмънта на образованието на възрастните като професия и научна дисциплина.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЕ

След всички представени интерпретации логично може да възникне въпросът: Защо е необходимо да се обособява такъв специфичен вид образователен мениджмънт, какъвто е мениджмънтът на образованието на възрастните?

Опитахме се да покажем какви проекции имат общата теория на мениджмънта и на образователния мениджмънт в сектора „образование на възрастните“. Това не е ли достатъчно, за да се управлява една система (която у нас не съществува), една институция (в повечето случаи – частна) или учебния процес (реализиран най-често от педагози без андрагогическа подготовка)? Какви проблеми налагат да се готвят кадри в сферата на мениджмънта на образованието на възрастните?

Нека да разсъждаваме какво е нужно, за да се управляват ефективно:

- **Системата за образование на възрастните** – тя се нуждае от легализиране чрез закон, правилник към него или достатъчно на брой нормативни документи. У нас закон за образованието на възрастните и за неговото управление няма. В основната си част нормативните документи регламентират предимно професионалното образование и обучение (квалификацията) на възрастните. Няма регламент кой и при какви условия може да разкрие собствена фирма за образователни услуги за възрастни (например езикова школа може да открие всеки, който иска). НАПОО контролира до известна степен само Центровете за професионално обучение на възрастни. Няма опит и традиции у нас в организирането, управлението и контрола на институции за неформално образование на възрастни. Няма и екип, който да проучи добрите практики по света. Преди години (в началото на новия век) към тогавашното Министерство на образованието и науката е създадена комисия (консултативен съвет) по проблемите на образованието на възрастните във връзка с провеждането на дните на ученето през целия живот. Има и комисия, която работи върху проблемите на валидирането на самостоятелно придобитите знания и умения от възрастните. И двете комисии не функционират пълноценно – това все още

е последна грижа на сегашното Министерство на образованието, младежта и науката.

- **Институциите за образование на възрастните** – те се нуждаят от мениджъри, които да знаят как да управляват институцията, така че тя да оцелява в условията на перманентна конкуренция на пазара за образователни услуги. Управлението на такива фирми, центрове, школи и пр. е много по-различно от управлението на училище и на университет (макар че никой у нас не учи ръководствата на университетите как да управляват – в английските университети съществуват курсове за управленските екипи, които им помагат да се справят професионално с предизвикателствата на мениджмънта).
- **Учебният процес с възрастни** – той е твърде различен от учебния процес с децата. Поради спецификата на възрастните учащи те се нуждаят от ясни позиции и роли в управлението на учебния процес. За тях тази потребност произтича от АЗ-концепцията им на до голяма степен независими и самоуправляващи се възрастни и от опита, който имат и който за тях се явява основен източник на знания. Следователно нагласата на преподавателя на възрастни е ориентирана към партньорски отношения с учащите, за разлика от нагласата на учителите, ориентирана към поемане на цялата отговорност за това какво се учи, кога се учи и как се учи. Пренасянето на този педагогически подход (необходим при обучението на децата) в учебния процес с възрастни е причина за много явни и скрити конфликти между преподавателите и техните възрастни учащи и има като резултат ниски постижения, слаба удовлетвореност и демотивация за учене (до отказване от курса).

Всичко това е основание да се разработи теорията на мениджмънта на образованието на възрастните като специфичен вид образователен мениджмънт, който би дал на ръководителите на този сектор и на тези институции средствата за постигане на висока ефективност от функционирането им, част от което е мотивацията и удовлетвореността на участниците в процеса от това, което се случва в системата, в институцията, в учебната зала. Създаването на специална магистърска програма, просъществувала 6 години в Нов български университет и обявена по-късно от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, е опит да се отговори на една сериозна социална потребност от подготовка на мениджъри – професионалисти за сектора на образованието на възрастните, който в условията на пазарни отношения непрекъснато се разраства с все нови и нови форми и звена. Подготовката на такива кадри би повишило качеството на предлаганите образователни услуги, което ще е от полза най-вече за клиентите, които в повечето случаи отделят ценно време и средства за получаването на необходимите им знания и

умения в отговор на техни конкретни потребности. И не на последно място, създаването на квалифицирани кадри ще направи образованието на възрастните равностойна подсистема на системата за образование в България и ще придаде законен статут на редицата институции, предлагащи образователни услуги за възрастни. И в това отношение ще ни приближи повече до европейското измерение на образованието на възрастните и до европейците.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкански, П. Въведение в професията „образователен мениджър“. София/Амстердам, 2003.
2. Балкански, П. Педагогиката и образователният мениджмънт – общото и особеното. – В: Педагогическото образование в България. Състояние и тенденции. Благоевград, 2007.
3. Балкански, П. Училищен мениджмънт. Книга първа. Теория. С., 2001.
4. Балкански, П. Училищен мениджмънт. Книга втора. Практика. С., 2001.
5. Георгиева, В., Св. Николаева. Образователен мениджмънт. Организация и управление на образователни дейности, институции и проекти. С., 2001.
6. Гоцевски, Т. Образователен мениджмънт. Прев. от македонски език. С., 2004.
7. Гюрова, В. Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастни. С., 1998.
8. Гюрова, В. Образованието по света (проблеми и перспективи). С., 1994.
9. Гюрова, В., В. Георгиева, В. Божилова, Б. Кривирадева. Въпроси на образователния мениджмънт. Габрово, 2009.
10. Гюрова, В. Лидерски роли и компетентност на ръководителя (мениджъра) на институция за образование на възрастни. – В: ГСУ, Факултет по педагогика, Книга педагогика, том 102, 2009.
11. ЗАКОН за професионалното образование и обучение. – *ДВ*, 68/30.07.1999 г., изм. 2000–2006 г.
12. Методическо ръководство за обучение на възрастни. С., ноември 2006, пар. 1.3.
13. Отвъд риториката: Обучение на възрастни – политики и практики. ОИСР (ОЕСД), 2003.
14. Радев, П. Основи на вътрешния училищен мениджмънт. Пловдив, 2008.
15. Холоуей, Д. Контрол и планиране. Книга 2 от курса „Ефективният мениджър“. Прев. от англ. II бълг. изд., 1994.
16. Христоматия по образователен мениджмънт. (Състав. П. Балкански и П. Карстание). София/Амстердам, 2003.
17. Христоматия на курса „Ефективният мениджър“. II бълг. изд. Прев. от англ. С., НБУ, 1994.
18. Христоматия по основи на мениджмънта. (Състав. П. Балкански и П. Карстание). София-Амстердам, 2003.
19. Bush, T. (Ed.) *Managing education: theory and practice* (ed. by). Suffolk, Open University Press, 1994.
20. Cole, G. A. *Management. Theory and Practice*. 4th ed. London, 1993.
21. Knowles, M. *The Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago, Cambridge, 1980.
22. Courtney, S. *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
23. Definitions of Adult Education. – <http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/Definitions.html>;
Knowles, M. *The Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge, 1980.

24. Education. Glossary. – <http://www.studynow.com.au/Glossary/A-2.html?page=1>
25. The International Encyclopedia of Education. Vol.1 (A-C), Pergamon Press, 1985, с. 96; Recommendation on the Development of Adult education, 26 November 1976. – http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
26. International Standard Classification of Education. ISCED 1997. – http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
27. Management by objectives. SMART (Drucker). – www.12manage.com/methods_smart_management_by_objectives.html –25.08.2008.
28. Managing education:theory and practice(ed. by Tony Bush). Suffolk, Open University Press, 1994.
29. Recommendation on the Development of Adult education, 26 November 1976. – [URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) – 21.03.2008.
30. Results-Based Leadership. – http://www.12manage.com/methods-ulrich_result_based_leadership.html
31. Terminologie de l'éducation des adultes. UNESCO, (1979).
32. Tight, M. Key concepts in adult education and training, 2nd ed., London&New Yourk, 2002.
33. Tissot, Ph. Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe. CEDEFOP, 2004. – http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/information-resources/bookshop/369/4030_6k.pdf
34. Value Based Management. – http://www.12manage.com/methods_value_based_management.htm
35. <http://www.valuebasedmanagement.net/>
36. http://www.12manage.com/methods_value_based_management.html
37. http://www.12manage.com/methods_smart.html
38. http://www.12manage.com/methods_result_oriented_management.html

Постъпила януари 2010 г

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ПОСТИЖЕНИЯТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

НЕЛИ ИВАНОВА

Neli Ivanova. ACHIEVEMENTS IN THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TRAINING IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT ON THE INITIAL STAGE OF THE BASIC EDUCATION

The study presents analyses of the results of external evaluation (2008 and 2009) in the subject: „Bulgarian language and literature“. The main accent is given to the bilingual students achievements. The reasons for these results in multicultural environment are analyzed. The specific of interpretation of artistic and linguistic information in multicultural environment is clarified.

УВОД

Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен е част от цялостния процес, насочен към езиковото и литературното образование и развитие на учениците в контекста на културно-образователната област Български език и литература в I–XII клас.

Възприемането и осмислянето на лингвистична и художествена информация в мултикултурна среда в началния етап на образование изисква реша-

ването на много въпроси, които анализът на резултатите от външното оценяване, реализирано през 2008 и 2009 г., поставя пред педагози, психолози и методици.

Целите на изследването, на което е посветена студията, са:

- да се подчертае необходимостта от по-прецизен, по-задълбочен *анализ на данните*, получени чрез външното оценяване по отношение на равнището на владеене на българския език, на учебното съдържание по български език от **ученици билингви**;
- да се постави акцент върху необходимостта от създаването на такъв *изследователски инструментариум*, който се отнася до всички ученици, но същевременно да даде по-пълна представа за постиженията и на учениците билингви;
- на основата на анализ на реализираното външно оценяване и анализа на получените резултати да се направят препоръки по отношение на: *концептуалната рамка, методологията на външното оценяване; технологията за създаване на оценъчен инструментариум* (съдържателна рамка, спецификации, банка задачи, апробация и пр.);
- да се подчертае необходимостта от *сравнителен анализ на получените резултати*, в това число постиженията и на учениците билингви, с помощта на различни инструменти както в рамките на анализа на резултатите, получени през дадена година, така и на резултатите от външното оценяване през различните години.

В изложението е поставен акцент и на спецификата на **методическия подход на учителя в мултикултурна среда в обучението по български език и литература**.

ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА НА ПОСТИЖЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ

В класификацията на видовете уроци по български език не е обособен самостоятелен, отделен урок за проверка и оценка на знанията, защото **проверката и оценката на знанията и уменията на учениците може да се реализира във всяка учебна ситуация** в различните видове уроци по български език. Дейностите, които учениците изпълняват в отделните видове уроци във връзка с приложението на различни методически похвати и форми, са с репродуктивен или творчески характер. Учителят извършва *наблюдение* над изпълнението на тези дейности и има конкретни впечатления от начина на изпълнението им, което му дава възможност и основание да провери и оцени учениците индивидуално или в група/екип. Получаването

на обратна информация е част от процеса на педагогическо общуване и е свързано с перцепцията. Освен чрез наблюдение, учителят получава обратна информация и чрез *тестови задачи* (решавани от учениците на различни етапи от урока по български език), чрез *диктовка*, *задачи за конструиране на изречения и текст*, *творчески задачи* и пр.

Учебните програми по български език и литература за I–IV клас предлагат възможности за **проверка и оценяване постиженията на учениците**. Примерните идеи, регламентирани от учебните програми, за проверка и оценка на постиженията на децата в начална училищна възраст предполагат педагогическо и методическо творчество от страна на учителя по отношение на конкретните методически решения – в коя учебна ситуация от даден вид урок, с помощта на какъв метод да се осъществи установяването и оценяването постиженията на учениците (равнището на формиране на определено умение за идентификация, разграничаване и правилна употреба на дадена езикова категория; равнището на възприемане и осмисляне на художествена информация). [Вж. по-подробно: 8, с. XI.]

Дали **проверката и оценяването постиженията на учениците** ще са осъществени от учителя, **вътрешно оценяване**, или ще е **външно оценяване**, дали ще се приложат предложените в учебните програми примерни идеи (конкретни методи и видове задачи) за проверка и оценка на постиженията им, зависи от целите и мащабите на проверката и оценката на знанията и уменията на децата в начална училищна възраст. У учениците целенасочено се формират умения за изпълнение на различни видове познавателни задачи – с репродуктивен или с творчески характер, тестови задачи и пр., с цел – проверка и оценка на знанията и уменията им.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ВЪНШНОТО ОЦЕНЯВАНЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В IV КЛАС, РЕАЛИЗИРАНО ПРЕЗ 2008 И 2009 ГОДИНА

Цели, изследователски инструментариум и критерии за оценяване на резултатите от външното оценяване

В съответствие с утвърдената от Министерството на образованието, младежта и науката Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015) беше проведено външно оценяване за завършен начален етап на образование на основната образователна степен през месец май 2008 и 2009 г.

Според данни, предоставени на автора на студията, от Център за контрол и оценка на качеството на образованието (ЦКОКО), броят на участвалите

във външното оценяване по БЕЛ четвъртокласници през 2008 г. е 56 167 в 2274 паралелки от 1150 училища в 263 общини във всички 28 региона.

През 2009 г. – броят на учениците от IV клас, участвали във външното оценяване по български език и литература, е 57 532. (Общ брой ученици в IV клас – 60 519, от 1952 училища.)

Според данни, предоставени от ЦКОКО, на основата на анализа на резултатите от външното оценяване, реализирано през 2008 и 2009 г., във връзка с възприемането и осмислянето на лингвистична и художествена информация в края на началния етап на образование, може да се обобщи, че:

Целта на външното оценяване по български език и литература е: Да се установи в каква степен е усвоен общообразователният минимум за културно-образователната област (КОО) Български език и литература. Този минимум включва базисни за езиковата и литературната подготовка знания и умения, които са необходими и достатъчни за преминаването на учениците от четвърти в пети клас.

По отношение на *съдържанието на външното оценяване* по български език и литература: Съдържателните области са обобщени така, че да могат да обхванат по-малко задачи с по-голям образователен потенциал. Стремелът е да се установи дали тестът позволява да се провери какъв е обемът и съдържанието на предвидения за оценяване общообразователен минимум по български език и литература. За ориентир служат Държавните образователни изисквания (ДОИ) за завършен начален етап – IV клас по български език и литература.

Тестовите задачи по литература са изготвени в съответствие с одобрените от МОН учебници за IV клас.

За основа на *спецификацията* са използвани ДОИ за КОО Български език и литература за завършен начален етап, основна образователна степен.

Познавателните равнища, на които съответстват задачите, са три: разпознаване и разбиране на факти и понятия, свързани с учебното съдържание по БЕЛ; приложение по зададен модел /без зададен модел – проверяват се уменията за анализ на езикови и литературни факти, разпознаване и анализ на грешки (правописни и пунктуационни); общуване и аргументация – на рецептивно равнище се проверяват уменията да се изказва и защитава мнение по подходящ за възрастта въпрос, свързан с художествен /нехудожествен текст.

Банката от тестови задачи включва 125 задачи по български език и литература, които са оценени от експерти по една и съща матрица за всички оценявани учебни предмети.

Критериите, по които са оценени задачите, са следните: Съответстват ли на спецификациите? Ясно ли е поставено условието? Кой е правилният отговор на задачата? Единствен ли е правилният отговор? Има ли фактологични грешки? Задължителна ли е за учебния минимум?

На експертите, реализирали *експертната оценка*, е предложена възможност да препоръчат подобряване на задачите, ако сметнат, че е необходимо. Всички препоръки и предложения на експертите са взети предвид. От всичките 125 задачи, подложени на експертна оценка, са оставени като качествени онези, които получават оценка 1, т.е. по мнението на 6-те експерти – принадлежат към общообразователния минимум. Тези задачи са редактирани внимателно и от тях са избрани задачите за изпитните варианти.

Изтегленият изпитен вариант на 11 май 2009 г. включва: 15 задачи с избираем отговор по български език и литература и диктовка.

Уменията за възприемане на текст са проверявани чрез задачи за четене с разбиране, с избираем отговор.

Уменията за владеене на книжовния език са проверявани чрез задачи с избираем отговор и чрез диктовка.

Критерии за оценка: Всяка задача с избираем отговор при правилно решение донася по 1 точка. Тестовите задачи с избираем отговор са с три възможни отговора, от които един е правилният. Формулировките за инструкции към тестовите задачи са изразени с въпросителни изречения (да се избягват отрицателните твърдения). Критериите за оценка на диктовката са основани на изисквания, използвани при предходното оценяване в IV клас, но са обогатени с информация от Правописния речник на съвременния книжовен български език (БАН, София, 2002). Текстове за диктовка са специално дискутирани и избрани така, че да отговарят на възрастовите особености на децата и целите на оценяване.

Анализ на резултатите от външното оценяване по български език и литература в IV клас

Според данни, предоставени на автора на студията от ЦКОКО, на основата на направения анализ на резултатите от външното оценяване, реализирано през 2008 и 2009 г., във връзка с възприемането и осмислянето на лингвистична и художествена информация в края на началния етап на образование, се очертават следните тенденции:

През **2008 г.**: Силата на взаимовръзката на резултатите в диктовката и теста по БЕЛ е проверена чрез традиционния корелационен коефициент на Пирсън. Получената стойност от 0,585 показва средна по сила взаимовръзка (попада в интервала 0,33 до 0,67). Индексът на детерминация или делът на общото помежду им е равен на 0,342.

Таблица 1. Успешност в диктовката и в теста с 15 въпроса по БЕЛ по региони

Регион	Тест – точки (12,7)	Тест – % (84,6)	Диктовка – точки (4,23)	Диктовка – % (84,6)
София-град	13,16	90	4,5	90
Перник #	13,13	89	4,5	89
Смолян ##	12,59	86	4,3	87
Пазарджик	12,36	84	4,2	83
Габрово #	12,29	86	4,4	88
Благоевград	12,26	86	4,3	86
Пловдив	12,12	84	4,2	83
Русе	12,03	85	4,3	87
София-област #	11,93	84	4,1	83
Кюстендил #	11,92	85	4,2	84
Враца #	11,83	85	4,3	85
Бургас	11,79	84	4,1	83
Стара Загора	11,7	85	4,2	85
Кърджали	11,7	83	4,2	85
Монтана #	11,69	83	4,2	83
Ямбол	11,61	83	4	80
Сливен	11,54	81	3,8	76
Силистра	11,54	83	4,3	86
Плевен	11,54	84	4,1	83
Варна	11,5	85	4,3	86
Търговище	11,42	82	4,2	83
Велико Търново	11,4	85	4,3	85
Добрич	11,37	82	4,1	82
Видин #	11,36	84	4,3	85
Шумен	11,35	82	4,2	84
Ловеч	11,21	82	4,1	83
Разград	11,19	82	4,2	84
Хасково	11,17	83	4,2	84

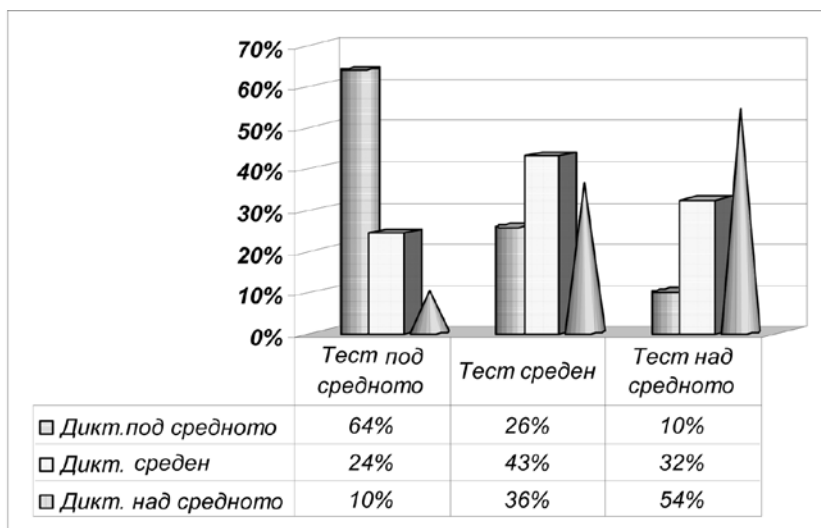
Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на резултатите от теста. С тъмносив цвят са отбелязани регионите, които показват резултати

под средното, със светлосив цвят са отбелязани регионите с резултат над средното. Със знака # са отбелязани регионите, в които наблюденията за някоя от групите говорим език в семейството е под 20 човека.

Прави впечатление, че средната успешност на всички региони по двата елемента на изпита по БЕЛ е над 70% (строгийт праг за успешно овладяване на изискуемия минимум). Използването на термина „под средно“ се отнасят за резултатите от сравнението на средните резултати за регионите, не за наличие на знания и умения под изискуемия минимум.

Поради високите резултати разликата между оценките „над средното“ и „под средното“ за диктовката и теста е само 1%. Така например, регион София област с 83% успешност в теста попада в групата над средното, а 82% резултат в диктовката я класира в групата „под средното“. При региони Варна, Велико Търново и Видин се наблюдава аналогична картина при разменени места на диктовката и теста. Резултатът над средното в теста е съпроводен с резултат „под средното“ в диктовката.

Фигура 1. Процентно съвпадение на оценките от диктовката и теста



Данните в таблицата към фигурата са изчислени като процент по редове – спрямо резултатите от диктовката.

От таблицата се вижда, че при учениците, показали резултат „под средното“ на диктовката: 64% са показали резултат под средното и в теста, 26% са показали среден резултат в теста и 10% са показали: над средното резултат в теста.

От таблицата се вижда, че при учениците, показали резултат „над сред-

ното“ на диктовката: 10% са показали резултат под средното и в теста, 36% са показали среден резултат в теста и 54% са показали над средното резултат в теста.

Данните позволяват да се направят следните **изводи**:

1) Скалата за оценка на диктовката е с много висока надеждност (отлична за практически цели) равна на 0,926.

2) Определени са 6 критерия, с които може да се предскаже вярно резултатът от всички критерии на диктовката с 98,7% надеждност. Те представляват ядрото на моделите (цялостни или частични), които учениците са използвали за успешното справяне с диктовката: k4_4 Бяга, мястото, разстоянието; k3_3 Слято писане на представки: разстоянието, разделили, затова, надминала, наясно; k_5 Четливо писане; k3_10 отделно написване на думата (включително и думи без свое ударение, сред които и отрицателната частица): да се, не се, че се, си, се; k4_3 Буква я след съгласна за означаване на мекостта ѝ:

2.1) Те могат да бъдат използвани и за експресната или скрининговата оценка. Друг вид употреба на тези въпроси е тяхното използване като „котви“ за сравнимост в следващи години.

2.2) Определена е нова тежест (брой точки) на тези 6 критерия за целите на прогнозата.

3) Определени са 4 профила специфични модели на еднакви постижения не само по общия резултат, но и по начина (критериите) за получаването му.

4) Във всички региони се наблюдава по-висок резултат в диктовката при момчетата.

4.1) От 9 региона с минимална разлика между момчетата и момичетата в 4 има данни за наличието на добри практики за преодоляване на културологично обусловената разлика между момчетата и момичетата по БЕЛ (София-град, Смолян, Силистра, Велико Търново).

4.2) От 4 региона, с разлика 8–10% в резултата от диктовката между момчетата и момичетата, само в един (Добрич) има данни за ограничаващи условия или изчерпали ефективността си практики за преодоляване на „ножицата“ в резултатите между момчетата и момичетата.

5) Взаимовръзката на резултатите от диктовката и теста по БЕЛ е средна по сила (Коефициент на корелация – равен на 0,585).

5.1.) В проценти съвпадението на оценките от диктовката и теста е 64% за групата с резултат под средното, 43% за групата със среден резултат и 54% за групата над средното.

През **2009 г.**: Средният успех по български език и литература за страната е **14,95**.

Място	Област	Брой училища	Брой ученици, участвали във външното оценяване по БЕЛ	Среден успех по български език и литература
1	Чужбина	3	18	17,55
2	София-столица	190	8678	16,55
3	Смолян	51	906	16,21
4	Перник	33	966	15,9
5	Благоевград	102	2714	15,7
6	Варна	93	3799	15,55
7	Кюстендил	30	931	15,44
8	Габрово	29	874	15,39
9	Пловдив	155	5278	15,33
10	Кърджали	65	1172	15,33
11	Пазарджик	98	2483	15,12
12	Ловеч	47	1153	15,04
13	Силистра	34	937	14,97
14	Велико Търново	80	1910	14,91
15	София–област	84	2048	14,86
16	Ямбол	31	1021	14,8
17	Монтана	51	1236	14,68
18	Стара Загора	96	2683	14,62
19	Плевен	82	2184	14,55
20	Бургас	114	3462	14,53
21	Шумен	64	1477	14,52
22	Русе	52	1654	14,51
23	Враца	58	1622	14,45
24	Хасково	66	1949	14,27
25	Добрич	67	1577	14,24
26	Търговище	41	1073	14,09
27	Сливен	60	1859	14,01
28	Видин	30	732	13,17
29	Разград	46	1136	13,13

Общи психометрични характеристики на изпитния вариант по български език:

ТОЧКИ	УЧЕНИЦИ	%
0 т	71	0,12 %
1 т	39	0,07 %
2 т	76	0,13 %
3 т	158	0,28 %
4 т	226	0,39 %
5 т	414	0,72 %
6 т	617	1,07 %
7 т	925	1,61 %
8 т	1118	1,95 %
9 т	1460	2,54 %
10 т	1778	3,10 %
11 т	1997	3,48 %
12 т	2395	4,17 %
13 т	2652	4,62 %
14 т	3284	5,72 %
15 т	3907	6,81 %
16 т	4673	8,14 %
17 т	6080	10,59 %
18 т	7859	13,69 %
19 т	9458	16,48 %
20 т	8219	14,32 %

14,32% от всички ученици са получили 20 точки от възможен брой 20 точки. 16,48% от всички ученици са получили 19 точки. От 15 точки нагоре, над 75-ия перцентил са 70.03%.

Както е очевидно от графиката, най-голям е процентът на успешно представилите се ученици. 0,12% от всички ученици са получили 0 точки, т.е. не са решили нито една задача. Под 1% са учениците, които са получили от 0 до 4 точки, т.е. това е 25-ият перцентил, възможността да улучват отговора на дадена задача. Може да се твърди, че за по-голямата част от учениците образователният минимум е овладян.

Групата задачи за четене с разбиране към текста показват формирани умения да се определя ситуацията на общуване и вида на текста според нея – художествен, разговорен, научен. Учениците се ориентират в сюжета, в обстановката на развитие на действието, разбират смисъла на прочетеното. При решаването на тези задачи релевантен признак е домашният език.

По-високи са постиженията на учениците с домашен език – български. Висок е процентът на решените задачи за извличането на пряко умозаключение от текста (88). Наред с това учениците са се справили много добре и със задачите за определяне на синонимни отношения (83) и определяне на речниковото значение на думата в контекст (71). Много добри са постиженията и при разграничаване на пряко от преносно значение, при определяне на езикови средства в художествен текст (сравнение). При решаването на тази задача по-високи са постиженията на момичетата.

Учениците умеят да прилагат практически знанията за думите с представки, сложните думи, знанията за глагол като част на речта. Може да се смята, че са овладени основни понятия за езика, върху които ще продължи работата в прогимназиалния етап на образование.

В сравнение с останалите задачи задачите за пунктуация са с процент на трудност 71 и 85, т.е. основни правила за употреба на препинателни знаци в края на изречението, са усвоени практически.

Учениците разпознават подлога, както и видовете изречения по състав.

От 4 региона, с разлика 8-10% в резултата от диктовката между момчетата и момичетата, само в един (Добрич) има данни за ограничаващи условия или изчерпали ефективността си практики за преодоляване на „ножицата“ в резултатите между момичетата и момичетата.

Анализ на резултатите от външното оценяване по български език и литература в IV клас в мултикултурна среда – в съответствие с говоримия език

Според анализа на резултатите от външното оценяване, реализирано през 2008 и 2009 г., във връзка с възприемането и осмислянето на лингвистична и художествена информация в мултикултурна среда в началния етап на образование, по данни, предоставени на автора на студията от ЦКОКО, се очертават следните тенденции:

През **2008** г. взаимовръзката на резултатите от диктовката и най-често говоримия език в семейството се изразява в следното:

Таблица 2. Среден брой точки от диктовката за четирите групи най-често говорим език в семейството

Език	Среден брой точки	Успешност %
Български	4,51	90
Турски	3,71	74
Ромски	2,96	59
Други	4,01	80

Ръководейки се от евристичното правило, прието във възрастовата психология, че типичното за дадена група е това, което могат или извършват от 25 до 75% от нейните членове (или средно 50%), може да се направи заключението, че: диктовката не е прекалено трудна за учениците от IV клас от всички групи – (няма резултат под 25% успешност); диктовката е трудна под средното за групата, говореща български и друг език (те са успешни над 75%); за групата, говореща турски език, диктовката е средно трудна (74%), но само 1% я дели от границата с „под средното“ трудна (75%); тестът е средно труден за групата, говореща ромски език (над 50, но под 75%). Средно за страната 11 региона показват данни над средното: Перник, София-град, Габрово, Силистра, Русе, Варна, Велико Търново, Видин, Благоевград, Смолян, Враца. От тях само региони София-град и Варна имат данни за всички групи езици.

Както при теста с избираемите отговори, така и при диктовката само в 2 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики в четириезична среда. Това са София-град и Шумен.

Данните от 7 региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ (или „ограничителни условия“ за тях) относно измерваните с критериите за оценка на диктовката аспекти на БЕЛ. Причината за това е недостатъчният брой наблюдения за три и повече езична среда. Регионите Видин, Враца, Кюстендил, Монтана, Перник и София-област имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и ромски. Смолянски регион има достатъчен брой участвали ученици само за най-често говорещите български език.

Таблица 3. Общ резултат в диктовката по региони според групите „на най-често говорим език в семейството“ и средното за региона

Регион	Български	Турски	Ромски	Друг	Общо
Перник	4,49	4,5#	3,44	0,00 #	4,50
София-град	4,52	4,05	3,08	4,25	4,50
Габрово	4,52	3,90	3,26#	3,32 #	4,40
Силистра	4,69	3,93	3,58	3,90 #	4,30
Русе	4,59	4,04	3,16	4,12 #	4,30
Варна	4,61	3,24	3,07	4,13	4,30
Велико Търново	4,48	3,73	2,99	3,50 #	4,30
Видин	4,48	0,00#	3,21	4,10 #	4,30
Благоевград	4,42	4,21	2,54	4,00 #	4,30
Смолян	4,36	3,99#	2,87#	0,00 #	4,30
Враца	4,34	3,8#	2,94	4,65 #	4,30
Кърджали	4,64	4,04	2,96	4,15 #	4,20

Стара Загора	4,62	2,95	3,16	3,87 #	4,20
Шумен	4,61	3,88	3,65	3,89	4,20
Хасково	4,60	3,67	2,97	3,83 #	4,20
Разград	4,58	4,01	3,11	4,56 #	4,20
Търговище	4,58	3,88	3,51	2,16 #	4,20
Пловдив	4,55	3,39	2,69	4,44	4,20
Пазарджик	4,53	3,54	3,37	0,00 #	4,20
Монтана	4,43	4,8#	3,13	0,00 #	4,20
Кюстендил	4,38	1,5#	2,17	0,00 #	4,20
Добрич	4,55	3,33	3,36	4,03 #	4,10
Бургас	4,47	3,78	2,45	3,85 #	4,10
Ловеч	4,44	3,60	2,43	3,46 #	4,10
Плевен	4,36	3,76	2,72	3,48 #	4,10
София-област	4,34	3,48	2,85	3,65 #	4,10
Ямбол	4,50	3,41	2,71	2,20 #	4,00
Сливен	4,57	3,08	2,63	4,70 #	3,80

Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на общата оценка на диктовката по региони. С тъмносив цвят са отбелязани регионите, които показват резултати под средното, със светлосив цвят са отбелязани регионите с резултат над средното. В колоната „Общо“ сравнението (цветовият код) е спрямо резултатите по региони, в останалите колони класирането е спрямо резултатите на съответния език (вътрешно групова норма). Със знака # са отбелязани регионите, в които наблюденията за някоя от групите говорим език в семейството е под 20 човека.

Ако изключим данните за групата „друг език“ – с честота на срещане 0,5%, към носителите на добри практики ще се присъедини и регион Русе. Регион Разград също може да бъде причислен към тази група поради това, че показва резултати над средното и за 3-те групи езици, макар да показва само средни резултати спрямо останалите региони. Основният критерий за добрите практики е наличието на добри резултати за всички групи.

От 7 региона с резултати под средното само в София-област има достатъчен брой наблюдения за „ограничаващи фактори“ и за трите групи езици, т.е. наблюдава се влиянието на някакъв системен ефект. В останалите региони има средни и над средните резултати за другите езици.

Средни резултати по БЕЛ (тест+диктовка) според най-често говорения език в семейството

Определянето на влиянието на най-често говорения език в семейството позволява поставянето на реалистични цели при планиране на ръст на

постиженията на учениците. Част от училищата могат да започнат с: намаляване на разликата спрямо собствената си група (език), последвана от намаляване на разликата спрямо региона и като краен етап, намаляване на разликата спрямо средното за страната.

В регионите, където средният резултат по БЕЛ е по-висок от този за страната, последователността на промяната може да изглежда така: намаляване на разликата спрямо средната за групата, намаляване на разликата спрямо средното за страната и като краен етап, намаляване на разликата спрямо средното за региона.

При анализа на резултатите според най-често говорения език в семейството водещи са три показателя – „средният резултат за региона“, „средният резултат за страната“ (независимо от езика) и „средният резултат за съответната група език“.

Разпределението на резултата на всяка от 4-те групи, говорещи различен език (в семейството), е спрямо собствените честоти (т.е. всяка група се сравнява сама със себе си) .

Таблица 4. Интервали експресна оценка на резултатите по общини и населени места на базата на обща оценка за страната (претеглена средна на всички региони) за четирите най-често говорими в семейството езици

Език	Средно точки	Брой точки за групи резултати		
		Под средното	Срдно	Над средното
Български	17,82	до 17,7	17,8 – 19,5	над 19,6
Турски	15,00	до 13,8	13,9 – 17,5	над 17,6
Ромски	13,17	до 11,6	11,7 – 15,6	над 17,7
Други	16,26	до 15,3	15,4 – 18,5	над 18,53

Данните в таблицата имат за цел да открият носителите на добри практики и да подпомогнат стратегическото планиране За целите на външното оценяване това означава, че критерият за качество е наличието на по-малка разлика спрямо средната за групата, региона или страната, отколкото съществуващата към момента в системата.

Носителите на добри практики имат резултати над средното за собствената си група, придружено със средни или над средните резултати за останалите групи езици. (Добрите резултати не се дължат на засилено внимание на педагога към една от групите за сметка на другите.)

Сравняване на общия резултат от външното оценяване по БЕЛ по региони (области)

Обобщените резултати по региони за четирите групи „най-често говорим език в семейство“ са представени в следващата таблица.

Таблица 5

Област	Език на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Кърджали	18,4	16	12,9	НБН
Силистра	18,2	15,4	13,3	НБН
София-град	18,1	16,1	13,4	17
Варна	18,1	13,6	13,1	16,4
Сливен	18,1	13,6	13,1	НБН
Стара Загора	18,1	13,3	13,5	НБН
Търговище	18	15,4	14,1	НБН
Шумен	18	15,4	14,5	16,6
Пазарджик	18	15,1	14,1	0
Ямбол	18	14,6	12,4	НБН
Пловдив	18	14,1	12,5	17,6
Перник	17,9	НБН	14,5	0
Русе	17,9	15,8	13,3	НБН
Разград	17,9	15,6	13,6	НБН
Добрич	17,9	13,7	13,9	НБН
Хасково	17,8	15,5	12,8	НБН
Бургас	17,8	15,1	12,8	НБН
Габрово	17,7	15,6	НБН	НБН
Велико Търново	17,7	14,9	13,5	НБН
Видин	17,6	0	13,1	НБН
Благоевград	17,5	16,8	12	НБН
Кюстендил	17,4	НБН	НБН	0
Монтана	17,4	НБН	13,4	0
Ловеч	17,4	13,9	11,2	НБН
Смолян	17,3	НБН	НБН	0
Плевен	17,3	16,1	12,5	НБН
София-област	17,2	НБН	13,6	НБН
Враца	17,2	16,5	13,8	НБН

Легенда: Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на общия резултат на външното оценяване по БЕЛ на регионите. Съкращението „НБН“ означава „недостатъчен брой

наблюдения“ (под 20 за регион); а с нулата (0) е отбелязано, че даден признак „не е посочен“ (например най-често говореният език в семейството – „други“ езици).

В 7 от регионите броят на участвалите ученици е под приетия минимум от 20 ученици за поне 2 от езиците.

Таблица 6

Регион	Брой участвали ученици с най-често говорим език			
	Български	Турски	Ромски	Друг
Видин	669	0	132	3
Враца	1536	3	99	2
Кюстендил	831	2	73	0
Монтана	926	1	233	0
Перник	823	2	28	0
Смолян	834	11	7	0
София-област	1747	6	284	2

В тези региони се наблюдава най-малък брой участия на учениците, говорещи турски и друг език.

Достатъчен брой данни за статистически подкрепени изводи относно 4-те групи езици има само в 4 региона: София-град, Пловдив, Варна и Шумен.

Решаващо значение за малкия брой региони в тази група имат резултатите на външното оценяване по БЕЛ в групата на говорещите „друг“ език, която представлява 0,5% от всички участвали. Разпределението на учениците по най-често говорим език е дадено в следната таблица.

Таблица 7

Език	Честота	Процент
Български	42962	76,5
Турски	6812	12,1
Ромски	6122	10,9
Други	271	0,5
ОБЩО	56167	100

Данните дотук дават основание да се направят следните изводи:

- Данните за 7 от 28 региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ или „ограничителни условия“ за тях при

преподаването на БЕЛ в три и повече езична среда поради недостатъчен брой наблюдения. Регионите Видин, Враца, Кюстендил, Монтана, Перник и София-област имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и ромски. Смолянски регион има достатъчен брой участвали ученици само за най-често говорещите български език.

- В тези 7 региона е възможно да се изгради вътрешно регионална норма за БЕЛ само за групата, говореща български език в семейството.
 - За групите, говорещи турски, ромски или друг език (в тези 7 региона), е уместно да се ползват общите за страната средни резултати по съответните езици като еталон за сравнение.
 - Само в 2 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики в четири езична среда. Това са София-град и Шумен.
 - Създадена бе скала за експресна оценка на резултатите по общини и населени места на базата на обща оценка за страната (претеглена средна на всички региони) за четирите най-често говорими в семейството езици.
- Данните за групата на регионите с резултати над средните за четвъртокласниците, **говорещи най-често български език** в семейството, са представени в следващата таблица:

Таблица 8. Региони с резултати над средното за групата, говорещи български език

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Кърджали	18,4	16,0	12,9	НБН
Силистра	18,2	15,4	13,3	НБН
София-град	18,1	16,1	13,4	17,0
Варна	18,1	13,6	13,1	16,4
Сливен	18,1	13,6	13,1	НБН
Стара Загора	18,1	13,3	13,5	НБН
Шумен	18,0	15,4	14,5	16,6
Търговище	18,0	15,4	14,1	НБН
Пазарджик	18,0	15,1	14,1	0
Ямбол	18,0	14,6	12,4	НБН
Пловдив	18,0	14,1	12,5	17,6

Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати) за дадения език. В тези региони се очаква нали-

чие на добри педагогически практики при преподаването на БЕЛ за съответната група език. С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното за групата със съответния език).

Липсата на достатъчен брой наблюдения (НБН) прави интервала на средната стойност (доверителната стойност) толкова голям, че той обхваща две съседни групи оценки.

Практически това означава, че за нуждите на сравнението между регионите и общините трябва да се постави оценка „среден резултат“.

В регионите София-град, Кърджали, Силистра и Шумен няма резултати под средното за най-често говоримите езици (липсва тъмно сив). Поради липса на ученици в група „други“ условно може да се причислят и Пазарджик и Търговище към тази група.

Тези данни дават основание за следния *извод*: В 4 + 2 от 11-те региона с резултати над средното има достатъчно данни за наличие на добри практики при преподаването на БЕЛ. Това са София-град, Кърджали, Силистра и Шумен плюс Пазарджик и Търговище (като гранични).

Регионите Стара Загора, Сливен, Варна, Пловдив и Ямбол показват компенсаторни резултати – наред със средните и над средните резултати на външното оценяване по БЕЛ, те имат и такива под средното за някоя от групите езици: турски език – Стара Загора, Сливен, Варна, Пловдив и Ямбол; ромски език – Пловдив и Ямбол; друг език – Търговище и Ямбол.

Информацията за ограничаващите фактори за резултатите на външното оценяване по БЕЛ за групата на говорещите български език е в областите, посочени в таблица № 9 .

Таблица 9. Региони с резултати под средното за групата говорещи български език

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Видин	17,6	0	13,1	НБН
Благоевград	17,5	16,8	12	НБН
Кюстендил	17,4	НБН	НБН	0
Монтана	17,4	НБН	13,4	0
Ловеч	17,4	13,9	11,2	НБН
Смолян	17,3	НБН	НБН	0
Плевен	17,3	16,1	12,5	НБН
София-област	17,2	НБН	13,6	НБН
Враца	17,2	НБН	13,8	НБН

С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното). Това е сигнал за наличие на информация относно границите на приложение (ограничаващите фактори) за съответните добри практики. Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати).

В регион Ловеч ограничаващите фактори при резултатите от БЕЛ са и за трите групи езици, т.е. наблюдава се някакъв системен ефект.

Останалите региони с резултати на външното оценяване по БЕЛ за групата, говореща български език, имат средни и над средните резултати за другите езици (зелен код и липса на цвят за средните резултати).

Тези данни дават основание за следния *извод*: Само в един регион (Ловеч) има налична информация за ограничаващите фактори според резултатите на външното оценяване по БЕЛ.

- При групата, най-често говорещи **турски език**, очакваното наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството турски език в регионите е посочено в таблица № 10.

Таблица 10. Региони с резултати над средното за групата говорещи турски език

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Благоевград	17,5	16,8	12	НБН
София-град	18,1	16,1	13,4	17
Плевен	17,3	16,1	12,5	НБН
Кърджали	18,4	16,0	12,9	НБН
Русе	17,9	15,8	13,3	НБН

От таблицата се вижда, че в регионите София-град, Кърджали и Русе, говорещите най-често турски език в семейството имат резултат над средното на външното оценяване по БЕЛ (за групата). В същото време в тези региони и говорещите на останалите три групи езици нямат резултат под средното (код Тъмно сив).

В 2 региона резултатите над средното за говорещите най-често турски език в семейството са придружени с резултати под средното на външното оценяване по БЕЛ най-често за говорещите български и ромски езици. Това са Благоевград и Плевен. В останалите 3 региона резултатите над средното са придружени с над средното или средни резултати и за говорещите най-често в семейството български, ромски и „други“ езици.

Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати) за дадения език. В тези региони се очаква нали-

чие на добри педагогически практики при преподаването на БЕЛ за съответната група език. С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното).

В регионите Благоевград и Русе високите резултати на външното оценяване по БЕЛ на говорещите турски език са съпроводени с резултати под средното за говорещите български и ромски език.

Данните дават основание за следния *извод*: В 3 от 5-те региона – с резултати над средното за говорещите най-често турски език в семейството, има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са София-град, Кърджали и Русе.

Информация за ограничаващите фактори за резултатите на външното оценяване по БЕЛ за групата на говорещите турски език: Единствено в един от 7-те региона с резултати под средното за говорещите турски език – Ловеч, резултатите под средното за БЕЛ са придружени с резултати под средното и за останалите групи езици.

Региони Пловдив и Варна показват по два резултати над средното.

Ямбол, Добрич, Сливен и Стара Загора, показват по 1 среден и 1 над средното резултат по някоя от останалите групи езици. Най-често „Български“ и „Други“, и среден резултат на говорещите „Ромски“.

Таблица 11. Ограничаващите фактори за резултатите на външното оценяване по БЕЛ за групата на говорещите турски език

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Ямбол	18	14,6	12,4	НБН
Пловдив	18	14,1	12,5	17,6
Ловеч	17,4	13,9	11,2	НБН
Добрич	17,9	13,7	13,9	НБН
Варна	18,1	13,6	13,1	16,4
Сливен	18,1	13,6	13,1	НБН
Стара Загора	18,1	13,3	13,5	НБН

С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното). Това е сигнал за наличие на информация относно границите на приложение (ограничаващите фактори) за съответните добри практики. Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати).

Тези данни дават основание за следния *извод*: От 7 региона с резултати от външното оценяване по БЕЛ „под средното“ за групата, говореща

най-често турски език, само при регион Ловеч този резултат се повтаря и за останалите групи езици. Това говори за наличието на системен ефект, който влияе върху всички участници, т.е. наличие в този регион на информация за ограничаващите фактори за съответните добри практики.

- **При групата, най-често говорещи ромски език**, очакваното наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството ромски език по региони е посочено в следващата таблица.

Таблица 12. Резултати над средното по външното оценяване на БЕЛ за групата, говореща най-често ромски език по региони.

Регион	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Перник	17,9	НБН	14,5	0
Шумен	18	15,4	14,5	16,6
Търговище	18	15,4	14,1	НБН
Пазарджик	18	15,1	14,1	0
Добрич	17,9	13,7	13,9	НБН
Враца	17,2	НБН	13,8	НБН
София-област	17,2	НБН	13,6	НБН
Разград	17,9	15,6	13,6	НБН

Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати). В тези региони се очаква наличие на добри педагогически практики при преподаването на БЕЛ за съответната група език. С тъмносиво са отбелязани резултатите под средното.

В регионите Добрич, Враца и София-област резултатът над средното на говорещите най-често ромски език в семейството е придружен с резултат под средното за говорещите турски или български език. Това ги изважда от списъка на потенциалните носители на добри практики за преподаването на БЕЛ.

В регионите Перник, Шумен, Търговище, Пазарджик, Разград и Габрово резултатът над средното на външното оценяване по БЕЛ за говорещите ромски език е придружен от средни и над средното резултати за останалите езици.

Тези данни дават основание за следния *извод*: В 6 от 8 региона с резултати над средното за говорещите най-често ромски език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са Перник, Шумен, Търговище, Пазарджик, Разград и Габрово. Регион Шумен има данни и за 4-те групи езици (включително „Други“).

Информацията за ограничаващите фактори за резултатите на външ-

ното оценяване по БЕЛ за групата на говорещите ромски език по региони е посочена в следващата таблица.

Таблица 13. Резултати „под средното“ по външното оценяване на БЕЛ за групата, говореща най-често ромски език, по региони

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Хасково	17,8	15,5	12,8	НБН
Бургас	17,8	15,1	12,8	НБН
Плевен	17,3	16,1	12,5	НБН
Пловдив	18	14,1	12,5	17,6
Ямбол	18	14,6	12,4	НБН
Благоевград	17,5	16,8	12	НБН
Ловеч	17,4	13,9	11,2	НБН

С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното). В тези региони е налична и информацията относно границите на приложение (ограничаващите фактори) за съответните добри практики. Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати).

В регион Ловеч ограничаващите фактори са валидни и за останалите 3 езикови групи. В регион Ямбол ограничаващите фактори при резултатите от БЕЛ са валидни и за групата „турски език“.

Резултатите под средното на външното оценяване по БЕЛ на говорещите предимно ромски език в семейството в регионите Бургас, Хасково, Плевен, Пловдив и Благоевград са придружени със средни и над средните резултати за поне два от другите езици. Това изважда тези региони от възможните източници на информация за ограничителните условия.

Тези данни дават основание да се направи следният извод: В един от 7 региона със средни резултати на външното оценяване по БЕЛ под средното за групата, говореща най-често ромски език, този резултат се повтаря и за останалите групи езици. Това е Ловеч.

- **При групата, най-често говорещи „друг“ език, очакваното наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството „друг“ език (по региони) е посочено в следващата таблица:**

Таблица 14. Резултати над средното по външното оценяване на БЕЛ за групата, говореща най-често друг език, по региони

Област	Език, на който се говори най-често в семейството			
	Български	Турски	Ромски	Други
Пловдив	18	14,1	12,5	17,6
София-град	18,1	16,1	13,4	17,0
Шумен	18	15,4	14,5	16,6
Варна	18,1	13,6	13,1	16,4

Със светлосиво са отбелязани резултатите в горната трета на разпределението (високи резултати). От регионите в тази група се очаква наличие на добри педагогически практики при преподаването на БЕЛ. С тъмносиво са отбелязани резултатите в първата трета на разпределението (резултати под средното).

Средният резултат за тези 4 региона с достатъчен брой наблюдения е 16,9. Единствено регионите Шумен и София-град показват средни и над средните резултати на външното оценяване по БЕЛ и за четирите групи най-често говорени в семейството езици. От тях само София-град показва резултат над средното за групата „други“ езици.

Тези данни дават основание за следния извод: В 2 от 4 региона с резултати над средното за говорещите най-често „друг“ език в семейството има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са София-град и Шумен (граничен).

Поради малкия брой региони с достатъчен брой наблюдения (4) и близките им средни стойности на този етап не е възможно да определим броя точки за оценката „под средното“ за тази група говореща „друг“ език.

През 2009 г. резултатите от външното оценяване по отношение на домашния език: задачи, свързани с извличането на значението на думата *проход*, конструирането на умозаключението, определянето на глагола като частите на речта, са малко по-трудни – за групата, говореща турски език; по отношение на групата, говореща ромски език, малко по-трудни са задачите, свързани с определянето на сложни думи и на пунктуацията в края на изречението; при определяне на значима разлика между групите, говорещи турски и ромски език, са показателни задачите, свързани със синоними (по-трудни за говорещите турски език) и за определяне на препинателния знак в края на изречението – по-трудни за говорещите ромски език.

Може да се обобщи, че посочените тематични единици в съдържателните области от спецификацията са силни за усвояване от учениците – между 70–80% – и са надеждна основа да се създадат стандарти за оценяване.

По отношение на задачите, чрез които се проверява подготовката по литература, също може да се направи заключение, че учениците разбират основната опозиция добро–зло, разпознават художествен от нехудожествен текст, познават съдържанието на такива произведения като „Ян Бибиян“. Четвъртокласниците откриват непознати думи в текста и определят значението им в контекста.

Взаимовръзката на резултатите от диктовката и теста по БЕЛ е средна по сила (Коефициент на корелация равен на 0,585). Индексът на детерминация (или делът на общото помежду им) е равен на 0,342. Само в един от регионите е наблюдавано несъвпадение на оценката от теста с тази от диктовката с две степени. В регион Силистра резултатът „над средното“ от диктовката е придружен с резултат „под средното“ от теста с 15 затворени въпроса. 10% от учениците, представили се „под средното“ на диктовката, са се представили „над средното“ на теста с избираемите въпроси. Също така 10% от учениците, представили се „над средното“ в диктовката, са се представили „под средното“ в теста.

Резултати от външното оценяване (обща скала – диктовка + тест)

7 региона показват резултати над средното за страната (София-град, Перник, Смолян, Габрово, Благоевград, Пазарджик и Русе); 12 региона показват резултати под средното за страната (Варна, Велико Търново, Видин, Плевен, Търговище, Ямбол, Шумен, Добрич, Разград, Хасково, Сливен и Ловеч); данните за 7 от 28 региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ или „ограничителни условия“ за тях при преподаването на БЕЛ в три и повече езична среда поради недостатъчен брой наблюдения; регионите Видин, Враца, Кюстендил, Монтана, Перник и София-област имат достатъчен брой участвали ученици само за езиците български и ромски; Смолянски регион има достатъчен брой участвали ученици само за най-често говорещите български език; в 7-те региона, посочени по-горе, е възможно да се изгради вътрешнорегионална норма за БЕЛ само за групата, говореща български език в семейството; за групите, говорещи турски, ромски или друг език (в тези 7 региона) е уместно да се ползват общите за страната средни резултати по съответните езици като еталон за сравнение; само в 2 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики в четириезична среда. Това са София-град и Шумен; създадена е скала за експресна оценка на резултатите по общини и населени места за четирите най-често говорими в семейството езици.

➤ Група, говорещи най-често български език

Само в 4 от 11 региона с резултати над средното има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ и за 4 групи езици.

Това са София-град, Кърджали, Силистра и Шумен. Само в 1 регион (Ловеч) има налична информацията за ограничаващите фактори за резултатите по БЕЛ за групата на говорещите български език.

➤ Група, говорещи най-често **турски език**

От 6 региона с резултати над средното за говорещите най-често турски език в семейството, в 3 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са София-град, Кърджали и Русе. От 7 региона с резултати по БЕЛ под средното за групата, говореща най-често турски език, само при 1 регион този резултат се повтаря и за останалите групи езици. Това е Ловеч.

➤ Група, говорещи най-често **ромски език**

От 8 региона с резултати над средното за говорещите най-често ромски език в семейството, в 5 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са Перник, Шумен, Пазарджик, Разград и Габрово. От 7 региона със средни резултати по БЕЛ под средното за групата, говореща най-често ромски език, само при 2 региона този резултат се повтаря и за останалите групи езици. Това са Ловеч и Ямбол.

➤ Група, говорещи най-често **„друг“ език**

От 8 региона с резултати над средното за говорещите най-често друг език в семейството, в 2 региона има достатъчно данни за търсене на добри практики при преподаването на БЕЛ на тази група ученици. Това са Шумен, и София град. От 3 региона със средни резултати по БЕЛ под средното за групата, говореща най-често „друг“ език, само при 1 регион този резултат се повтаря и за останалите групи езици. Това е Ловеч.

Сумарна оценка по БЕЛ и най-често говоримия език в семейството

Таблица 15. Резултати и експресни норми за оценка на резултата по БЕЛ по региони

Език	Брой	Средно точки	Брой точки за групи резултати		
			до 33% (под средно)	33–67% (среден резултат)	68–100% (над средното)
1) Български	44741	16,90	до 16,50	16,51–18,5	над 18,51
2) Турски	400	14,60	до 11,50	11,51–15,50	над 15,00
3) Ромски	5695	11,70	до 9,50	9,51–13,50	над 13,51
4) Други	6696	13,50	до 12,50	12,51–17,00	над 17,00
ОБЩО	57532	16,01	до 15,00	15,01–18,00	над 18,01

Наблюдава се разлика между средния резултат по БЕЛ за четирите групи най-често говорим в семейството език. Критерий за качеството на педагогическата работа може да бъде намаляването на тази разлика в региона, населеното място, училището и паралелката.

Сравняване на резултатите БЕЛ и говорим език по региони

Таблица 16. Брой ученици по региони

	Най често говорим език			
	Български	Турски	Ромски	Друг език
Благоевград	2542	37	129	6#
Бургас	2400	740	288	34
Варна	3046	430	256	67
Велико Търново	1527	226	140	17#
Видин #	631	0#	98	3#
Враца #	1549	2#	71	0#
Габрово #	779	73	108	12#
Добрич	991	372	197	17#
Кърджали #	438	716	17#	1#
Кюстендил #	833	0#	97	1#
Ловеч	973	27	137	16#
Монтана #	1015	2#	217	2#
Пазарджик	1666	229	579	9#
Перник ##	959	0#	7#	0#
Плевен	1901	43	231	9#
Пловдив	3925	654	663	36
Разград	494	598	32	12#
Русе	1236	240	165	13#
Силистра	441	452	43	1#
Сливен	1037	291	522	9#
Смолян #	873	31	1#	1#
София – столица	8297	61	251	69
София област #	1707	4#	329	8#
Стара Загора	2016	154	498	15#
Търговище	547	395	123	8#
Хасково	1367	365	211	6#
Шумен	810	502	149	16#
Ямбол	729	52	234	6#

Със знака # е отбелязан броят наблюдения под 20 ученици за регион или недостатъчен брой наблюдения за статистически изводи.

Само за регионите Бургас, Варна, Пловдив и София-столица има достатъчен брой наблюдения за 4-те групи езици.

В регионите Видин, Враца, Габрово, Кърджали, Кюстендил, Монтана, Смолян и София област има данни само за 2 от езиковите групи. В регион Перник има данни само за групата, говореща най-често български език.

➤ Група, най-често говорещи **български език**

В следващата таблица са представени резултатите от диктовката, теста и общия резултат по БЕЛ в процент изследвани лица, имащи и по трите резултата оценка „над средното“.

Таблица 17

Регион	3-те резултата над средното				Разлика (мин.–макс.)
	Най-често говорим език				
	Български	Турски	Ромски	Друг език	
Сливен	77%	59%	63%	#	18%
Силистра	75%	78%	79%	#	4%
Варна	72%	53%	91%	#	38%
Търговище	70%	72%	77%	#	7%
Хасково	70%	73%	60%	#	13%
Ловеч	68%	59%	56%	#	12%
Пловдив	67%	52%	58%	#	15%
Разград	66%	60%	55%	#	11%
София – столица	66%	81%	61%	89%	28%
Русе	65%	62%	65%	#	3%
Бургас	63%	67%	64%	#	4%
Благоевград	57%	74%	65%	#	17%
Ямбол	78%	#	70%	#	8%
Кърджали	72%	77%	#	#	5%
Шумен	70%	#	72%	#	2%
Стара Загора	66%	#	#	#	0%
Перник	65%	#	#	#	0%
Габрово	65%	71%	#	#	6%
Добрич	64%	#	71%	#	7%
Видин	61%	#	63%	#	2%
Велико Търново	61%	57%	#	#	4%
Кюстендил	61%	#	69%	#	8%
Пазарджик	60%	66%	#	#	6%
Смолян	59%	76%	#	#	17%
Плевен	58%	#	58%	#	0%
Монтана	57%	#	65%	#	8%
София област	52%	#	69%	#	17%
Враца	50%	#	62%	#	12%

Със знака # е отбелязан броят наблюдения под 20 ученици за регион или недостатъчен брой наблюдения за статистически изводи.

Данните в таблицата са подредени в низходящ ред на процента ученици в групата, говорещи български език.

Данните на един (Перник) от 28 региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ или „ограничителни условия“ за тях при преподаването на БЕЛ в дву- и повече езична среда поради недостатъчен брой наблюдения. В 12 региона е възможно да се направи сравнение за БЕЛ в триезична среда. В 15 региона е възможно да се направи сравнение за БЕЛ в двуезична среда. На първите 12 места са регионите с достатъчен брой наблюдения за 3 и 4 групи езици.

В последната колонка е показана разликата между най-високия и най-ниския резултат между езиковите групи. Това е допълнителен критерий за качество и неговата средна стойност (за разлика между езиковите групи) за регион е 10%. При разлики до 3% между сравнявани 2 региона – този показател има решаващо значение.

При търсенето на добри практики за групата, говорещи български език, ориентирът е според броя ученици, получили оценка над средното по БЕЛ и по трите критерия (диктовка, тест и обща оценка), за 3-те най-големи езикови групи.

На първо място в таблицата е регион Сливен със 77% от учениците от групата, говорещи български език, 59 % от групата, говорещи турски език и 63% от групата, говорещи ромски език, получили оценка „над средното“. Разликата между групата с най-нисък процент (59% – турски) и групата с най-висок процент (77% – български) е 18%. На второ място в таблицата е регион Силистра със 75% от учениците от групата, говорещи български език, 78% от групата, говорещи турски език и 79% от групата, говорещи ромски език, получили оценка над средното за 3-те показателя на БЕЛ. Разликата между групата с най-нисък процент (75% – български) и групата с най-висок процент (79% – ромски) е 4%. Този резултат е под средната разлика (минимум/максимум) за регион – 10% – сигнал за наличие на добра практика. При разлика между региони Силистра и Сливен от 2% повече успешни ученици, регион Сливен има по-балансиран резултат и това го поставя пред Силистра.

Същото важи и за регион Търговище, който има еднакъв процент (70%) ученици за групата, говорещи български език, с Хасково и 2% по-малко от Варна.

Таблица 18

	3-те резултата над средното				Разлика (мин.-макс.)
	Най-често говорим език				
	Български	Турски	Ромски	Друг език	
Варна	72%	53%	91%	#	38%
Търговище	70%	72%	77%	#	7%
Хасково	70%	73%	60%	#	13%

За Търговище разликата между групата с най-нисък процент (70% – български) и групата с най-висок процент (77% – ромски) е 7%. Този резултат е под средната разлика между езиковите групи в рамките на един регион (10%).

За регион Хасково тази разлика е 13%, а за регион Варна разликата между групите, говорещи ромски и турски език, е 38%.

Тези резултати поставят Търговище на по-предни позиции от Хасково и Варна в списъка на потенциалните носители на добри практики.

Изводи:

- Данните на един (Перник) от 28 региона не могат да бъдат ползвани за откриването на „добри практики“ или „ограничителни условия“ за тях при преподаването на БЕЛ в дву- и повече езична среда, поради недостатъчен брой наблюдения за 3 от езиковите групи.
- В 12 региона е възможно да се направи сравнение за БЕЛ в триезична среда.
- В 15 региона е възможно да се направи сравнение за БЕЛ в двуезична среда.
- На първите 12 места са регионите с достатъчен брой наблюдения за 3 и 4 групи езици.
- В 14 региона има % успешни ученици над средното (65%). Те са потенциалните носители на добри практики за преподаване на БЕЛ в многоезична среда. Това са Варна, Кърджали, Ловеч, Пловдив, Разград, Русе, Силистра, Сливен, София – столица, Стара Загора, Търговище, Хасково, Шумен и, Ямбол.

➤ Група най-често говорещи **турски език**

Очаквано наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството турски език в регионите е посочено в таблица 19.

Таблица 19

	3-те резултата над средното				Разлика (мин-макс)
	Най-често говорим език				
	Български	Турски	Ромски	Друг език	
София – столица	66%	81%	61%	89%	28%
Силистра	75%	78%	79%	#	4%
Кърджали	72%	77%	#	#	5%
Смолян	59%	76%	#	#	17%
Благоевград	57%	74%	65%	#	17%
Хасково	70%	73%	60%	#	13%
Търговище	70%	72%	77%	#	7%
Габрово	65%	71%	#	#	6%
Бургас	63%	67%	64%	#	4%
Пазарджик	60%	66%	#	#	6%
Русе	65%	62%	65%	#	3%
Разград	66%	60%	55%	#	11%
Ловеч	68%	59%	56%	#	12%
Сливен	77%	59%	63%	#	18%
Велико Търново	61%	57%	#	#	4%
Варна	72%	53%	91%	#	38%
Пловдив	67%	52%	58%	#	15%

Данните в таблицата са подредени според низходящия ред на % успешност за групата, говорещи турски език. Средният % успешни ученици в диктовката, теста и общия резултат за групата, говорещи турски език, е 67. Със сиво са отбелязани регионите с успешност под средната. На първо място в таблицата е регион София-град с 81% успешност. На второ място е регион Силистра с успешност 78%. Разликата между София-град и следващия регион Силистра е 3%. Това налага сравняване на показателя „разлика (мин.-макс.)“. За София-град той е 28% . За Силистра – 4%. Този резултат е под средната разлика (минимум/максимум) за регион – 10% – сигнал за наличие на добра практика. Силистра има по-балансиран резултат и това я поставя пред София-град. По същата причина Търговище и Габрово „изпреварват“ Хасково и Благоевград.

Изводи: От 17 региона с достъгъчен брой наблюдения за групата, говорещи турски език, само 9 имат резултат над средния. Това ги поставя в списъка на потенциалните носители на добри практики в обучението по БЕЛ за тази езикова група. Това са регионите: Благоевград, Бургас, Габрово, Кърджали, Силистра, Смолян, София-град, Търговище, Хасково.

➤ Група, най-често говорещи **ромски език**

Очаквано наличие на добри практики за преподаване на говорещите в семейството ромски език е в регионите:

Таблица 20

	3-те резултата над средното				Разлика (мин.-макс.)
	Най често говорим език				
	Български	Турски	Ромски	Друг език	
Варна	72%	53%	91%	#	38%
Силистра	75%	78%	79%	#	4%
Търговище	70%	72%	77%	#	7%
Шумен	70%	#	72%	#	2%
Добрич	64%	#	71%	#	7%
Ямбол	78%	#	70%	#	8%
Кюстендил	61%	#	69%	#	8%
София област	52%	#	69%	#	17%
Русе	65%	62%	65%	#	3%
Монтана	57%	#	65%	#	8%
Благоевград	57%	74%	65%	#	17%
Бургас	63%	67%	64%	#	4%
Видин	61%	#	63%	#	2%
Сливен	77%	59%	63%	#	18%
Враца	50%	#	62%	#	12%
София – столица	66%	81%	61%	89%	28%
Хасково	70%	73%	60%	#	13%
Плевен	58%	#	58%	#	0%
Пловдив	67%	52%	58%	#	15%
Ловеч	68%	59%	56%	#	12%
Разград	66%	60%	55%	#	11%

Данните в таблицата са подредени според низходящия ред на % успешност за групата, говорещи ромски език. Средният % успешни ученици в диктовката, теста и общия резултат за групата, говорещи ромски език, е 67. Със сиво са отбелязани регионите с успешност под средната.

На първо място в таблицата е регион Варна с 91% успешност.

Следва регион Силистра с успешност 79%. Поради това, че разликата между тях е повече от 3%, не се налага допълнително сравняване по показателя „разлика (мин.-макс.)“.

Изводи: От 21 региона с достъгъчен брой наблюдения за групата, говорещи ромски език, само 8 имат резултат над средния (66%). Това ги поставя в списъка на потенциалните носители на добри практики в обучението по БЕЛ за тази езикова група. Това са регионите Варна, Добрич, Кюстендил, Силистра, София област, Търговище, Шумен и Ямбол.

Общо за трите групи езици: Пет региона се повтарят 2 и 3 пъти между потенциалните носители на добри практики за преподаване на БЕЛ на говорещите предимно български, турски и ромски език. Това са: Варна – български и ромски език; Кърджали – български и турски език; Силистра – български, турски и ромски език; София столица – български и турски език; Търговище – български, турски и ромски език; Хасково – български и турски език; Ямбол – български и ромски език.

Изводи

Като цяло може да се обобщи, че проведеното външно оценяване в IV клас по български език и литература е успешно. Ако се смята, че усвояването на учебно съдържание от задължителния минимум в рамките на 70–80% е показателно, то въз основа на данните може да се твърди, че учениците са овладели базисни за езиковата и литературната подготовка знания и умения, без които е неприемливо преминаването в V клас.

Според авторския колектив, реализирал анализа на резултатите от външното оценяване, предоставени на автора на студията от ЦКОКО, сред ключовите проблеми, които очакват своето решение, могат да се набележат следните по-важни проблеми: да започне работата по създаване на държавни образователни изисквания за оценяване, чрез които да се ориентират критериално задачите за оценяване; да започне работата върху описания на прагове за владееене на български език в съответствие с Европейската рамка за изучаване на езици – базисно равнище и равнище на напреднали, което ще позволи да се диференцират по трудност и разграничителна сила изпитните задачи; получената обратна информация да се прилага не санкциониращо, а стимулиращо за процеса на обучението по български език и литература; непрекъснато да се обновява системата за външно оценяване по български език и литература; да се постигне прозрачност на целия процес пред заинтересуваната общественост.

НЕРЕШЕНИ ПРОБЛЕМИ НА ВЪНШНОТО ОЦЕНЯВАНЕ И ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА НЕГОВОТО УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ

В резултат на анализа на предоставените от ЦКОКО данни и докладите на авторските колективи за реализираното през 2008 и 2009 г. външно оценяване в края на началния етап на основната образователна степен в съответствие с ДОО за учебно съдържание може да се направят следните **обобщения, изводи и препоръки** от автора на студията, а именно:

- ***Цели на външното оценяване по български език и литература***

Основна цел на външното оценяване трябва да е: да се установи равнището на владеене на образователния минимум по български език и литература в края на началния етап на основната образователна степен в съответствие с ДОО за учебно съдържание и очакваните резултати от обучението, регламентирани от учебната програма по български език и литература.

На настоящия етап целите на външното оценяване по български език и литература не са ясно разписани, не съответстват напълно на очакваните резултати от обучението, регламентирани от учебната програма по български език и литература, на конкретното учебно съдържание по български език и литература.

- ***Съдържание на външното оценяване по български език и литература. Адекватност и съдържателна валидност на тестовите материали***

Предложените в теста задачи не обхващат в достатъчна степен учебното съдържание, регламентирано от очакваните резултати от обучението по български език и литература. **Експертната оценка на тестовите задачи** би следвало да е **по-прецизна**, като от банката с тестови задачи се изберат такива, които в по-голяма степен да покриват това съдържание. Необходимо е обогатяването на банката с тестови задачи, за да съответства тя в по-голяма степен на учебното съдържание и очакваните резултати от обучението по български език и литература в IV клас.

Учебното съдържание в IV клас, регламентирано от учебната програма, предполага по-широк кръг от информация, която да бъде включена в тестовите задачи по отношение на езиковите единици (от отделните дялове на езика, регламентирани като учебно съдържание от очакваните резултати от обучението по български език и литература – според учебната програма) и изучаваните (като жанрово многообразие) литературни и фолклорни произведения. В този вид (в подбора на тестовите задачи за реализиране на външното оценяване през 2009 г.) една голяма част от тестовите задачи по български език се отнасят до лексикологията (значение на думата – 4, синоними – 1, антоними – 1) (общо 6); друга част от тях – до морфологията (части на речта – глагол – 1, сложни думи – 1, сродни думи – 1) (общо 3);

малка част – до синтаксиса (пунктуация на изречението – 2, главни части на изречението – 1) (общо 3), и до стилистиката (1).

Известно е, в резултат на анализа на проведените изследвания – извън рамките на външното оценяване, че учениците в началния етап на основната образователна степен се затрудняват, когато трябва да направят морфеманализ на думата. В подбора на тестовите задачи за реализиране на външното оценяване (в резултат на експертната оценка) *липсват задачи за морфеманализ*. Подборът и разпределението на тестовите задачи, отнасящи се до различни дялове на езика, не са реализирани адекватно на учебното съдържание, регламентирано от учебната програма по български език и литература, където съотношението на отделните дялове на езика е различно в сравнение с това при подбора на тестовите задачи. Така например в учебната програма по български език и литература е отделено значително място и са поставени акценти на морфологията (от II до IV клас) като дял от езика, който е от изключителна важност за овладяване на езиковите знания от учениците и на тази основа – усъвършенстване на уменията им да общуват, като употребяват адекватно в речта си частите на речта. *Няма тестови задачи, които да се отнасят до знанията за елементите на фонетиката*. А тя (фонетиката) също заема голямо място както по отношение на общия обем на учебното съдържание, така и като акценти в очакваните резултати от обучението по български език. По отношение на синтаксиса – широко място в учебното съдържание заемат видовете изречения по цел на изказване. Има само една тестова задача, която се отнася до пунктуацията на видовете изречения по цел на изказване. А би следвало да се включат повече такива тестови задачи.

По отношение на знанията и уменията на учениците, свързани с очакваните резултати от **обучението по литература** в подбора на тестовите задачи за провеждане на външното оценяване през 2009 г. са включени: 1 тестова задача за разбиране смисъла на текста, 1 – отнасяща се до езика на художественото произведение (епитет), 1 – за авторската принадлежност на художествения текст. Би могло да се помисли за включване на повече и по-разнообразни тестови задачи за установяване равнището на възприемане и осмисляне на художествения текст. Тъй като в очакваните резултати от обучението по български език и литература, според учебната програма, е поставен акцент върху жанровото многообразие на изучаваните литературни и фолклорни произведения, е удачно в тестовите задачи да се включат такива, които се отнасят до жанровата специфика на литературното произведение. **Може да се включат и тестови задачи, които насочват вниманието на учениците към образната система – към качествата на героите и авторското отношение към тях.**

Необходимо е чрез тестовите задачи да се обхване в по-голяма степен

учебното съдържание, регламентирано от учебната програма по български език и литература, в съответствие с ДОИ за учебно съдържание и очакваните резултати от обучението по отношение на знанията и уменията на учениците в края на IV клас, като се подберат подходящи тестови задачи и се обогати банката с тестови задачи.

С цел по-добре да се обхване и провери учебното съдържание може да се мисли за увеличаване на броя на тестовите задачи.

Тестовите задачи да не са еднотипни, а да обхващат основните съдържателни акценти по български език и литература.

• **Спецификация. Съдържателни и познавателни области**

Спецификацията обхваща общообразователния минимум за културно-образователната област *Български език и литература*. Той включва базисни за езиковата и литературната подготовка знания и умения, без които е неприемливо преминаването на учениците от IV в V клас, от начална в прогимназиална степен.

Съдържателните области са обобщени така, че да може да се обхванат по-малко задачи с по-голям образователен потенциал. Стремешът е да се установи дали тестът позволява да се провери какъв е обемът и съдържанието на предвидения за целта общообразователен минимум по български език и литература.

За основа на спецификацията са използвани ДОИ за културно-образователната област *Български език и литература* за завършен начален етап на основната образователна степен (I–IV клас).

Изпитната процедура включва 15 задачи с избираем отговор и диктовка. 10 задачи по български език – 4 задачи за четене с разбиране и 6 задачи върху правопис и пунктуация (книжовни норми). 5 задачи по литература – за четене с разбиране и познаване на литературните произведения и диктовка.

В така реализираното външно оценяване подборът на информацията, съдържаща се в тестовите задачи и в диктовката, се отнася само до отделни акценти в очакваните резултати от обучението по български език и литература по отношение на знанията и уменията на учениците в края на началния етап на основната образователна степен и конкретното учебно съдържание. Не се проверява равнището на формираност на основни умения на учениците, свързани например с преразказването на художествен текст и съчиняването на собствен текст по предложена словесна опора.

Преобладаващата част от задачите предполагат репродуциране на овладените знания. **Необходимо е да се провери/установи доколко е формирано умението за интерпретация на художествен текст чрез преразказването му и умението за създаване на собствен текст по поставена творческа задача.**

- **Познавателни области**

Познавателните равнища, на които съответстват задачите, са три:

- ✓ разпознаване и разбиране на факти и понятия (свързани с учебното съдържание по български език и литература);
- ✓ приложение по зададен модел/без зададен модел – проверяват се уменията за анализ на езикови факти и на литературни факти, разпознаване и анализ на грешки (правописни и пунктуационни);
- ✓ общуване и аргументация – проверяват се уменията да се изказва и защитава мнение по подходящ за възрастта въпрос, свързан с художествен/нехудожествен текст.

В спецификацията за учебната 2008/9 г. в частта „Познавателни области“ е записано: „Създава съчинения по преживяване, по измислена случка и съчинение отговор на въпрос по подходяща за възрастта тема.“

Създаването на собствен текст – съчинение по преживяване, по измислена случка – отсъства като инструмент, като задача в инструментариума за реализиране на външното оценяване.

Необходимо е да се помисли за промяна на съотношението на различните компоненти в познавателните области, както е предложено в следващия параграф.

Досега прилаганото процентно съотношение е следното: **Разпознаване и разбиране на факти и понятия** (РР) и свързаните с тях дейности: разпознава и разбира факти и понятия, свързани с езика, факти и понятия, свързани с художествения текст; назовава, възпроизвежда основни лингвистични понятия. разбира смисъла на прочетеното (15%). **Приложение:** (Пр) – по зададен модел; – без зададен модел (самостоятелно) и свързаните с тях дейности: проявява умения да анализира езикови единици, да използва в речта си уместно езикови средства; открива и поправя грешки по зададен модел или самостоятелно; анализира литературни персонажи, изразява емоционално-оценъчно отношение към тях (35%). **Общуване. Аргументация** (ОАр) и свързаните с тях дейности: изказва свое мнение по подходящ за възрастта въпрос; използва речевия етикет съобразно комуникативна ситуация; коментира информация от художествен/нехудожествен текст (50%). **Би могло да се помисли за увеличаване на процента по отношение на елемента „Приложение“ от 35 на 50%, а общуването, аргументацията да стане 35%. По този начин ще се даде възможност на учениците да употребяват в речта си уместно езиковите средства (при съчиняването на собствен текст по предложена словесна опора), което е и една от основните цели на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен – правилната, уместната употреба на езиковите средства в речта на учениците.**

- *Адекватност на формата на задачите, използвани за външно оценяване*

Целите на външното оценяване, фигуриращи в анализите на резултатите от проведеното през 2008 и 2009 г. външно оценяване, са амбициозни, а **инструментариумът е непрецизиран, недостатъчно съобразен с целите на външното оценяване.**

Инструментариумът за реализиране на външното оценяване не съответства напълно на очакваните резултати от обучението по български език и литература и учебното съдържание, регламентирани от учебната програма за IV клас.

Необходимо е да се обогати диагностичният инструментариум за реализиране на външното оценяване. Очакваните резултати от обучението по български език и литература в IV клас, регламентирани в учебната програма, са свързани и с интерпретацията на художествен текст (чрез преразказ), и с конструирането на текст по предложена словесна опора, и със създаването на собствен текст по творческа задача. Това предполага включване на инструменти, чрез които да се проверят тези умения (преразказ на художествен текст; конструиране на текст и/или съчиняване на собствен текст по предложена словесна опора).

Необходимо е да се **направи ефективна експертна оценка и апробация на тестовите задачи** (от банката с тестови задачи), след което да бъдат подбрани само онези от тях, които имат психометрични качества, отговарящи на целите на оценяване, на ДООИ в КОО Български език и литература, на възрастовите психо-физиологически особености на четвъртокласниците, на очакваните резултати от обучението по български език и литература и учебното съдържание, регламентирани от учебната програма за IV клас. По този начин ще се спазва технологията за създаване на измерителния инструментариум.

Тестовите задачи са еднотипни като форма – с избираем отговор. Може да се предложат тестови задачи и с друг формат.

Надеждността (Алфа 0,80) е достатъчно добра, за да се правят изводи за популацията като цяло, както и да се сравняват групи от нея (момичета – момчета, **групи с различен майчин език**), но е малка, за да се правят по-задълбочени изводи и обобщения за индивидуалните постижения на учениците.

Фактът, че се правят изводи за ефективността на обучението по български език и литература в билингвална среда на основата на малък брой наблюдения в такава среда, предполага да **се помисли по въпроса за прецизиране на критериите за оценяване постиженията на учениците, чийто майчин език не е български. Необходимо е да се усъвършенства методиката на оценяване на резултатите от външното оценяване по отношение**

на постиженията на ученици билингви, като се открият проблемите, свързани с обучението по български език и литература в мултикултурна среда, тъй като в досегашния вид и форма на външното оценяване това не може да се осъществи оптимално.

- В докладите за външно оценяване прави впечатление, че:

Форматът на анализа на резултатите от външното оценяване за отделните години (2008 и 2009 г.) е различен, с различни акценти. **Необходимо е да се уеднакви подходът към получените резултати от външното оценяване през отделните години.** По на пръв поглед еднакви акценти в анализа на получените от външното оценяване резултати от различните години проличава различният подход и интерпретация на данните. Необходимо е екипът от експерти, който осъществява реализацията и интерпретацията на получените от външното оценяване резултати, да се ръководи от единни критерии.

Създава се впечатление за анализ на данните „на парче“, без каквато и да било обвързаност между отделните акценти и тяхното йерархизиране, степенуване. Необходимо е да се постигне по-добра обвързаност между отделните акценти в анализа на получените от външното оценяване резултати и тяхното йерархизиране, степенуване.

Сравнителният анализ на получените резултати отсъства при интерпретацията на данните по отношение на отделните акценти на външното оценяване. **Необходимо е да се потърсят възможности за реализиране на сравнителен анализ на получените резултати по отношение на отделните акценти в интерпретацията на данните** (в рамките на анализа на резултатите за дадена учебна година).

Необходимо е да се усъвършенства скалата за оценяване на получените резултати. Да се помисли за качествено описание на скалата за оценяване, което ще даде възможност за сравняване на резултатите от външното оценяване не само по отношение на отделните акценти в рамките на анализа на резултатите от дадена година, а и сравнителен анализ на резултатите от външното оценяване през различните години.

Анализът на резултатите от външното оценяване не представя/не интерпретира в пълнота информацията, която се съдържа в получените данни. Необходимо е качественият (съдържателният) анализ на получените от външното оценяване резултати да е по-изчерпателен, по-задълбочен.

Идеята да се установи чрез външното оценяване равнището на владеене на българския език, на учебното съдържание по български език от ученици билингви, не е реализирана адекватно, не е изведена докрай чрез анализа на получените резултати. Необходимо е по-прецизно, по-задълбочено да се анализират данните, получени чрез външното оценяване по отношение на равнището на владеене на българския език,

на учебното съдържание по български език от ученици билингви. Да се помисли за създаването на такъв изследователски инструментариум, който се отнася до всички ученици, но същевременно да даде по-пълна представа за постиженията и на учениците билингви.

На основата на анализ на реализираното външно оценяване и анализа на получените резултати, може да се направят следните препоръки:

1. Да се обмисли по-добре концептуалната рамка, методологията на външното оценяване – като се йерархизират инструментите за реализацията му по степен на трудност, времетраене, разнообразие на дейностите, с които са свързани (диктовка; тест; интерпретация на текст чрез преразказ; конструиране на текст; съчиняване на собствен текст).

2. Да се спазва технологията за създаване на оценъчен инструментариум (съдържателна рамка, спецификации, банка задачи, апробация и пр.).

3. Да се прецизира анализът на резултатите от реализираното външно оценяване.

4. Да се направи сравнителен анализ на получените резултати с помощта на различни инструменти както в рамките на анализа на резултатите, получени през дадена година, така и на резултатите от външното оценяване през различните години.

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗМЪТ И ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

Постигането на очакваните резултати от обучението по български език и литература, регламентирани от ДООИ за учебно съдържание и от учебните програми, **в условията на обучение в мултикултурна среда** е обусловено както от спецификата на психо-физиологическото развитие на учениците, така и от равнището на езиковото и литературното им развитие, от **равнището на владеене на съвременния български книжовен език от деца билингви.**

В процеса на овладяване на учебното съдържание от деца билингви един от основните проблеми е **недостатъчното владеене на книжовния български език.**

Ниското равнище на владеене на официалния български език от деца билингви е една от причините за проблемите и затрудненията в процеса на обучение и за учениците, и за учителите.

В търсене на отговор на въпросите: с какъв методически инструментариум разполагат учителите, подготвени ли са за работа в мултикултурна среда; как чрез използваните в процеса на обучение методически похвати, форми

и средства се съдейства за овладяване на съвременния български език, за езиковото и литературното развитие на учениците; с какво се отличава методическият подход на учителя, който преподава български език и литература в мултикултурна среда, в която предобладаващата част от учениците са билингви, и други, трябва да се има предвид, че **комуникативно-речевата насоченост на обучението по български език и литература, субект-субектният характер на педагогическо взаимодействие** между учителя и учениците в процеса на обучението по български език и литература в начална училищна възраст, **овладяването на езиковите знания в практически план, на емпирично равнище** – в контекста на задачите и произтичащите от тях дейности и упражнения, които се изпълняват, **коректното и адекватно използване на терминологията, функционално-стилистичният подход** в обучението по български език в началния етап на образование, **игровият подход, функционално-стилистичният подход** в обучението по български език са *отличителни черти на съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование*. С особена важност те се отнасят към **обучението по български език и литература в мултикултурна, мултиетническа среда** [вж. по-подробно: 6].

За децата билингви, чийто майчин език не е български, комуникативно-речевата насоченост на обучението по български език и литература има изключително голямо значение за формиране на **комуникативна компетентност**.

Комуникативно-речевата насоченост на обучението по български език предполага усъвършенстване уменията на учениците билингви, чийто майчин език не е български, да използват съзнателно, целенасочено, адекватно на конкретната комуникативна ситуация усвоените лингвистични знания в съответствие с комуникативната цел.

Субект-субектният характер на педагогическо взаимодействие между учителя и учениците в процеса на обучението по български език в начална училищна възраст като негова характерна черта също има много голямо значение в условията на билингвизъм. Познаването на индивидуалните особености на езиковото развитие, на потребностите, интересите и възможностите на учениците, на децата билингви, на другостта (културната различност), е предпоставка за реализиране на личностноориентиран образователен процес в езиковото обучение, съобразен с образователните цели, насочени към **цялостното развитие на детето** в начална училищна възраст.

Коректното и адекватно използване на терминологията е една от отличителните черти на съвременното обучение по български език и литература в началното училище. Това е много важно в процеса на обучението по български език и литература в мултикултурна среда и съдейства за езиковото и литературното развитие на децата билингви.

Функционално-стилистичният подход в обучението по български език в началния етап на образование предполага **функционирането на езиковите единици в потока на речта (устна и писмена) да се осъзнава от децата на емпирично равнище**, а не самоцелно и абстрактно. Осмислянето на езиковата информация от децата билингви за определени езикови категории се осъществява в контекста на използваните от учителя научнопопулярни и художествени текстове, в конструирани и създадените от учениците думи, изречения и текстове на основата на конкретна словесна или визуална опора в резултат на изпълнението на конкретна практическа задача и участието в определена комуникативна ситуация. Функционално-стилистичният подход в обучението по български език в мултикултурна среда в начална училищна възраст е пряко свързан с комуникативно-речевата му насоченост и с достъпното изясняване на абстрактната езикова информация.

Съобразяването на методическата концепция на учителя при интерпретацията на езиковите понятия с особеностите във възрастовата еволюция на децата в начална училищна възраст, **игровият подход в обучението по български език** са предпоставка за адекватното възприемане и осмисляне на иначе абстрактните езикови понятия от учениците билингви.

Методическият подход на учителя в процеса на обучението по български език и литература в мултикултурна среда, **методите, похватите и формите**, които той използва, са съобразени със спецификата на лингвистичната и художествената информация, включена в учебното съдържание; с очакваните резултати по отношение на знанията, уменията и отношенията, на компетентностите, регламентирани от учебните програми по български език и литература за I–IV клас; с възрастовите психо-физиологически особености на развитие на децата билингви в начална училищна възраст. Методическият подход на учителя предполага система от **методи, методически похвати и форми**, прилагани в процеса на изучаването на лингвистична и художествена информация, и **формирането на комуникативно-речеви умения**, регламентирани от учебните програми по български език и литература за I–IV клас [пак там].

Обосноваването на необходимостта от адекватен на своеобразието на дадена лингвистична категория методически подход предполага *вариантност* в конкретното приложение на методическите похвати и форми в урока по български език. Вариантността в методическия подход при изучаване на лингвистичните категории се обуславя и от равнището, и от индивидуалните особености на психо-физиологическото развитие на учениците в даден клас, от техните интереси и потребности, от равнището на владеене на съвременния български език от децата билингви.

В процеса на педагогическо взаимодействие в обучението по български език и литература в мултикултурна среда често се прилагат и **работата в гру-**

па, и работата в екип. Работата в група намира приложение в процеса на обучението по български език и литература на деца билингви във връзка с изпълнението на различни познавателни задачи и упражнения в различни видове уроци. Екипната работа, освен във връзка с изпълнението на различни познавателни задачи и упражнения в различни видове уроци, намира често приложение и във връзка с работата по проекти, по които работи училището.

Обикновено в процеса на педагогическо взаимодействие в контекста на обучението по български език и литература в мултикултурна среда методите и съставлящите ги похвати не се прилагат изолирано, в чист вид, а в тясна връзка и взаимодействие. Например **ролевите игри, драматизацията и интерактивните методи** се използват съвместно, като елементи от единия се съчетават с елементи на другия метод (във връзка с видовете **познавателни задачи** и дейностите, които учениците изпълняват) и съдействат за формиране на комуникативна компетентност и умения за идентификация, разграничаване и адекватна употреба на езиковите категории в речта на учениците билингви в начална училищна възраст и съдействат за развитието на личността им.

Началният учител решава в коя учебна ситуация от урока и в какъв вид урок да използва даден методически похват, да приложи игровия подход, интерактивните методи и техники в съответствие с: интересите и потребностите на децата билингви, целите на урока, своеобразието на лингвистичната информация, която се овладява от учениците и жанровата специфика на изучаваната литературна и/или анонимна/фолклорна творба, с цел – формиране умения у учениците билингви в I–IV клас за възприемане, осмисляне и интерпретация на художествена и лингвистична информация.

В това се изразява педагогическото и методическото творчество на учителя при приложението на общите за езиковото и литературното обучение методи, похвати и форми, характерни за различните условия на работа, и вариативността в подхода му в процеса на езиковото и литературното обучение в мултикултурна среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализът на резултатите от външното оценяване в края на началния етап на основната образователна степен (2008 и 2009 г.) поставя сериозни въпроси както пред ангажираните с проблемите на образованието експерти, директори на училища и учители, така и пред родителите*.

* Конкретните данни и анализът на резултатите от външното оценяване по български език и литература през 2008 и 2009 г., цитирани коректно в изложението на студията,

Освен проблемът за избора на адекватен диагностичен инструментариум за реализиране на външното оценяване, пред педагози и изследователи стои и въпросът за качеството на езиковото и литературното образование в мултикултурна среда.

В процеса на овладяване на лингвистична и/или художествена информация в обучението по български език и литература от деца, невладеещи добре български език, проблемите на работата в мултикултурна среда намират израз в конкретни учебни ситуации.

Педагогическото и методическото творчество на учителя, личностно-ориентираният подход съдействат за адекватния подход в процеса на педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда с цел – възприемане и осмисляне на лингвистична и художествена информация от деца билингви.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василева, Е. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. С., 2004.
2. Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. Обучението по български език и литература в началното училище, Ш., 2005.
3. Димчев, К. Обучението по български език като система. Второ преработено и допълнено издание. С., 1998.
4. Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език в началното училище. С., 1996.
5. Иванова, Н. Очакваните резултати от обучението по български език в началния етап на образование и реалните постижения на учениците в четвърти клас. – *Годишник на СУ, ФП, Книга Педагогика*, т. 100, С., 2007.
6. Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Български език. Част първа. С., 2007.
7. Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Литература. Част втора. С., 2008.
8. Иванова, Н. и кол., Учебна програма по български език и литература за четвърти клас. – „*АЗ-БУКИ*“, 22, 2003.
9. Макариев, Пл. Мултикултурализмът между толерантността и признанието към един диалогичен подход. С., 2008.
10. Мерджанова, Я. Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. – В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*, С., 2005.

са предоставени от ЦКОКО във връзка с работата на автора на студийното изследване по проект „Разработване на система за оценка на качеството на средното образование“ (В изпълнение на дейност 2: „Разработване на рамка за външно оценяване и методология за конструиране на надежден и валиден инструментариум за оценяване; определяне на връзката и съпоставимостта на резултатите между отделните цикли“). Авторът на студията пояснява характерното за методите за проверката и оценката на постиженията на учениците по български език и литература в I–IV клас, поставя и интерпретира нерешените проблеми на външното оценяване и възможностите за неговото усъвършенстване и изяснява спецификата на обучението по български език в мултикултурна среда.

11. Хофстеде, Х. Култури и организации. Софтуер на ума. С., 2001.
12. Чавдарова-Костова, С. Българската педагогическа практика пред предизвикателствата на увеличаващия се брой деца от етническите малцинства в училищата. С., 2008.
13. Barry, Br. Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism. Polity Press, Cambridge, 2001.
14. Deveaux, M. Cultural Pluralism and Dilemmas of Justice. Cornell University Press, Ithaca and London, 2000.
15. Habermas, J. Equal Treatment of Cultures and the Limits of Postmodern Liberalism. – *The Journal of Political Philosophy*, Vol. 13 1, 2005, p.p.1–28.
16. Kidd, W. Culture and Identity. Palgrave, New York, 2002.
17. Knapp, P. M. Watkins. Context – Text – Grammar. Teaching genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms. (Text Productions), 1994.
18. Newby, D. The interface between theory and practice in the context of different learning cultures and leanguages. European Center for Modern Leanguages, Council of Europe, 2003.
19. Parekh, B. Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Macmillan Press, London, 2000.
20. Waldron, J. Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative. – In: Kymlicka, W. The Rights of Minority Cultures. Oxford, Oxford University Press, 1995.
21. Walzer, M. On Toleration. Yale University Press, New Haven, 1997.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ЕВОЛЮЦИЯ НА ЕДНОДЕТНОТО СЕМЕЙСТВО

СИМЕОНКА БЪЧЕВА

Simeonka Batcheva. THE EVOLUTION OF THE SINGLE CHILD FAMILY

The subject of the study is the single child family from the Antiquity to our days. Its evolution is in line with the whole family evolution. Nowadays there is an escalating tendency towards the single child families expanding and gaining larger and larger part of the social space.

УВОД

Семействата с едно дете, или т.нар. еднодетни семейства, стават все повече.

И въпреки че данните за техния относителен дял силно варират, може да се каже, че те се увеличават както в т.нар. Западни страни, така и в бившите социалистически страни. В Англия те са 17%, във Франция – над 20% , в Италия и Германия – 25%, в САЩ – 30%, в Канада – 48%, в Русия – 50%, в Белгия, Украйна и Беларус – 60%. У нас еднодетните семейства през 1982 г. са 32%, сега са над 60%, а средният брой деца в семейство е 0,99.

Очевидно е налице тенденция, безспорна, стабилна и завоюваща нови територии.

Такава е ситуацията „тук и сега“. Но за да бъде разбрана тази ситуация, необходимо е да се проследи еволюцията на еднодетното семейство, него-

вото присъствие в различните етапи на обществената история, причините, които са обусловили неговата поява, тяхната същност и специфика на проявлението им.

Без това познание анализът на съвременната ситуация би бил непълен. Това е едната страна – теоретичната. Другата, практическата страна, свързана с демографската политика, икономиката, човешките ресурси, мястото на еднодетното семейство в социалното пространство, отношенията в него и възпитанието на единственото дете, също не би могла да намери своето адекватно и ефективно реализиране, ако се гради само на съвременните данни и се игнорира тяхната предистория. Това би довело до повтаряне на грешки, вече допускани, до проблеми, останали нерешени, или до нови проблеми, които ще чакат своето решение, и ако това решение е неправилно, обществото ще бъде тласнато по път, непредсказуем по своите последици.

Всичко това прави проблема за еволюцията на еднодетното семейство значим и актуален и обяснява научния интерес към него.

ОБЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО. ХИПОТЕЗА И МЕТОДИ

Гносеологичен обект на настоящата студия е еволюцията на еднодетното семейство, като социално явление, а *предмет* – особеностите на тази еволюция в сравнителен и съпоставителен план.

Целта е да се проследи развитието на еднодетното семейство в исторически аспект и да се направи съпоставителен анализ на съвременното му състояние в различните страни.

Задачите могат да бъдат формулирани по следния начин:

1. Да се разкрие състоянието на еднодетното семейство от древността до XIX в.
2. Да се проследи развитието на еднодетното семейство от XIX до средата на XX в. в САЩ, Англия и европейските страни, да се установи общото и различното в това развитие.
3. Да се разкрие спецификата на еднодетното семейство от средата на XX в. до днес, обусловена от наличието на два политически лагера в света.
4. Да се разкрият тенденциите и проблемите, общи за пост-социалистическите страни и страните, които никога не са имали социализма за обществен строй.

Хипотеза. След като семейството, като социално явление, съществува и се развива „във“ и „заедно с обществото“, то промените в броя на децата в него и налагането или отхвърлянето на определен модел на детност логично произтича от обществените промени и техните проекции върху представите

на хората за семейство и семейни ценности, а следователно, и за единственото дете и еднодетното семейство.

Методи. Изследването е осъществено чрез анализ на литературни източници.

Тук се налагат известни пояснения.

Досега еволюцията на еднодетното семейство не е била обект на самостоятелно изследване и затова няма данни, отнасящи се директно до нея.

Това наложи анализът да бъде изграден върху изследвания и концепции от историята и социологията на детството, демографията, социологията на семейството и психологията на семейните отношения. Важно място в този анализ заемат децата и семейството като ценност, а така също – условията и факторите, които обуславят предпочитанията към определен модел на детност, репродуктивното поведение на семейството и съотношението между идеалния, желания и реалния брой деца в него.

Що се отнася до периодизацията, тя е съобразена с историческото развитие, а така също – с развитието на съответните науки и възможността им да осигурят информация, която да служи като надеждна основа за обособяване на отделните периоди.

Характер на изследването. То има едновременно сравнителен и съпоставителен характер.

Сравнителен, защото еволюцията на еднодетното семейство се проследява в исторически план.

Съпоставителен, защото позволява да се установят сходствата и различията на еднодетното семейство в различни страни, но в рамките на едно и също историческо време.

Съчетаването на тези два подхода прави анализа пълен, разностранен и многопластов.

ЕДНОДЕТНОТО СЕМЕЙСТВО ...

... от Древността до XIX век

Според А. Мерcurio „от Средновековието, когато християнското семейство сакрализира брачната връзка, до края на XVIII век, целта на семейството е раждането на деца. Стерилните бракове са по-лошо от проклетие. От 10–12-годишна възраст детето трябва да работи на пълно работно време с родителите си. То е инвестиция. Като се има предвид високата детска смъртност, невъзможно е да имаш едно дете: семейството не може да съществува на основата на ограничено по брой потомство. Затова то е далеч от идеята за детето-крал, което е рядка ценност и трябва да бъде глезено“ [41].

Всъщност, обществото е далече от идеята за детето-крал и за ед-

нодетното семейство, като желан модел на детност, чак до средата на XX в.

• *От Древността до XVIII в.* „детето било възприемано едновременно като персонификация на невинността и въплъщение на злото, смятали го за същество, лишено от разум и се отнасяли към него като към полу-човек“ [15, с. 221].

То било безжалостно пребивано, принасяно в жертва, морено с глад. Убийството му не било наказвано като престъпление, а родителите пълновластно се разпореждали с неговия живот и неговата смърт.

В Спарта оставяли новороденото на покрива и ако сутринта се оказало живо, прибирали го и започвали да се грижат за него.

В Древен Рим го слагали в краката на бащата и ако той не го вземел в ръце, отнасяли го в гората или просто го оставяли край пътя.

Независимо от (формално) съществуващите закони, родителите продавали синовете си, макар да знаели, че там, за където ги купуват, ще ги превърнат в евнуси [вж.: пак там, 211–223].

Когато в семейството се раждало едно дете или от няколко деца оставало живо само едно, семейството било обект на социално осъждане и незачитане. То било смятано за бедно, защото в онези времена децата (поне 7 или 8 на брой) били богатството на семейството (като работна сила) и входен билет на семейството за обществото.

„Този възглед отразява най-важната особеност на ценностните предпочитания на всяко традиционно общество, основано предимно на ръчния труд, а така също – на биологичните граници на жената да ражда“ [10].

• *В края на XVIII в.* възгледът за детето се променил, но реалното отношение към него не търпи особени промени.

Както пише княз Талейран за Франция през XVIII в., „родителските грижи още не са дошли на мода“. (Роден през 1754 г. той бил даден на дойка още на другия ден след раждането му и в течение на четири години майка му не го навестила нито веднъж.)

Жан-Жак Русо, смятан за родоначалник на идеята за родителската любов, дал собствените си седем деца в приют.

Властта отново принадлежала на бащата, смятан за изразител на волята на Бога, а непослушанието на детето и жената било наказвано с телесни наказания.

В Англия родителите и педагозите се славели в цяла Европа със своята жестокост. Към децата се отнасяли изключително сурово, авторитарно и репресивно.

• *През XIX в.* обществото се ориентирало към т.нар. от L. Demause „социализиращ стил“: целта на възпитанието е не толкова подчинение на детето, колкото подготовка за бъдещ социален живот [вж.: 15]. И тук на преден

план обаче е не личността на детето, а потребността на обществото от определен тип личност.

- Едва *от средата на XX в.* обществото преминало към „помагащия стил“. Той се основава на емоционалната близост с детето, разбирането и емпатията, а ролята на родителите е да помогнат на детето за неговото индивидуално развитие“ [пак там, с. 50]. Отношението към детето принципно се променя.

- Очевидно *през всички тези векове детето не било поставяно в центъра на семейния живот и броят на децата в семейството рядко се свеждал до едно-единствено дете.*

- Що се отнася до *положението на единственото дете в социалното пространство от 1860 г. до 60-те години на XX в.*, то през тези два века положението му *е лошо*. Възприемано изцяло негативно, то е характеризано като срамежливо, егоистично, нямащо доверие в себе си и с лошо здраве. Но, както изтъква френският психолог J. Almodovar, „всичко, което е могло да се каже за него през вековете, се основава на морални съждения, а не на научни данни“ [41].

... през XIX и първата половина на XX век

– в Америка (САЩ)

Когато през 1820 г. за пръв път измерили раждаемостта *в Америка*, се оказало, че това е една от най-високите раждаемости в света (7–8 раждания, от които оставали живи не повече от 5 деца). По това време страната се запълвала със заселници, а обществото било аграрно. Децата работели на полето заедно с родителите си. Ако в семейството имало едно-единствено дете, а майката не работела, детето през цялото време се намирало само в нейната компания, тъй като нямало братя и сестри, с които да играе и да общува. Но еднодетните семейства чак до началото на XX в. били изолирани случаи.

Между 1920–1940 г. те обаче се увеличили и достигнали 30%. Причина за това била Голямата депресия и последиците от нея.

В началото на Втората световна война те отново намалели (от 30 на 15%), а след свършването на войната настъпил разцвет на раждаемостта. Многодетното семейство се превърнало в национален идеал. Еднодетното семейство станало толкова социално неприемливо, че дори агенциите за социални услуги не позволявали на дадена двойка да осиновят само едно дете. Единственото дете било смятано за риск както за самото него, така и за семейството [вж.: 40].

– в Европа

• *Обща картина*

Периодът 1800–1880 г. се характеризира с висока и устойчива раждаемост – 38 раждания на 1000 човека.

Тя започва да намалява едва през последната четвърт на XIX в., но с различни темпове в отделните страни и региони на Европа.

Най-рано това започва във Финландия, най-масово е през 70-те години, а най-късно се проявява във Франция.

През първата четвърт на XX в. раждаемостта продължава да пада и достига своята минимална граница (до 5 деца в семейство срещу 7–8 през XIX в.).

Втората световна война блокира удовлетворяването на потребността от много деца и принудително налага още по-ниска потребност – от 3–4 деца в семейство [вж. подробно: 1].

Следвоенните години бележат повишаване на раждаемостта в европейските страни. Настъпва т.нар. *baby boom*, който е резултат от политически, социално-икономически и демографски фактори и причини.

Както и да се е променяла раждаемостта *през целия този период, еднодетното семейство не е желан и доминиращ модел на детност.*

• ... Англия

Макар че не се намира непосредствено на територията на Европа, тя има място в този анализ като развита страна, която поддържа висока, в сравнение с другите европейски страни, раждаемост.

Първите демографски данни за раждаемостта, смъртността, числеността на семействата и броя на децата в тях се съдържат в книгата на J. Graunt „Natural and Political Observations Mentioned in a following Index, and made upon the Bills of Morality. With reference to the Government, Ayre, Difeales, and feveral Changes of the faid City. By John Graunt, Citizen of London“. Тя излязла през 1662 г. и е смятана за началото на демографията в Англия.

Като проучил наличните данни за период от 80 години, той установил редица закономерности. Например, че се раждат 7,7% повече момчета, отколкото момичета, но поради по-голямата смъртност сред мъжете съотношението между половете (и в частност, това в Лондон) е постоянно; че в Лондон смъртността превишава раждаемостта, а в провинцията е обратно; че всеки брак дава средно по четири раждания.

Според данните от преброяването в окръг Стафорд през 1841 г. средният размер на семейството в отделните му райони е 4,4 човека. В Лондон през периода 1662–1712 г. средният състав на семейството е 4,3 човека.

Следователно в доиндустриална Англия преобладавал простият тип семейства, състоящи се от майката, бащата и децата. Те представлявали 70,2% от всички семейства. Семействата с три поколения били само 13,9%. Като се има предвид средната численост на семействата, може да се заключи, че в доиндустриална Англия преобладавали двудетните семейства.

От 1801 г. (с изключение на 1941 г.) такива преброявания в Англия се провеждат на всеки десет години [вж. подробно: 11]. Те показват, че в началото на XIX в., когато започва ерата на индустриалното общество, населението се увеличило 3,4 пъти и страната преживяла демографски взрив. Това безспорно намерило отражение върху броя на децата в семейството (средно 7 деца).

В края на XIX и началото на XX в. обаче раждаемостта силно намаляла (с 21,2%) и това директно било свързано с трейдunionите и техните успехи в социалната сфера.

Всъщност това е времето на първия демографски преход, започнал към средата на XIX в. в Западна Европа, Северна Америка, Австралия и Нова Зеландия и завършил към 30-те години на XX в., когато раждаемостта пада от 7 на 2 деца.

В годините преди Втората световна война Англия имала само 4% абсолютен прираст на населението. Той бил два пъти по-нисък от този в Германия и два и половина пъти по-нисък в сравнение с Италия.

• ... *Германия*

Германия е сред страните, в които намаляването на раждаемостта през XIX в. се проявява през 70-те му години и има една от най-ниските стойности за Европа – 13‰. Потребността от многодетно семейство се запазва и съществуват обективни условия за нейното удовлетворяване.

От началото до средата на XX в. обаче ценностната ориентация на немското семейство се променя три пъти: през 20-те, през 30-те и през 50-те години.

В началото на XX в. средният брой деца в немското семейство е 3,7, а раждаемостта – 21‰.

През 20-те години тя започва да спада – до 1,7 деца в семейство и до раждаемост 14‰.

Тези резки промени се дължат на влиянието на либералите (сред състоятелните кръгове) и на марксистите (сред работниците).

Либералите имат за приоритет личността и нейната самодостатъчност, марксистите – обществото. Но и едните, и другите нямат за приоритет семейството и децата и те отстъпват като ценност на втори план.

Когато през 1933 г. националсоциалистите идват на власт, ситуацията

коренно се променя. Те въвели брачните съдилища (1935), приели закон за разтрогване на брака поради бездетност (1938), изплащали субсидии за трето и всяко следващо дете, независимо от дохода, и удължили възрастта на тяхното изплащане от 16 до 21 години. Целта била три и повече деца в семейството и тя била постигната през втората половина на 30-те години – в сравнение с първата, броят на новородените се увеличил 1,4 пъти, а раждаемостта през 1940 г. станала 20,8‰. Амбициите на върхушката на Германия да управлява света обаче я довели до война, а поражението ѝ – до промяна на душевните нагласи и раждаемостта.

Реформата на Л. Ерхард (1948) имала положителни, но краткотрайни резултати за повишаване на раждаемостта.

Пенсионната реформа през 1957 г. провокирала нова промяна в ценностните нагласи. Макар че станала силен стимул за работа на жената извън семейството, тя според В. Башлачев, глобално разрушила немската раждаемост. Към 70-те години жените започнали да отлагат ражданията „за по-късно“, а коефициентът на раждаемост намалял почти два пъти.

Истинските демографски последици от нея ще се проявят през първото десетилетие на XXI в. [вж. подробно: 4].

• ... *Италия*

И тук, както в Германия, намаляването на раждаемостта през XIX в. става през 70-те му години, също с 13‰ .

За разлика от Германия обаче националистите идват на власт още през 1922 г. (най-рано от всички страни в Европа). По тази причина през периода 1920–1940 г. Италия не изживява последиците от влиянието на либералите, раждаемостта остава висока, а семейството – многодетно. Това е резултат от про-наталистичната политика на управляващите, от влиянието на католическата църква, а така също – от забраната на разводите и на абортите.

Втората световна война оказва незначително влияние върху демографското благополучие на италианците. Ценностната ориентация към многодетното семейство се запазва. Може да се заключи следователно, че през XIX в. Италия имала една от най-ниските стойности на намаляване на раждаемостта, а през първата половина на XX в. бележи успешно демографско настъпление.

• ... *Испания*

Тя има сходна демографска съдба с тази на Германия.

През 20-те години на XX в. в страната преобладават либералните и

марксистките настроения, а това се съпровожда със значително ниска раждаемост.

Гражданската война (1936–1939) задълбочила нейното намаляване.

С идването на власт на национално ориентираното правителство на генерал Франко започва разгръщане на ценностна ориентация към повишаване на раждаемостта. Увеличава се броят на родените деца, в частност – на 10–14-годишните момичета, които в следващите 2–3 десетилетия определят измеренията на раждаемостта в страната. Испания бележи демографски възход [вж.: пак там].

• ... Франция

Тя дълго време била най-населената страна в Европа. В средата на XVII в. (1650) относителният дял на Франция в населението на Европа достигал 24,4%, т.е. всеки четвърти европейец бил французин [21].

През XVIII в. обаче във Франция започнал демографски упадък, който продължил век и половина. Той бил резултат не само от колониалната експанзия, Френско-пруската война (1870–1871), Първата и Втората световна война, но и от действието на социално-икономически фактори от обективен и субективен порядък.

След Великата френска революция (1789) във Франция се оформили два доминиращи социални слоя: дребното селячество и средната градска класа, съставена от търговци и занаятчии.

Интересите и амбициите на едните и на другите довели до силно намаляване на раждаемостта – две, дори едно дете в семейство.

При селяните причината била избягване на раздробяването на земята (която и без това била малко) след смъртта на главата на семейството.

Градската средна класа, по думите на френския социолог А. Mandras, имала амбицията да се изравни с едрата буржоазия чрез обогатяване и образование на децата си – амбиция, невъзможна за осъществяване, ако децата били повече от едно, максимум две.

Дори при тази раждаемост, останала постоянна почти два века, населението на страната се обогатявало с не по-малко от 750–800 хиляди годишно.

Ситуацията се променила неблагоприятно поради високата смъртност през 30-те години на XX в. Докато в съседните страни (Англия, Германия и Италия) населението се увеличавало, във Франция то намалявало.

Макар още през 1930 г. правителството да започнало про-наталистична политика, която била продължена и от следващото (съвсем различно по ориентация) правителство, положението се подобрило едва след края на Втората световна война. Франция, както и останалите европейски страни, преживяла рязко покачване на раждаемостта [вж. подробно: пак там].

... през втората половина на XX век до днес

– ... в Америка (САЩ)

След Втората световна война страната преживява пик на раждаемостта.

През периода 1948–1964 година в САЩ се родили 76 милиона деца.

През 1955 г. (в разгара на baby boom-а) коефициентът на раждаемост бил 3,6 деца. През 1965 г. е 3,1 деца; през 1970 – 2,5 деца, а сега е 1,8 деца [12]. За по-малко от 60 години раждаемостта намаляла със 60%.

Същевременно се увеличил процентът на жените с едно дете.

През 1960 г. те били 9,6%. През 1978 г. са 17,9%. Възрастта и при двете изследвания била от 30 до 34 години [40, с. 30].

Или по думите на Т. Falbo „увеличаването на семействата с едно дете през 80-те години е аналогично на това, по време на голямата депресия в САЩ“ [34].

Тенденцията обаче не се ограничава „до“ и „със“ 80-те години. „Ако се върнем едно поколение назад, ще видим, че само 10% от семействата са имали по едно дете. Днес този процент се е удвоил и утроил“ [29].

Очевидно е, че еднородното семейство в САЩ е най-бързо променящото се семейство. То вече измества смятаното за традиционно двудетно семейство. През 2003 г. еднородните семейства били 20%, а двудетните – 18% [43].

Проучванията показват още, че еднородните семейства са най-много в големите градове. В Манхатън например повече от 30% от жените над 40-годишна възраст имат само едно дете и над 30% от семействата са еднородни. Ню Йорк се превръща в столица на единствените деца в САЩ [36].

Прогнозите на демографите и социолозите са, *че еднородните семейства ще се увеличават и от 20 милиона днес ще нахвърлят 1/3 от всички семейства*. А това означава, че те не само завоюват място в социалното пространство, но и непрекъснато се стремят да го разширят.

– ... в Европа

Тук се налага диференциация на по-нататъшния анализ.

Причината е, че след края на Втората световна война в Европа се формират два политически лагера (социалистически и капиталистически) и тя е разделена на Източна и Западна.

Социалистическият лагер не съществува вече почти две десетилетия. Но в продължение на половин век страните от него имаха своя специфика, като режим на управление, социални условия и социална политика, икономическо и културно развитие, демографска картина.

• *Най-обща характеристика*

➤ До Втората световна война *западноевропейските страни* имаха вече натрупан опит в *своето стопанско развитие*, и по-конкретно – в своята индустриализация. Затова след войната те просто продължиха по-нататък, макар и в условията на променена външна и вътрешна ситуация.

За разлика от тях *страните от Източна Европа* трябваше за кратки срокове да разширят, да обогатят отраслово и да развият по-нататък своята промишленост, да я направят икономически изгодна за страната и конкурентоспособна на международния пазар.

➤ *Миграционните процеси в Западна и Източна Европа* също се различаваха. В страните на Западна Европа миграцията продължи своята еволюция. В Източна Европа обаче тя беше много интензивна. Индустриализацията изискваше работна сила в промишлеността и това доведе до придвижване на хората от селото към града. Смесените работническо-селски семейства са следствие от новите политически и икономически условия и отразяват заетостта на съпрузите в различни сфери на народното стопанство.

➤ *Мястото и ролята на жените в социалния живот. В страните на Източна Европа* те бързо излязоха на пазара на труда и се превърнаха в пълноценна работна сила. Заговори се за тяхната еманципация и това имаше своите положителни страни, защото получиха възможности за реализация, които преди това бяха немислими. Въпреки това жената се оказа в двоен стандарт – заета в производството наравно с мъжа, тя си оставаше съпруга и майка с произтичащите от това задължения. Детските градини и детските ясли улесниха грижите ѝ за децата, но не ги отмениха.

Всички тези промени повлияха противоречиво на семейните отношения. От една страна, те доведоха до тяхното демократизиране и до изменение положението на жената в семейството. От друга страна, те имаха за последица намаляване на раждаемостта, отслабване социализиращата функция на семейството и увеличаване на разводите.

В западноевропейските страни жената по-късно и по-ограничено се появи на пазара на труда. Държавната политика за социално осигуряване на семейството (особено в Скандинавските страни и Франция) ѝ позволява по-дълго време да се грижи за децата си след тяхното раждане, а гъвкавата система за трудова заетост ѝ дава възможност да работи толкова, колкото ѝ е необходимо. През последните години обаче тя има все по-голяма извънсемейна заетост и това създава за нея сериозни проблеми там, където социалната политика ѝ налага сериозни ограничения.

* *Съвременните брачно-семејни отношения в Източна и Западна Европа* според М. Кашуба „представляват комплекс от традиционни елементи и иновации, при което в едни области от тази сфера на живота пре-

обладават новациите, в други – традициите, в трети – тясното преплитане помежду им“ [13].

Промени се например цялостното отношение към брака, брачната възраст, отпадане на брака по договореност за сметка на брака по избор, съчетаване на правно легитимния брак с концесуалния, наречен още кохабитация, извънбрачно съжителство или граждански брак.

Относно *семействата*, напълно преобладават простите семейства (от две поколения – родители и деца). Репродуктивната функция на семейството, макар и запазена, се проявява специфично – не като изцяло биологично обусловена, а като основана на личностно-психическата потребност от деца.

В източноевропейските страни най-разпространени стават семействата с 1–2 деца, раждаемостта непрекъснато пада и в 15 страни от Европейския съюз тя е под границата на простото възпроизводство.

Аналогична е ситуацията в Западните страни.

Мненията на авторите за това къде по-бързо и по-интензивно пада раждаемостта – на Изток или на Запад, не съвпадат. Ако се проследят статистическите данни обаче, може да се каже, че в Западните страни тя е започнала по-рано, в Източните страни е по-интензивна.

* *Потребността от деца*. От втората половина на ХХ в. започна отказ от потребността от 3–4 деца в семейство. Възникна нов тип потребност и нов тип реалност – две, дори едно дете. Показател за това са сумарните коефициенти на раждаемост в Европа, а те отразяват реалния брой деца, за периода 1993–2004 г. За 15 страни на Евросъюза техните стойности са 1,47–1,52, т.е. почти с 0,5 дете по-малко, отколкото през 70-те години. Тази тенденция, обща за Европа (с изключение на Скандинавските страни и Франция), се наблюдава и в САЩ, Канада, а дори и в някои страни от Южна Америка, известни доскоро със своята многодетност. Пример в това отношение е Бразилия. Там двудетните семейства стават все повече.

• *Конкретни измерения*

... в западноевропейските страни

Англия. Сега над 17% от семействата в Англия имат само едно дете, а еднодетните домакинства за четири години (от 2000 до 2004) са се увеличили с 300 хиляди [33].

Освен това 15% от жените, родени през 60-те години на ХХ в., са имали едно дете. При тези, които са родени през 70-те години, този процент е 19 [пак там].

Днес в Англия средно 23% от жените са с едно дете.

Коефициентът на сумарна раждаемост също бележи низходящи стойности. През 60-те години, в разгара на baby boom-а, той бил 2,95 деца на жена; през 70-те години е 2,03 деца; през 1992 г. – 1,8 деца, а след 2002 г. е 1,64.

Това са данни за Англия и Уелс.

В Шотландия раждаемостта е още по-ниска – 1,48 [пак там].

Безспорно е, че в сравнение с другите европейски страни, и особено – в сравнение с бившите социалистически страни, Англия има висока раждаемост. Но *и тук, макар и по-бавно, се проявява тенденцията към еднодетност.*

Германия. Днес Германия има един от най-ниските коефициенти на раждаемост – 1,34 деца на жена през 1998 г. и 1,28 през 2004 г.

Броят на семействата с едно дете се увеличава, семействата с много деца намаляват, а 30% от немските жени остават без деца.

Този феномен засяга най-образованите жени и свидетелства за силно напрежение между инвестирането в професията и създаването на семейство.

Според данни от Евробарометре № 97 75% от жените в Германия са принудени да избират между ролята на майка и кариерата.

(Във Франция този процент е 40, в Италия – 45, а в Швеция – 15.)

Като се има предвид, че 62% от жените между 15 и 65 години имат професионална дейност, очевидно е, че изборът е в полза на кариерата, а не на децата.

Заслужава внимание и фактът, че въпреки че след 1990 г. в Обединена Германия се прилага семейната политика на бившата ФРГ, жените от бившата ГДР продължават да приемат поведението, което беше подкрепяно от комунистическия режим: икономическа еманципация на жените чрез участието им в пазара на труда, но същевременно с намерения за раждане, основани на една гъста мрежа от ясли и значителни придобивки за родителите (помощи за жилище, продължителни отпуски по майчинство и т.н.). Техният коефициент на плодовитост е 1,38.

В противовес, според същия източник моделът на „майката вкъщи“ винаги среща голямо одобрение в бившата ФРГ. Там коефициентът на сумарна раждаемост е 1,32 [вж. подробно: 44].

Италия. През 1975 г. Италия, заедно с Гърция и Испания, бележи най-голям за Европа коефициент на раждаемост – 2,2 деца на жена.

15 години по-късно, в края на 1998 г., е обратното, най-ниските коефициенти са пак в Италия (1,19) и Испания (1,15).

От началото на 80-те години Италия стана част от страните с най-нисък коефициент – средно 1,3 деца на жена. През 2002 г. той е 1,23.

В отделните части на страната положението е следното:

► *В Южна Италия.* До 70-те години във всички региони на Юга показателят за раждаемост е около и над 3 раждания. През 70-те години той спада

на 1,8, а в Сицилия – под 1,1. Средната му стойност за целия район е 1,4, а процентът на жените, които работят, е 27.

► *В Северна и Централна Италия.* Те имат почти еднакви, много ниски, показатели. В $\frac{1}{4}$ от техните региони сумарната раждаемост никога не е достигала 2 раждания на жена (освен през средата на 60-те години).

Моделът на еднодетното семейство се е разпространил толкова широко, че е станал преобладаващ.

Жените, които работят, са 34% в Северна Италия и 40% в Централна.

Обясненията се търсят в следните насоки:

» младите италиански момичета (20–24 години) не могат да се омъжат преди всичко поради липса на работа и на жилище;

» главно поради съображения от културен и религиозен порядък момичетата (както и момчетата) имат изключително позитивно мнение за брака, отказват се от конкубината и смятат майчинството немислимо извън брака;

» половината от мъжете на възраст 30 години още живеят с родителите си;

» за разлика от Шведския модел в Италия грижата за децата е грижа най-вече на семейството [вж. подробно: 44; 30; 38; 42; 14].

Испания. През 1974 г. в страната се раждали 29 деца на 10 жени. През 1990 те вече са 12 на 10 жени, т.е. само за 20 години стават 2,5 пъти по-малко. Според прогнозата на ООН от 2002 г., за периода 2000–2005 г. стойността на коефициента на сумарна раждаемост (наричан още коефициент на плодовитост) ще бъде 1,15.

„Revue Population“ описва сегашната ситуация в Испания по следния начин: „В наши дни испанските баби играят фундаментална роля в бързото увеличаване икономическата активност на жените. Социалната политика, имаща за цел съчетанието между семейството и работата, е рядкост и малко от работещите жени имат непълно работно време. В този контекст, помощта на бабите, поемащи грижата за своите внуци, е форма на консолидираност между поколенията, която прави възможни промените в икономическата и социалната позиция на жените. Има известен парадокс във факта, че традиционното разпределение на ролите според пола може да бъде трансформирано благодарение на бабите, които поемат върху себе си роля, традиционно за майката, като освобождават по този начин своите дъщери. Здравите семейни връзки са необходими за промяната на семейството. Ако се вярва на думите на майките, които работят, помощта на бабите и в по-малка степен – на дядовците, е само временно решение на проблема“ [цит. по: 44].

Гърция. В нея „стабилното равнище на раждаемост (2,3 раждания на една жена през целия ѝ репродуктивен период) се запазва в продължение на 20 години (от 60-те до 80-те). През 80–90-те години обаче тя рязко се понижава и през 1997 г. достига 1,32 деца на жена“ [1]. Допитването, проведено през

1999 г. с 3049 жени и 1026 мъже на възраст 18–50 години, показало ориентация към двудетен модел, а средният брой очаквани деца бил 2,3. При жените 10,9% искали едно дете (и по-малко), а 34,5% от тези, които вече имали едно дете, не искали повече деца. Половината от мъжете били ориентирани към две деца [пак там].

Данните показват, че *двудетният модел постепенно губи позиции и в практиката реално се измества от едндетния.*

Скандинавските страни. След Втората световна война **Норвегия**, както много други страни, преживя *baby boom*. Тук обаче той продължи по-дълго и в началото на 70-те години сумарният коефициент на раждаемост се запазва на 2,5.

В другите Скандинавски страни, с изключение на **Исландия**, той вече е под 2 деца и през цялото десетилетие на 70-те продължава да се понижава. Само във **Финландия** в средата на десетилетието се наблюдава известно повишение.

В началото на 80-те години в **Норвегия и Швеция** коефициентът на раждаемост се стабилизира на равнище 1,6–1,7, но през 1983 г. пада до безпрецедентно ниски за тези страни показатели – съответно 1,66 и 1,61.

В **Дания** спадът продължава и в началото на 80-те години и страната регистрира най-ниския в историята си коефициент на раждаемост – около 1,4 деца на жена.

За разлика от другите страни във **Финландия** в началото на 80-те години раждаемостта за кратко се повишава, след което през 1986–1987 отново настъпва временен спад (около 1,6 деца на жена). Сега финландското семейство има средно 2 деца.

Заслужава да се отбележи също, че за 80% от норвежките майки, които имат едно дете, е характерно да родят и второ. Това е стабилна тенденция, започнала през 50-те години на ХХ в. и продължаваща и сега. За цялото това време нейното проявление е спаднало само с 10% [вж.: 20].

Макар стойностите на коефициента за сумарна раждаемост в Скандинавските страни да са се променяли и макар и бавно да са намалявали, те остават най-високите (заедно с Франция) за Европа.

Освен това те показват, че *Скандинавските страни не са били и не са ориентирани към едндетния модел семейство.*

Франция. Рязкото покачване на раждаемостта във Франция след Втората световна война е резултат от държавната про-наталистична политика, „връщането на мъжете от армията, възстановяването и реконструкцията на икономиката, а и просто от надеждите на хората за по-добър живот след тежките изпитания на военните години“ [21].

Това продължи 30 години, до социално-политическата криза през 1978 г. Спадането, което последва, е толкова голямо, че социолозите заговориха за „бейби крах“. Средният брой деца през 2001 г. се понижи на 1,9.

До 2005 г. той остава почти непроменен. Както показва изследването по програма „Generations end Gender“, с 1 дете са 24% от жените; с 2 деца – 43%; с 3 и повече деца – 33%. Или средно – 2 деца на жена [28].

Според направеното от INED през октомври 1998 г. проучване на репродуктивните нагласи на лица от 15 до 45 години, 2600 мъже и жени, 2 деца в семейство е идеалният брой деца за 47% от анкетираните. (За 38% от тях този брой е 3; за 12% – четири или повече. Единственото дете, като желан брой деца, получава само 3%.) [Вж. подробно: 31; 32; 45].

Днес раждаемостта във Франция е една от най-високите в Европа.

...в пост-социалистическите страни

В едно свое интервю пред BBCRussian.com през 2006 година, В. Переведенцев казва: „...най-ниски са показателите за раждаемост в онези страни, където имаше период на тоталитаризъм“.

Действително, в страните от Източна Европа, Прибалтийските страни и в по-голяма част от ОНД, а всички те са пост-социалистически, раждаемостта е не само една от най-ниските, но не показва и никакви признаци на стабилизация, а още по-малко – на повишаване. През 1999 г., например, те имат следните стойности на коефициента за сумарна раждаемост: Украйна – 1,06; Чехия – 1,18; Словакия – 1,19; Молдавия и Словения – 1,21; Беларусия и Полша – 1,22; Латвия и Литва – 1,23; Румъния – 1,24; България – 1,29.

Русия. Тя е класически пример за социалистическа и пост-социалистическа страна. Но за разлика от източноевропейските страни в нея социализмът най-рано става политически строй (1917) и най-дълго остава такъв (1991).

Поради това резонно възниква въпросът: има ли специфика еволюцията на еднодетното семейство в Русия, или следва световните, в частност – Европейските тенденции?

Данни от *70-те години на XIX в.* показват, че по това време в Русия има потребност от много деца и че тя е реализирана – средно 7 деца в семейство.

От началото на XX в. тази потребност намалява, а заедно с нея и броят на децата. През 1934 г. те са 4,3; през 1946 – 2,8.

В края на XX и началото на XXI в. те са само 1,3. Или, само за един век раждаемостта в Русия намалява повече от 5 пъти [вж. подробно: 17].

Демографите говорят за *депопулация в Русия* още от 90-те години на XX в. (Това означава, че броят на умрелите надвишава броя на родените.)

Какви са репродуктивните нагласи на хората в тази ситуация и колко деца искат да имат?

Според проучването на Всерусийския център за изучаване на обществе-

ното мнение, проведено през април–май 2000 г. с изборна извадка от 2407 човека от градски и селски райони, резултатите са следните:

- √ идеалният брой деца е 2,16;
- √ желаният брой деца е 2,12;
- √ очакваният брой деца е 0,94.

Очевидна е разликата между тези три показателя. Тя означава, че хората в Русия по принцип биха искали в семейството да има средно 2,16 деца; в собственото си семейство искат 2,12 деца, а възнамеряват да имат 0,94 деца.

Освен това, в сравнение с 1991 г., очакваният брой деца е намалял с почти 47% (от 1,3 на 0,94) [вж. по-подробно: 8].

Тъй като според статистическите данни най-много еднодетни семейства има в *големите градове* (в Санкт-Петербург те са 76% , в Москва – 56%), необходимо е специално внимание към *репродуктивните нагласи в тези градове* (и в частност – към тези на жените).

А. Узик сравнява данните от изследването през 1978 г. („Москва-1978“) с тези от 2000 г. („Русия-2000“) и установява важни промени и зависимости.

Според нея:

- днес еднодетното семейство придобива все по-голяма популярност (50,4%), а двудетното семейство, което през 70-те години било социална норма, през 2000 г. остава приоритет само за 26,7% от жените [24; 25].

- Налице е обратна зависимост между родителството и извънсемейните ориентации: колкото по-голяма е ориентацията към родителството, толкова по-малка значимост имат извънсемейните ценности и обратно, колкото по-значими са извънсемейните ценности (кариера, мобилност, активност), толкова по-слаба е ориентацията към родителството. Изобщо, семейството с деца става неконкурентоспособно в борбата с престижните ценности [пак там].

- Само за 30 години ценността на децата се е променила не просто значително, а шокиращо: през 2000 г. „почти половината респондентки възприемат децата като нещо тъмно, чуждо и пасивно“ [24].

Няма аналогично изследване, с което да бъдат съпоставени тези резултати – семантичният диференциал, използван и през 1978 г. не включва оценка на ценността на децата по скалите на антиномите.

Но взети и сами по себе си, „те са съвсем неочаквани и са тревожен фактор за репродуктивните ориентации и нагласи, за семейните ценности и за децата като ценност“ [пак там].

Интересен аспект на анализа е *относителният дял на еднодетните семейства сред всички семейства и на единствените деца сред всички непълнолетни деца*.

През периода 1979–1989 г. относителният дял на семействата с едно дете намалял от 58 на 51%, а този на семействата с две и повече деца се е

увеличил (от 33 на 39%). Това обаче било временно повишаване на раждаемостта и през периода 1989–2002 г. семействата с едно дете станали 65%, т.е. с 14% повече. Тези с две и повече деца, напротив, станали по-малко.

Що се отнася до относителния дял на единствените деца сред всички непълнолетни деца, данните са следните: през 1979 г. единствените деца съставлявали 38% от общия брой деца; през 80-те години станали 31%, а през 2002 година били вече 45%. В градските семейства те надхвърлят 51% [вж. подробно: 22].

Очевидно е, че *Русия следва световните тенденции от многодетност към малодетност, а през последните години – и към еднородност. Проявленията на националната специфика не излизат извън тези тенденции и не ги нарушават.*

Украйна. Според изследването „Брак, семейство и детеродни ориентации на населението на Украйна“, проведено през април 2008 г. с извадка от 3200 респонденти, на възраст от 15 до 50 години, от всички райони на Украйна: 14% смятат, че *идеалното семейство е еднородното*, а 70% – че най-приемливо е двудетното семейство [вж. подробно: 26].

Средният коефициент на раждаемост обаче е 1,10; за градовете – дори 0,94.

Следователно реалната ситуация е далече от идеалната *и на практика еднородните семейства са много повече от 14%, т.е. от тези, които смятат еднородния модел за идеален.*

Според Э. Марленновна (директор на Института за демография и социални изследвания в Украйна) това голямо несъответствие се дължи на неискреността на тези, които са отговорили, че искат да имат две деца. „И причините за моето недоверие, казва тя, са доста много. Най-важната от тях е, че желаният брой деца прекомерно се разминава с фактически родените“ [19].

Аналогична е ситуацията с раждаемостта и в други бивши съветски републики. В тях стойностите на средния коефициент на раждаемост са: в Грузия – 1,8; в Армения – 1,2; в Беларусия – 1,27; в Молдавия – 1,29.

Чехия. В края на 80-те години в страната има относително висока обща раждаемост – 2 деца на жена.

През 90-те години тя рязко се понижава и „слиза“ под 1,3.

Демографите и социолозите предполагат, че този спад ще продължи и ще доведе до увеличаване на еднородните и бездетните семейства.

Основание за това им дават и резултатите от анкетата, проведена през 2005 г. с представителна извадка от 5 510 човека на възраст 25–54 години.

Данните от нея очертават следната картина на репродуктивните нагласи:

► при 15% от тези, които предпочитат да имат двудетно семейство, и при 3% от тези, които предпочитат семейство с едно дете, идеалният брой

деца (1,88) е по-нисък от лично предпочитания (2,09). Казано по друг начин, те смятат, че в семейството по принцип трябва да има едно дете, макар че те самите предпочитат да имат повече от едно.

► 1/5 от лицата на възраст 25–40 години имат ясно изразени предпочитания към едно дете в семейството, а

► 1/5 от мъжете на същата възраст още нямат определени репродуктивни предпочитания [9].

Взети заедно, последните две групи представляват 40% от населението.

Освен това възрастта на раждане на първото дете се изтегля назад, а „в резултат на формиращата се „култура на ниска раждаемост“ поколенията, които растат в еднодетни или бездетни семейства, по всяка вероятност по-често от предходните поколения ще предпочетат именно този модел на личен живот“ [пак там, с. 23].

Коефициентът на раждаемост през 1999 г. е 1,18.

Всичко това дава основание да се заключи, че предположенията на демографите и социолозите ще се реализират и *броят на еднодетните и бездетните семейства ще се увеличи* [пак там, с. 20].

Словакия. До 80-те години Словакия (тогава в рамките на бивша Чехословакия) също принадлежи към страните с висока раждаемост. Пиковата ѝ стойност е през 1974 г. – 2,6 деца на жена.

След това раждаемостта започва да намалява и през 2002 г. достига своя минимум – 1,19.

През същата тази година средният брой деца в пълни семейства е 1,01, а в непълни – 1,47.

Това е обяснимо. „Днес 25% от децата се раждат извън брака, а самотните майки стават майки по-късно от омъжените жени“ [18, с. 40].

Освен това, за разлика от бездетните съпрузи, които най-често се развеждат след първата–третата година от брачния живот, съпрузите с деца се развеждат най-често след петата–седмата година. При 30% от тях това става дори след 10–14 години брачен живот, когато децата вече са били родени [пак там, с. 38].

И още една важна характеристика на съвременното словашко семейство: броят на децата в пълните семейства намалява. През 1970 г. той е бил 2,10 деца, а сега е 1,01 (два пъти по-малко).

Като се има предвид, че в страната преобладават пълните семейства и по-голяма част от децата се раждат в тях, *очевидно е наличието на силно изразена и настъпателна тенденция към еднодетно семейство.*

Унгария. За нея също е характерно понижаване на раждаемостта в началото на 90-те години.

До 1996 г. то протича сравнително бавно. През периода 1996–1999 г. обаче рязко се ускорява и сумарният коефициент на раждаемост пада до 1,1 дете (с 0,47 по-нисък от този през 1989 г.).

През 2000 г. половината семейства в Унгария имат само по едно дете; 40% – по две, а останалите 10% – са многодетни или бездетни.

Ж. Шпедер и съавтори обясняват това с болезнените промени, настъпили през трансформационния период, пречупват го през теорията за структурния функционализъм на Р. Мертон и заключават, че младото поколение, преживяло трансформацията, си е изработило нов детероден модел, основан на рационалния избор и водещ до намаляване броя на родените деца [вж. подробно: 27].

В съответствие с това *тенденцията към едноклетност в Унгария е трайна*, защото са налице необходимите условия, които я поражда и поддържат.

Полша. „Полша преживява сериозна демографска депресия и засега няма признаци за нейното завършване“ [23].

Започнала през 90-те години на ХХ в., тя води до силно намаляване на раждаемостта: от 2,04 деца на жена през 1990 г. коефициентът на сумарна раждаемост е спада на 1,1 деца през 2006 г.

Според демографските данни и прогнози:

▶ днес полските семейства са ориентирани главно към раждането на едно дете;

▶ през 40-те години на ХХI в. жените в репродуктивна възраст ще бъдат с 30% по-малко;

▶ през 50-те години в страната ще се родят два пъти по-малко деца. Като се има предвид, че през 2006 г. в Полша са се родили 374 хиляди деца, през 2050 г. те ще бъдат 187 хиляди.

В резултат на всички тези промени доминиращият сега в страната модел на семейство „2 + 2“ (2 родители + 2 деца) ще се трансформира в „2 + 1“ (2 родители + 1 дете).

Може да се заключи следователно, че *тенденцията към едноклетно семейство в Полша ще става все по-силна*, а семействата, в които ще има повече от едно дете, ще превърнат в рядкост.

Румъния. Втората половина на ХХ в. е драматичен период в нейното демографско развитие. Той е свързан с управлението на Н. Чаушеску и амбициите му раждаемостта в страната да се увеличава ежегодно с 18–20%.

За да постигне такова рязко нарастване, той забранил абортите и контрацептивите и наложил четвъртото дете като „план-минимум за всяко семейство“.

На 2.X.1966 г. бил издаден указ, известен като „указ антиаборт“. В него се казвало, че абортът причинява големи щети на раждаемостта и на общия прираст на населението.

Раждаемостта действително се удвоила само за една година и през 1967 г. се родили два пъти повече деца, отколкото през 1966. Но това стана-

ло с цената на живота на хиляди майки и жени в детеродна възраст, умрели вследствие на нелегални аборти или на последиците от тях.

В резултат на тази силова про-наталистична политика до 1990 г. раждаемостта в Румъния била 2,2–2,3 деца на жена.

След падането на Н. Чаушеску от власт и смяната на политическия режим раждаемостта започва да се понижава и от средата на 90-те години коефициентът на раждаемост става 1,24 деца.

Социолозите са предпазливи относно прогнозите дали мерките на сегашното правителство от 2003 г., насърчаващи раждаемостта сред работещите жени, ще доведат до очаквания резултат (две деца в семейство), или точно обратното – ще имат за последица задълбочаваща се ориентация към едно дете и дори – отказ от деца [вж. подробно: 35; 7].

Обобщение: Еволюцията на еднодетното семейство е иманентно вписана в общата еволюция на семейството от многодетност към малодетност, а от втората половина на ХХ в. – и към еднодетност.

Еднодетното семейство е съществувало и преди средата на ХХ в., но това било в отделни страни, за ограничено време и по различни причини.

Като масова тенденция се проявява от средата на ХХ в. и засяга (макар и в различна степен) както т.нар. капиталистически страни, така и бившите социалистически страни.

Разликата е в това, че в първите неговата еволюция е постепенна и продължава около 150 години; във вторите тя протича екстремално, от половин век насам.

ЕДНОДЕТНОТО СЕМЕЙСТВО У НАС СЕГА

• *Изходни теоретични постановки*

Тъй като моделът семейство, характерен за дадено общество, в крайна сметка зависи от репродуктивното поведение на населението, за да се разбере мястото на еднодетното семейство в социалното пространство, трябва да се тръгне от анализа на раждаемостта, и по-конкретно – от броя на децата в семейството.

За да се установи обаче дали еднодетното семейство отговаря на социалния идеал за детност и дали съответства на репродуктивните нагласи на хората, трябва да се направи съпоставка между трите основни показателя: идеален брой, желан брой и реален брой деца в семейството.

Получената информация дава възможност както за обобщен анализ, така и за диференциация по етноси, по възраст, по социални характеристики

на населението, а така също – да се правят прогнози за по-нататъшните тенденции.

Що се отнася до еднодетното семейство в България „тук и сега“, за него може да се съди по проучванията през последните 30 години. Те са три: през 1978; през 1985 и през 2001 г. Извадките са репрезентативни и информацията от тях е надеждна основа за анализ.

• *Репродуктивните нагласи относно идеалния модел за детност*

Според последното проучване от 2001 г., което за разлика от предишните две включва не само жени, но и мъже, и обхваща извадка от 12 215 лица, на възраст от 15 до 59 навършени години: 61,5% от анкетираните предпочитат двудетния модел; 19,8% – еднодетния; 14,2% – многодетния (с 3 и повече деца), а 3,2% смятат, че е най-добре в семейството да няма деца.

Ако тези резултати бъдат сравнени с данните от 1985 г., може да се заключи, че процентът на тези, които имат за идеал двудетния модел, е намалял с почти 10 (от 70,1% през 1985 г. на 61,5% през 2001 г.); тези, които предпочитат еднодетния модел, са се увеличили с 8,8% (от 11 на 19,8%), а привържениците на многодетния модел са намалели с 3,2% (от 17,4 на 14,2%).

Данните показват още, че живеещите в столицата и в селата имат почти еднакви репродуктивни нагласи – привържениците на еднодетния модел в столицата са 19,2%, а в селата – 17,8%.

Почти еднакви нагласи имат и живеещите в областните градове, както и в градове, които не са областни – там процентът на привържениците на еднодетния модел са съответно 22 и 20,2%.

Диференцирането по етнически групи показва следните сходства и различия:

▶ *Българите* са преобладаващото население у нас и техните репродуктивни нагласи обяснимо се доближават до средните за страната. 63% от тях са изразили предпочитание към двудетния модел семейство, една пета (20,8%) – към еднодетния, а 12,8% – към многодетния.

▶ Репродуктивните нагласи на *турците* са близки до тези на българите, макар и по-рядко да изразяват предпочитание към еднодетния модел (19,9%) и по-често – към многодетния (15,9 %).

▶ *Ромското население* най-силно от трите етнически групи е ориентирано към многодетния модел – 32,6%, и най-слабо към еднодетния – 11,5%. За двудетния модел са 54%.

Данните показват, че **еднодетният модел постепенно започва да се налага като желан модел за детност.**

Това е не просто промяна, а базова промяна в съзнанието на хората.

Фактът, че 1/5 от тях приемат един чужд (досега) на нацията ни модел за детност, като норма на социално поведение има не само демографска стойност, но и важни социални, психо-социални, педагогически и икономически измерения. Той пряко засяга репродуктивното поведение сега и в бъдеще, възрастовата пирамида – нейният строеж и форма, ролята и функциите на семейството за развитието и възпитанието на децата, работната сила и нейният дефицит, намаляването на човешките ресурси.

**• Репродуктивните нагласи като лично предпочитание
и като реално поведение**

Тук анализът се основава на отговорите на онази част от изследваните лица, при които възпроизводството практически е приключило. Това са лицата на възраст 45–59 години.

Резултатите са следните:

▶ Двудетният модел е реализиран при 59,8% средно за извадката, а желан – при 64,4%, т.е. с 4,8% по-малко.

▶ При многодетния модел разликата е 3,9% (съответно 17,4 и 13,5%).

▶ *Най-голяма е разликата при еднодетния модел – 5,6%. 13,4% са желали да имат едно дете, а с едно дете са 19%.*

Това показва, **че единственото дете в семейството все по-определено се превръща в социална реалност.** [Вж. по-подробно: 6.]

• Причините за еднодетното семейство у нас

• Те са разнообразни, но *приоритет имат икономическите причини.*

▶ Населението на страната ни драстично обедня. Реалните доходи на хората през последното десетилетие намаляха с повече от половината. Същевременно разходите за храна, електро- и топлоенергия, транспорт и комунално-битови услуги непрекъснато нарастват.

25% от анкетираните са оценили материалното си състояние като „много лошо“. Малко по-нисък е този процент при семействата без деца, с едно дете и с две деца.

▶ Безработицата също е важна причина. Високият ѝ процент сред хората в детеродна възраст е сериозен стопер на раждаемостта дори на едно-единствено дете.

▶ Не по-малко важни са жилищните проблеми. Жилищата са скъпи и не отговарят на финансовите възможности на младите хора.

▶ Поскъпването на стоките за деца, на отглеждането и образованието на децата също не е положителен мотив да се роди дете или да се роди повече от едно дете.

► Силната вътрешна миграция има за резултат струпване на млади хора предимно в столицата. Това усложнява намирането на работа и най-вече на жилищния проблем, а така също – прави невъзможно прародителите да помогнат в отглеждането на децата.

► Липсва адекватна социална държавна политика, насърчаваща раждаемостта и подпомагаща отглеждането на децата.

• Освен икономическите причини трябва да се посочат и *биологични причини*: невъзможността да се зачене и роди второ дете, независимо от възрастта, когато е родено първото; вторично безплодие, поради продължително отлагане раждането на второто дете; заболявания, които правят невъзможно второто раждане.

• Проучването показва като причина и *промяната в ценностната система*, желанието „първо да се успее в живота“, а после да се създава и отглежда поколение [5].

• Напрегнатият и динамичен живот, социалната и материалната несигурност, излизането на жената на пазара на труда и конкуренцията са благоприятни предпоставки *за нестабилност на отношенията, за конфликти в тях и за нежелание, главно от страна на жената, да поеме риска да роди повече от едно дете*.

• Взети заедно, тези причини дават възможност да се разберат промените в репродуктивните нагласи и репродуктивното поведение на нашето население и да се обясни разминаването между желания и реалния брой деца в семейството. Освен това, те логично водят до извода, че тенденцията към еднородно семейство ще става все по-силна и по-настъпателна, а това означава, че реалният брой на единствените деца ще се увеличава, а заедно с тях ще се увеличава и процентът на онези, които смятат, че единственото дете е идеалният брой деца.

„РАЗМИНАВАНИЯТА“ И ТЕХНИТЕ ВЪЗМОЖНИ ОБЯСНЕНИЯ

Става дума за несъответствието между „идеалния“, „желания“ и „реалния“ брой деца в семейството.

То се наблюдава във всички страни, включени в анализа, а и в други, останали извън него.

Най-високи са процентните му стойности относно еднородното семейство (като модел на детност) и единственото дете (като идеален брой деца).

Във Франция например само 3% от изследваните лица смятат, че единственото дете е идеалният брой деца, а над 20% от семействата са с едно дете. Съотношението е почти 1:7.

Още по-драстично е положението в САЩ – 1:10. 3% смятат единстве-

ното дете за идеален брой деца, а 30% от семействата имат по едно дете [вж.: 39].

Макар и не така драстично съотношението в другите страни също показва малки предпочитания към еднодетното семейство като идеал и в пъти по-голямото му присъствие в реалността, а така също – между второто дете като желан брой деца и единственото дете като реален брой деца.

» **В. Архангелский** го обяснява с „*озвучаване на социално одобряемите мотивировки*“.

„Съгласете се, пише той, че ако някой каже, че изобщо не са му нужни деца, той ще изглежда в очите на другите не много добре. Ако обаче отговори, че би ги искал с цялата си душа, но условията на живот не му позволяват, такъв отговор естествено ще бъде възприет с голямо разбиране. И затова обяснимо е, че много хора предпочитат да кажат второто, а не първото“ [3].

» **Э. Марленновна** директно го нарича „*неискреност на отговорите*“.

„Това голямо несъответствие, твърди тя, се дължи на неискреността на тези, които са отговорили, че искат да имат две деца“ [26]. *И допълва: „според мен, хората много често казват това, което искат да чуят от тях, а не това, което е всъщност“ [нак там].*

Казано по друг начин, когато се отрича еднодетният модел семейство и се заявява, че се искат повече деца, а се ражда само едно, е налице „изкривяване на информацията по посока на нейната социална желателност“.

» **S. Newman** хипотетично го свързва с *неумирация стереотип за единственото дете*, започнал с G. Stanley Hall.

Този стереотип лежи в основата на съвременната митология за единствените деца. Според него „да си единствено дете в семейството, е болестно състояние само по себе си“ и единствените деца не са полезни нито на себе си, нито на другите.

Под влияние на същия този стереотип в различните демографски и социологически проучвания еднодетното семейство е не просто отричано, а направо маргинализирано.

„Въпреки рязкото увеличаване на семействата с по едно дете, пише S. Newman, съвременното проучване показва, че само 3% от американците вярват, че „едно“ е идеалният брой за деца в семейството. Възможно ли е в такъв случай митът все още да съществува?“ [29].

» **Семейната история на всеки от съпрузите** също може да бъде обяснение за съвпадението или противоречието между „идеалния“, „желания“ и „реалния“ брой деца в семейството.

Тя е основен параметър на семейната система и се изгражда от миналия опит на членовете на семейството, от това какво са преживели в родителското семейство и какво от своето минало са привнесли в собственото си семейство.

С оглед на темата, важно е: в какво семейство са израсли; колко деца е имало в него; колко деца са искали да имат техните родители; какво е било отношението в това семейство към децата като ценност и като потребност.

Ако и двамата родители са израсли в семейство с едно дете, много вероятно е да смятат единственото дете за идеален брой деца, да искат да имат едно дете и да имат едно дете. В този случай има пълно съответствие между трите показателя. Ако и в пра-родителското семейство е имало само едно дете, вероятността става още по-голяма.

Ако обаче единият от родителите е израсъл в еднородно семейство, а другият – в семейство с много деца, възможността за „разминаване“ става реална. Ако например родителят, израсъл като единствено дете, се е чувствал самотен през своето детство, той може да иска да има повече от едно дете, а родителят, който е имал братя и сестри, но отношенията му с тях са били конфликтни, да иска само едно дете. Или обратно, родителят, единствено дете, да иска едно дете, а другият – повече от едно дете.

Ако и двамата са израсли в многодетни семейства, където единственото дете не е било „идеален“, „желан“ и „реален“ вариант, те ще искат да имат и ще имат повече от едно дете, ако условията им позволяват това.

Различието в семейните истории на съпрузите може да доведе до противоречия в потребността от деца в семейството: единият ще се стреми към повече деца, а другият – към по-малко. И ако това противоречие е непреодолимо, възможно е между съпрузите да възникнат конфликти или дори да се стигне до раздяла.

И теорията, и реалността показват, че проекцията на потребността от деца в родителското семейство върху собственото семейство е нееднозначна. И че семейната история на съпрузите влияе върху потребността от деца в собственото им семейство, но не я предопределя.

» *Социалната ситуация*

Тя се явява своеобразен коректив на репродуктивните нагласи.

Влиянието ѝ се определя от две групи фактори: социално-икономически (финансово-материални и жилищни проблеми) и индивидуално-психологически (страх за бъдещето на децата, морално-психологическа не-готовност за деца, възприемането на децата като пречка за пълноценен личен живот и професионално развитие, здравословното състояние на съпруга/съпругата).

В зависимост от пола, възрастта, образованието и семейния статус факторите увеличават, намаляват или губят своята значимост.

Изследванията например показват незначителни различия между мъжете и жените по отношение на първата група фактори. Същевременно мъжете искат повече деца в семейството от жените. Високият материален статус отрицателно корелира както с желанието, така и с реалния брой деца в семейството. С увеличаване на възрастта страхът за бъдещето на децата губи своя

виртуален характер и се пречупва през собствените деца, които са вече не репродуктивно желание, а факт. В мегаполисите нагласите, очакванията и реалността почти изцяло се покриват – там доминират еднодетните семейства и не случайно наричат големите градове „градове на единствените деца“. С повишаване равнището на образованието разривът между желаните и реалните деца се увеличава. Засилва се извънсемейната насоченост на ценностните ориентации, а ценностите на фамилизма губят своите позиции.

Променя се самата необходимост от деца, нейната същност. Тази промяна обаче има сложно детерминиран характер и се нуждае от самостоятелна анализа.

ПРОМЕНЯЩАТА СЕ ПОТРЕБНОСТ ОТ ДЕЦА И МЯСТОТО НА ЕДИНСТВЕНОТО ДЕТЕ В ТАЗИ ПРОМЯНА

....детето като икономическа необходимост

По този начин то е схващано и тълкувано в икономическите теории за раждаемостта.

► Според А. Smith, смятан за родоначалник на тези теории, „търсенето на хора, както и търсенето на всяка друга стока ... регулира и определя размножаването на човешкия род във всички страни на света“ [цит. по: 16].

Това обяснява защо в примитивното, ниско производително стопанство необходимостта от деца била голяма. Те били нужна и ценна стока за семейството в качеството си преди всичко на работна ръка. Колкото повече деца имало семейството, толкова по-задоволени били неговите потребности и по-ценни били самите деца. Логично е, че *тогава единственото дете не било нито необходимост, нито ценност за семейството.*

► В теорията на Г. Веcker от 60-те години на миналия век децата също се разглеждат като стока, но като „специфична стока за продължително ползване“ [пак там]. Това означава, че освен като работна ръка, детето е ценно като продължител на рода и като гарант за икономически осигурена старост на родителите.

...детето като социално-психологическа необходимост

► През 70-те години Г. Веcker усъвършенства своята теория. Според „новата икономическа теория за домашното стопанство“ в резултат на икономическото развитие се повишава цената на човешкото време и то се превръща, наред с материалните фактори, в самостоятелен фактор за благосъстоянието на семейството и неговите отделни членове. Вследствие на това раждането на всяко дете обективно снижава „неговата пределна полезност“, което се явява и главна причина за понижаване на раждаемостта. Същевре-

менно икономическият прогрес предявява нови, постоянно растящи изисквания към качеството на децата и стимулира допълнителни и постоянно увеличаващи се разходи за постигане на това качество“ [пак там].

Казано по друг начин, икономическото развитие води до промяна на потребността от деца: семейството вече се нуждае не от много, а от малко деца, и не децата инвестират своя потенциал в семейството, а семейството инвестира в децата, за да могат да развият и оползотворят те своя потенциал. В основата на семейните отношения стоят алтруизмът и детецентризмът.

Семейството и децата взаимно се предполагат и се възприемат като обща, неделима ценност. Раждаемостта намалява до 2–2,5 деца в семейство. Като социално одобряема норма за демографско поведение се налага дву-детното семейство.

Според теорията за демографския преход, това е първият демографски преход, продължил до средата на ХХ в.

... детето като личностно-психологическа потребност

Вторият демографски преход започнал от средата на 60-те години на ХХ в., след Втората световна война и baby boom-а, последвал след нея. За разлика от първия, който поставя като централен момент в нормативната си култура семейството и децата и тяхната важност за човека, вторият демографски преход акцентира върху правата и самоизразяването, върху индивидуализма. Извънсемейните ценности (професия, просперитет, богатство) влизат в остра конкуренция със семейните и внасят съществени промени в ценностите и потребностите както на отделния човек, така и на цели етноси и нации. Семейството от двойка „дете-крал с родители“ се превръща в „двойка крале с дете“ [37]. „Семейството“ и „децата“ стават две отделни ценности, със свой самостоен статус в йерархията на ценностната система на социума и на отделния човек.

„Потребността от деца“ все повече се трансформира в „потребност от дете“, а проектирано върху демографското поведение и раждаемостта това означава едно дете в семейството и превръщане на еднодетното семейство в модел за детност на обществото.

Детето става личностно-психологическа потребност за родителите. Вече не е задължително да се роди в законен брак или пълно семейство. В него те инвестират много любов, средства и очаквания и не разчитат да осигури материално старостта им. Не се интересуват дали и в каква степен ще осигури въпроизводство на рода, нито го възприемат като работна ръка. Обичат го заради самото него и грижата за него е израз на тяхната любов. Стремят се да му осигурят висок старт в живота и възможност за най-добра социална реализация, да развият потенциала му и да го направят конкурен-

тоспособно. Тази му променена същност като потребност до голяма степен обяснява защо еднодетните семейства стават все повече и започват да изместват двудетния модел.

Освен това, единственото дете осигурява възможност за съчетаване на „родителство“ и „професия“, на семейните потребности с извънсемейни и за баланса между тях. Позволява им да се чувстват пълноценно реализирани като родители и същевременно за запазят личностната си самоидентичност. Всеки друг брой деца в семейството, дори две, нарушава този баланс и поставя родителите, най-често – майката, пред избора „кариера“ или „майчинство“.

(Но дори единствено, детето също е обект на конкуренцията с извънсемейните ценности и невинаги печели в нея. Възприемането му като нещо „тъмно, чуждо и пасивно“ [24] е нова детерминанта в отношението към него и тя може да предопредели избора към бездетност. Това обаче е друг аспект на проблема за потребността от деца, който няма да бъде анализиран тук.)

ИЗВОДИ

1. Еволюцията на еднодетното семейство е част от общата еволюция на семейството.

2. В представите за „идеален модел“ семейство то има нисък относителен дял, а като „желан модел семейство“ отстъпва на двудетния. Като реалност обаче то показва все по-активно социално присъствие и завоюва все по-широко социално пространство.

3. Тенденцията към еднодетно семейство се проявява с различна интензивност.

Тя е най-силно изразена в постсоциалистическите страни и в страните на Средна и Южна Европа, а най-слабо – във Франция, Англия и Скандинавските страни.

4. Най-висок относителен дял еднодетните семейства имат в големите градове.

5. В еднодетното семейство „потребността от деца“ е трансформирана в „потребност от дете“, а за родителите детето е личностно-психологическа ценност.

6. Според социологическите проучвания, то е единственият модел семейство, който позволява ефективно съчетаване на родителство и професия, на семейни и извън-семейни ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, А. Падение рождаемости, криза семьи и неизбежность депопуляции в Европе в первой половине XXI века (социологический подход). – *Демографические исследования*, 2007, 6.
2. Антонов, А. Проблемы методологии и методики исследования социально-психологических аспектов репродуктивного поведения семьи (автореф. канд. дис.). 1973.
3. Архангельский, В. Сколько нас будет завтра? – <http://www.nanya.ru/opit/10139#> – 20.08.2008.
4. Башлачев, В. Демографические „плюсы“ национализма. – <http://www.languages-study.com/demography/bashlachov.html> – 20.08.2008.
5. Бежарова, Н. Демография и сигурност. 2004.
6. Белчева, М. Изучаване на раждаемостта по програмата за преброяването през 2001 година. – www.nsi.bg/Census/Razd2001.htm – 24k m – 16.07.2007.
7. Бетя, Л. „План задач“ румынской семьи. – *Восточноевропейские исследования*. 2007, 5.
8. Бодрова, В. Сколько детей хотят иметь россияне? – *Демоскоп*, 2002, 81–82. – <http://demoscope.ru/weekly/2002/081/tema01.php> – 29.08.2008.
9. Гашкова, Г. Структурные и ценностные факторы создания семьи в чешском обществе. – *Восточноевропейские исследования*, 2007, 5.
10. Дети как ценность бытия. – <http://www.studfamily.ru/deti4.php> – 10.05.2008.
11. Запольский, А. История становления демографии и первые переписи в Великобритании, 2001 г. – <http://5ka.ru/72/36545/1.html> – 01.09.2008.
12. Карлсон, А. Общество–Семья–Личность: Социальный кризис Америки. Альтернативный социологический подход. (Перевод с английского под ред. профессора А. И. Антонова). М., 2003.
13. Кашуба, М. Некоторые проблемы современных брачно-семейных отношений в странах Европы. – Гласник Етнографског института САНУ, кн. XLVI, 1997.
14. Клупт, М. Теория демографического развития: институциональная перспектива. – *Общественные науки и современность*, 2005, 2.
15. Кон, К. Ребенок и общество, 1988.
16. Недолужко, Л. Социально-экономические причины сокращения рождаемости. – *Вестник КРСУ*, 2002, 4. – <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/2002/v4/a05.html> – 26.09.2000.
17. Особенности российской рождаемости (исследования). – http://www.polit.ru/research/2006/12/12/demoscope267_print.html – 14.07.2008.
18. Писцова, М. О некоторых чертах демографического поведения и формирования семьи в Словакии в контексте модернизации общества. – *Восточноевропейские исследования*, 2007, 5.
19. Почему украинцы не хотят иметь детей? – *studenty.dp.ua/news/2008-6-27-95-0-* – 89k. – 02.08.2008.
20. Ронсен, М. Рождаемость и семейная политика в Норвегии: размышления о тенденциях и возможных связях. – *Срего*, 2006, 5.
21. Рубинский, Ю. Демографические проблемы Франции. – ierasl.socionet.ru/filles/Rulinsuij.doc – 24.08.2008.
22. Синельников, А. Типы семей и демографическая политика в России. – *Демографические исследования*, 2006, № 4.
23. Сланы, К. Плюрализация форм брака и семьи в Польше. – *Восточноевропейские исследования*, 2007, 5.
24. Узик, А. Репродуктивные ориентации и семейное поведение. – *Социология*, 2007, 1.
25. Узик, А. Ценностные ориентации и семейное поведение городского населения современной России. – *Демографические исследования*, 2006, 5.

26. Филипенко, И. Что ценит украинская семья? Эксперты развеяли распространенные мифы. – *smi.liga.net/articles/IT083436.html* – 70к. – 28.06.2008.
27. Шпедер, Ж., Ж. Элекеш, И. Гарча, П. Роберт. Очерк трансформации в Венгрии (перев. с венгерского). – *Социологические исследования*, 2002. – *www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/22785.html* – 15к. – 12.09.2008.
28. Юрьев, Е. Стратегические шаги по выходу России из демографического кризиса (доклад на II Всероссийской конференции „Многодетная семья в современной России”, 27.06.2008 г. – *www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=1188* – 27к. – 27.07.2008.
29. Chang, J. & Holmberg, S. ABC News: The only child myth. 2007. – *http://abcnews.go.com/2020/Story?id=3488411&page=1* – 14.01.2008.
30. Cocchi D., Crivellaro D., Dalla Zuanna G. Rettaroli R. Nuzalita, famiglia e sistema agricolo negli anni 80 del XIX secolo. – *Genus*, 1996. Vol. LII, 1–2.
31. Crepin, C. La famille ideale. – *Recherches et prevision*, 2001, 64.
32. De la famille idéal. – *http://www-hf.ined.fr/Publications/AUTRES/fecondite.pdf*. – 22.08.2008.
33. Ebner, S. Only the Lonely. – *http://www.guardian.co.uk/uk/2004/feb/18britichidentity.family-andrelationships/print* – 19.09.2008.
34. Falbo, T. The One Child Family in Perspective. – *http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED236504&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED236504* – 22.12.2007.
35. Ghetau, V., L. Arghisan. За фасадом удивительно стабильной рождаемости в Румынии. – *Entre Nous*, 2006, 63.
36. Grigoriadis, V. The Onlies, New York Magazine. 2004. – *http://nymag.com/nymetro/urban/family/features/10290/index2.html* – 28.12.2007.
37. Kaa, D.J. van de. “Europe’s Second Demographic Transition”, *Population Bulletin* (42) 1. 6.
38. Kohler H.-P., Billari F., Ortega J. The Emergence of Lowes-Low Fertility in Europe during the 1990s. – *Population and Development Review*, 2002, December, Vol. 28. 4.
39. Mancillas, A. Challenging the stereotypes about only children: a review of the literature and implications for practice (counseling research). – *Journal of Counseling and Development*, 2006.
40. McGrath, E. My One and Only: The Special Experience Of The Only Child, 1989.
41. Mercurio, A. Jumeaux et l’enfant unique. – *http://www.neuchatell familial.ch/gs/Portal/Home.asp?N=112156&print1* – 16.01. 2007.
42. Miret-Gamundi, P. Nuptiality Patterns in Spain in the Eighties. – *Genus*, 1996, 3–4.
43. Raphael, A. The one Ande Only. – *www.beinganonly.com/library.html* – 52к. – 19.09.2008.
44. Trois pays de la Fhance, trois facon de faire (l’Italie, l’Allemagne, la Suede. – *http://www.uniondesfamilles.org/trois-pays-europe.htm* – 17.04.2007.
45. Toulemon, L., Leridon, H. La famille ideale: combien d’enfants, a quel age? – *INSEE premier*, № 652. – juin 1999. – 19.07.2008.

Постъпила декември 2008 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ – ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, АСПЕКТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН

РУМЯНА ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ

Roumiana Peytcheva-Forsyth. BASED ON THE COMMUNAL CONSTRUCTIVISM COURSE DESIGN – AN ATTEMPT TO BREAK UP THE TRANSMISSION MODEL OF UNIVERSITY TEACHING

Holmes et al. (2001) have suggested that a new paradigm rises out of the symbiosis between the new immerging technologies and learning practice – the one of the communal constructivism as a further step in the development of social constructivism. Based on this paradigm design of learning experience promises to make a brake in the transmission model of teaching at the Universities.

This paper aims to critically evaluate the usefulness of Holmes et al's ideas of "communal constructivism" through a case study of the way in which a blended course design based on the key ideas of communal constructivism supports students learning in a "ICT in an Social work" course at Sofia University.

*Нищо не е донесло на педагогическата теория по-лоша слава от вярването,
че нейното предназначение е да дава на учителите
готови рецепти и модели на преподаване.*

Джон Дюи¹

ВЪВЕДЕНИЕ

В обществото и икономиката на ХХI в. знанията и информацията се превърнаха в скъпо струващ капитал. Трансформирането на информацията в личностни знания като процес и резултат фокусираха вниманието на специалисти от различни научни области, които са загрижени за създаването на условия този процес да се осъществява по възможно най-ефективния за обществото и за личността начин. В същото време и успоредно протичащите процеси на развитие на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) логично бяха обвързани със създаването и разпространението на информацията и трансформирането ѝ в личностни знания. Както изтъква Р. М. Privateer, създаването и разпространението на знания в нашия век несъмнено е „подпомогната от технологиите дейност“².

Не е трудно да се забележи, че в съвременните университети информационните и комуникационни технологии се превръщат в съществен елемент на учебната среда, което е една от причините дебатът за техните предимства и ограничения по отношение на ефективността на преподаването, ученето и педагогическото общуване да не стихва, както в теоретичен, така и в практически контекст. При наличието на огромен обем достъпна информация, както и технологии за нейното съхранение, обработване и предаване, като един от най-съществените въпроси се явява този за най-ефективните начини за трансформиране на информацията в личностно достойние. Този процес обаче има не технологическа, а социална и психолого-педагогическа природа.

Изследванията в тази област през последните десетилетия сочат, че независимо от потенциалните възможности на електронните технологии за революционно трансформиране на обучението доминиращият модел на обучение в света все още не се е променил съществено³. Възпроизвеждането на лекциите в Web среда, комбинирано с автоматизирани версии на тестове за установяване на нивото на запаметяване на определен учебен материал, беше, а в някои страни все още е, един популярен пример за интегриране на технологиите в обучението. Разпространена практика също е голяма част от приложенията на Интернет в обучението да се свързват с автоматизирането

¹ Dewey, J. *Democracy and education*. New York, 1916, p. 170.

² Privateer, P. *Academic technology and the future of higher education*. – *The Journal of Higher Education*, 70, 1:60-79, 1999.

³ Garrison, D., T. Anderson. *E-learning in the 21st century*. London, 2003.

на вече съществуващи педагогически практики, по начин, който изглежда съвременен, но в същото време е изключително времеемък и скъп, като се има предвид, че целта е само репродуциране на вече съществуващото⁴.

Ето защо сред специалистите и обществото като цяло все по-остро се поставя въпросът за целта и смисъла на електронното обучение.

Съветът по онлайн обучение (Advisory Committee for Online Learning) на САЩ определя като фокус на електронното учене/обучение „качеството на учебния опит“. Създаването на качествен електронен учебен опит включва „сериозно обвързване с разбирането за специфичните характеристики на тази медия и начините, по която тя може да бъде използвана по най-благоприятен начин за подпомагане на ученето“⁵. Все още обаче масовата практика на интегриране на технологиите в образователен контекст е далеч от този фокус. До днес не са установени трайни и работещи връзки между теория (резултати от изследвания) и практика, които да правят реализирането на основната цел на използването на технологиите реалистично и ефективно.

Теорията и практиката все още не са дали удовлетворителни отговори на някои важни въпроси, свързани с използването на технологиите в образователен контекст, първият от които е *за специфичното педагогическо предназначение на технологиите, свързано с техните безспорни потенциални предимства пред традиционните образователни технологии*.

В дебата за предназначението на технологиите в образователен контекст D. R. Garrison и T. Anderson в своята книга „Електронното учене през 21-ви век“ подчертават, че целта не е просто чрез тях да се осигури достъп до информация, защото „е невъзможно смислено да се усвои цялата информация, дори и в най-тесната научна област“⁶, а да се формират у студентите способността и стратегиите за управление на този огромен в дълбочина и ширина обем от информация. В реализирането на тази цел, според авторите, преподавателите „осъзнават, че е необходимо създаването не просто на среда за учене, а създаването на такава среда, която ще провокира ученето как да се учи“⁷. В този смисъл приоритет в използването на технологиите за образователни цели би следвало да бъде формирането на способност за критическо мислене и умения за самостоятелно насочване и управление на ученето.

Друг ключов въпрос, свързан с електронното обучение, е *дали технологиите и работата с тях сами по себе си могат да променят начините и качеството на учене*. В началото на 80-те години R. Clark лансира твърдението, че „медииите са просто комуникационни средства, които пренасят

⁴ Garrison, D., T. Anderson. E-learning in the 21st century. London, 2003, p. 5.

⁵ Garrison, D., T. Anderson. E-learning in the 21st century. London, 2003, p. 3.

⁶ Пак там, p. 11.

⁷ Пак там.

съобщението, но не повлияват студентските постижения, така както каминът, с който са доставени зеленчуците до магазина, не повлиява нашето храносмилане⁸. По негово мнение **дизайнът на обучението**, опосредстван от учебните дейности, е този, който повлиява ученето. Много изследователи по-късно подлагат на съмнение истинността на твърдения на Clark. Според D. R. Garrison и T. Anderson⁹ изследванията върху ефекта на различни медии върху ученето до сега не са показали значително повишаване на успеваемостта на студентите поради факта, че те са направени основно в областта на фактологическите знания и равнището на тяхното възпроизвеждане. Съществени изследвания върху възможностите на различни технологии върху развитието на творческото и критичното мислене според авторите все още не са правени¹⁰. В това отношение теорията е длъжник на педагогическата практика.

Друг съществен методологически въпрос, свързан с феномена електронно учене/обучение, е **дали то ще допълни и подсили традиционното обучение в рамките на съществуващите педагогически парадигми, или ще промени фундаментално начина, по който студентите учат и преподавателите преподават** и по този начин ще стане основа за създаване на **нова, собствена педагогическа парадигма (онлайн педагогика/дигитална педагогика)**.

Отговорите на тези фундаментални въпроси и произтичащите от тях множество по-конкретни такива следва да се търсят с помощта на сериозни педагогически изследвания на практиката на електронното учене в конкретен контекст.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПОДХОДИ КЪМ ИЗСЛЕДВАНЕТО И КОНСТРУИРАНЕТО НА ЕЛЕКТРОННО-БАЗИРАНО УЧЕНЕ/ОБУЧЕНИЕ

Съвременните изследвания показват недвусмислено, че доминираща в световен мащаб теоретико-методологическа платформа на електронното обучение и учене е конструктивизмът с неговите многообразни теоретични разновидности и техните практически възплъщения.

Сред основните причини за тясната връзка „конструктивизъм“ – „електронно учене/обучение“ изпъкват следните:

⁸ Clark, R. E. Reconsidering research on learning from media. – *Review of educational research*, 53:445–459, 1983. Clark, R. E. Media will never influence learning. – *Educational Technology Research and Development*, 42: 3:21–29, 1994.

⁹ Garrison, D., T. Anderson. E-learning in the 21st century. London, 2003, p. 11.

¹⁰ Пак там.

- Дискредитирането на ефективността на използване на компютрите в образователен контекст, базирано на идеите на бихевиоризма в продължение на първата вълна на компютъризирането на обучението, и очертаването на сериозните ограничения на тези модели за формиране на творчески и социално значими характеристики на личността.
- Потенциалните предимства на информационните и комуникационни технологии по отношение на традиционните образователни такива. Например възможностите за индивидуализиране на обучението, даването на персонифицирана обратна връзка, улесняването на мулти-сензорното възприемане и конструиране на информацията, ученето чрез саморефлексия и групова рефлексия, и ученето с и от другите, са и сред ключовите характеристики на конструктивисткия подход в обучението.
- Появата и масовото използване на нови, основно Интернет технологии като Web-базирани платформи за обучение, социален софтуер (блогове и уикита), социални игри и пр., трансформиращи традиционното съдържание на понятията учене и обучение, особено в техните социално-комуникативни аспекти. Така например започна да се говори за групово социално паралелно конструиране на знания и обща „разпределена“ когниция¹¹, ¹² във виртуална учебна среда.
- Все още доминиращите модели на пасивен трансфер на информацията във висшето образование, които контрастират на интерактивния и конструктивен характер на електронното обучение.

Трябва да отбележим, че връзките между конструктивизма и електронното учене/обучение (тяхното описание, изследване, обясняване и конструиране) са динамични и променящи се. Проследяването им в исторически план насочва към заключението за взаимното им влияние в две посоки – обогатяване и коригиране. От една страна, развитието на идеите и разновидностите на конструктивизма е вдъхновение за конструирането на нови подходи към дизайна на електронно обучение и учене, а от друга страна, с появата и развитието на нови технологии, практики и модели на тяхното интегриране в образователен контекст, се обогатява и прецизира теорията на конструктивизма.

Доминиращата роля на конструктивизма обаче е сравнително съвреме-

¹¹ Scardamalia, M. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. – In: Smith, B. (ed.). *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67–98). Chicago, 2002. Scardamalia, M., & Bereiter, C. Computer support for knowledge-building communities. In: Koschmann, T. (ed.). *CSCLE: Theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, 1996.

¹² Salomon, G. (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, 1993.

нен факт. Макар и кратка, историята на използване на технологиите за образователни цели е богата и пъстра с разнообразни опити методологически да се осмислят и обяснят тези процеси. Ето защо по-нататък ще се спрем накратко на ключовите етапи в развитието на подходите за методологическо обосноваване на компютърното/електронното обучение, преди конструктивизмът да стане доминираща парадигма. След това ще дискутираме същностните особености и разновидности на конструктивизма и ще проследим тяхното влияние върху практическите му приложения в образователен контекст, и по-конкретно в контекста на електронното учене/обучение.

ПОДХОДИ КЪМ ДЕФИНИРАНЕ НА ПОНЯТИЕТО ЕЛЕКТРОННО УЧЕНЕ/ОБУЧЕНИЕ

Една забележима тенденция на прехода и трансформирането на методологическите платформи на електронното учене/обучение е съществената промяна в ключовите понятия, използвани да обяснят тези феномени. В англоезичната научна литература, която отразява и водещите тенденции в тази област, понятието „компютърно обучение“ (computer based/assisted education) беше категорично заменено от понятието електронно учене (e-learning). Преместването на ударението от преподаването върху ученето не е случайно, макар че второто носи всички педагогически конотации, свързани с проектиране и реализиране на акта на обучение като цяло, т.е. съдържа елементите и на преподаването, и на педагогическото общуване като дейности. „Ученето“ се налага като водещо понятие, за да се акцентира върху приоритета му в основното педагогическо взаимодействие и насочеността на педагогическия процес към неговата ефективност и резултатност, като по този начин се подчертае и връзката му с конструктивизма като негова методологическа основа.

В българската педагогическа наука тази тенденция в промяна на „тежестта“ и първенството на понятието „учене“ пред „преподаване“ не се наблюдава все още, независимо от декларираното научно пристрастие на българските педагози и методици към конструктивизма. Причините за това са от методологически, идеологически и общонаучен характер. Техният анализ не е сред конкретните цели на тази студия, затова само ще отбележим факта, че английският термин електронно учене (*e-learning*) у нас най-често се превежда и интерпретира като „електронно обучение“, макар че за всички педагози съдържателните различия са известни. Ето защо често в текста тук ще се среща съчетанието „електронно учене/обучение“, за да се отрази на метаравнище на интерпретация както тенденцията за даване на първенство на процеса учене, така и тази за по-цялостното съдържателно отразяване на феномена обучение.

Динамиката на развитие и разнообразието на практиките на електронно

учене/обучение (e-learning) естествено поражда и **многообразие в начина на отразяването на тези практики и съответно на понятийния апарат** за тяхното концептуализиране. Друга особеност на това, и на други, свързани с технологиите понятия, е, че тяхното съдържание много бързо еволюира и съществено се променя заедно с промяната на съществуващите технологии и появата на нови такива, което изисква теоретичното му възсъздаване да става и в „исторически план“, т.е. да се контекстуализира както по място, така и по време. Например различен от съвременния смисъл се е влагал в електронното обучение преди появата на Web-базирани платформи за обучение, докато много често в съвременен контекст двете понятия (електронното обучение и Web-базирано обучение) се използват като синоними. Макар че когато използваме понятието „исторически контекст“ в случая с развитието на технологиите, трябва да имаме предвид неговата условност, защото говорим за последните 30-40 години, т.е. за нашата съвременност.

Наличието на плурализъм при дефинирането на понятието електронно учене/обучение води до ситуации, при които работещите в тази област използват един и същ термин, но влагат в него различен смисъл и съдържание. За постигане на приемливо ниво на разбираемост и продуктивност на диалога между специалистите е необходимо постигането на консенсус за съдържанието на понятието, както и свързани с него понятия в определен теоретичен или приложен контекст.

Най-широкообхватното определение на понятието „електронно учене“ (*e-learning*) звучи по следния начин: „**Учене, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ)**.“¹³ Това определение е сравнително неоспорвано. То предполага определянето на едно учене/обучение като електронно и тогава, когато се използват индивидуални, не включени в мрежа технологии в лицето на интерактивна бяла дъска, дигитално видео, единични компютри с различни компютърни приложения.

Peter Goodyear¹⁴ въвежда понятието „учене в мрежа“ (network learning), което в най-общ смисъл отразява феномена електронно учене, но в значително по-стеснен смисъл. Той го определя като „**учене, при което информационните и комуникационни технологии се използват, за да създават връзки: между един и много обучаеми, между обучаемите и преподавателя, между учещата се общност и учебните ресурси**“. Посредниците в онлайн взаимодействието според автора могат да са разнообразни – глас, текст, графика, видео, общи работни пространства, или комбинацията на

¹³ Beetham, H. Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner communities. – www.jisc.ac.uk .

¹⁴ Goodyear, P. Effective networked learning in higher education: notes and guidelines (JCLAT). Lancaster, 2001.

всичко това. Но той не вижда използването на онлайн ресурсите като задължителен елемент на ученето в мрежа, тъй като в противен случай „всички форми на използване на ИКТ следва да бъдат дефинирани като учене в мрежа“¹⁵. С други думи, Goodyear се стреми да ограничи прекомерното разширяване на понятието, като поставя ударението върху педагогическата онлайн комуникация в рамките на определена учеща общност.

Близки до горното определение на електронното учене са и тези на М. Rosenberg, който го свързва само с *провежданото в мрежа, компютърно базирано учене*¹⁶, и на R. Sharpe и съавтори, според които „*в широк смисъл електронното обучение е онлайн учене в мрежа, което се провежда във формален контекст и използва разнообразни мултимедийни технологии*“¹⁷.

В смисъла, който последните няколко автори влагат в понятието, най-силно присъства обучението в мрежа с посредничеството на електронна среда, което позволява то да се извършва от разстояние (малко или голямо) и поради това често електронно обучение се използва и като синоним на дистанционно обучение.

Предимството в използването на едно по-широко дефинирано понятие обаче е в това, че при изследването на практиката се включват много повече и разнообразни педагогически модели на интегриране на компютрите в ученето и направените генерализации се характеризират с по-голяма всеобхватност.

Поради изключително разнообразната практика на електронното обучение се налага и друго, производно на него понятие, а именно „смесено“ учене/обучение (blended learning). То се определя от някои автори като „*учене, при което основната функция на виртуалната учебна среда е съхраняването и предоставянето на допълнителни учебни ресурси, които изпълняват помощна функция при иначе традиционната форма на обучение*“¹⁸.

В по-общ смисъл обаче, смесеното учене се характеризира с надграждане, вплитане, интегриране на разнообразни информационни и комуникационни технологии в традиционен образователен контекст. В съдържателно и организационно отношение това интегриране може да бъде много разнообразно при различно съотношение на традиционните и електронните образователни технологии. Технологиите могат да се използват за подпомагане

¹⁵ Пак там.

¹⁶ Rosenberg, M. e-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York, 2001.

¹⁷ Garrison, D., T. Anderson. E-learning in the 21st century. London, 2003.

¹⁸ Sharpe, R., G. Benfield, G. Roberts, R. Francis. The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice. – www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/literature_reviews/blended_elearning_full_review.pdf

както на преподаването, така и на ученето, и на педагогическото общуване. Като се има предвид сложността и богатството на образователния процес, става ясно, че прецизно дефиниране на понятието не само е невъзможно, но и нежелателно с оглед на възможността чрез по-широкото му дефиниране да се обхванат всички възможни форми на функциониране на технологиите в образователен контекст.

Според R. Sharpe и съавтори¹⁹ в дизайна на университетски курсове могат да се разграничат поне три различни модела на смесено учене:

(1) Най-разпространената е предлагане на допълнителни ресурси чрез наличните електронни учебни среди в рамките на традиционни курсове.

(2) Друга практика са т.нар. трансформирани курсове, зад които стои радикален педагогически дизайн. В тях обикновено технологиите се използват за подпомагане на педагогическото общуване и взаимодействие, които имат доминираща роля в общия педагогически дизайн и заменят другите форми на учене.

(3) При третия модел студентите предприемат холистичен подход към интегриране на технологиите в ученето си, като използват и свои технологии. Този модел е все още недостатъчно изследван и проучен.

Очевидно тези три модела представят прехода от традиционно обучение с елементи на технологии в него към обучение с пълноценно интегриране и доминиране на технологиите, водещо към трансформиране на основните характеристики на процеса учене.

В заключение, изключителното многообразие на практики, свързани с използването на ИКТ в образователен контекст, прави концептуализирането им трудна задача. Перманентната динамика на тези процеси също допринася за тази сложност. Ето защо използването на конкретна методологическа платформа се явява важно условие за нейното (на практиката) научно осмисляне, отразяване, изследване, концептуализиране, обясняване и проектиране.

ПАРАДИГМИ НА УЧЕНЕ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКА ПЛАТФОРМА НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ

Изследването и проектирането на обучението, и в частност на електронното и смесеното обучение, са свързани изначално с вярванията и знанията на конкретния учен/преподавател за това какво представлява ученето и как студентите учат. На базата на тези вярвания и знания се надграждат и специфичните за технологиите и тяхното интегриране в обучението знания. Историческият преглед на разнообразните теоретични подходи и практики на

¹⁹ Пак там.

използване на технологиите в образователен контекст води недвусмислено до заключението, че теориите за ученето са пряко свързани с подходите за използване на компютрите в обучението. Нещо повече, водещите парадигми за ученето доминират както подходите за конструиране на образователния софтуер, така и неговото методическо вплитане в учебен контекст. Ето защо връзката теории/парадигми на ученето–образователни ИКТ е толкова съществена в изследването на феномена „електронно учене“ и поради това е и част от нашия анализ.

Исторически са се формирали няколко парадигми на ученето, които сериозно са повлияли не само дизайна на отделни информационни и комуникационни технологии, предназначени за обучение и учене, но и дизайна на обучението като цяло. С тези парадигми се свързват и конкретни начини на интегриране на технологиите в образователен контекст, както и подходи на дизайн на електронни курсове. Ще се спрем накратко на тях и техните най-изявени представители, като посочим връзката им с технологиите и педагогическия дизайн на електронното обучение.

Бихейвиоризъм

Централна за бихейвиоризма е идеята за ученето като условнорефлекторно. То се провокира от получаването на стимули от околната среда, на които индивидът реагира със съответните отговори според вида на стимулите. Каквото последва след това, повлиява вероятността тази реакция да се повтори. Ако това поведение бъде подкрепено (наградено или наказано), вероятността то да се прояви по същия начин при поява на същите условия нараства или намалява.

Бихейвиористичните идеи доминират в един продължителен период от време дизайна на обучението. В компютърните приложения, създадени в контекста на тази традиция, известни като „програмирано обучение/учене“ и „упражняване и практикуване“ (drill and practice), ученето е разделено на малки последователни стъпки, всяка от които покрива единица учебно съдържание или конкретно умение. Компютърната програма симулира ролята на учителя, предлагайки определена подкрепа чрез съвет или допълнителна информация, които обучаемият може да „изпробва/тренира и упражнява“, последвана от обратна връзка (позитивна или негативна). Mark Warschauer²⁰ смята, че зад този вид компютърни приложения стоят следните важни идеи:

²⁰ Warschauer, M. Computer assisted language learning – an introduction. – In: Fotos, S. (ed.) Multimedia language teaching (pp. 3-20). Tokyo, 1996.

- Повтарящата се дейност с един и същ учебен материал е полезна и дори много съществена за ученето.
- Компютърът е идеално средство за повтарящи се упражнения, защото той не се отегчава да представя една и съща информация няколко пъти и поради това обратната връзка, която дава, не е субективна.
- Компютърът представя информацията по един индивидуализиран начин, като позволява на обучаемия да следва своето темпо в ученето.

Основният принос на компютърното обучение с бихейвиористки дизайн на софтуера е значението, което авторите придават на обратната връзка и индивидуализацията. Важно е, разбира се, че ученикът бива информиран за коректността на своите отговори. Въпреки това една слабост на първия етап на развитие на компютърното обучение (известно като линейно програмирани програми за обучение) е, че обратна връзка се дава само при правилен отговор, тъй като неправилни отговори изобщо не се допускат. Единствената форма на индивидуализация при този подход е, че ученикът може да преминава през отделните стъпки със собствено темпо. Не съществуват възможности той да получи допълнителен, различен материал от този на другите ученици.

Поддавайки се на първоначалния ентузиазъм, произтичащ от възможностите обучаемите да учат самостоятелно с компютъра и без помощта на учителя, един от видните представители на този подход Скинър²¹, заключава: „Като подкрепящ ученето фактор учителят вече е вън от играта.“ Този ентузиазъм обаче не продължава дълго, независимо че следващата генерация компютърни програми, съдържащи принципите на разклоненото програмиране, значително усъвършенстват подхода към индивидуализиране на обучението и даването на обратна връзка. Една от промените в тази посока е отговорът на ученика да се използва, за да се контролират нивото на трудност и обемът на учебното съдържание, с който той ще работи по-нататък. Краудер (1959)²² посочва, че „най-същественният проблем е този за контролирането на комуникационния процес чрез използването на обратната връзка“. Отговорът на ученика според него следва да се използва като индикатор за ефективността на комуникационния процес и съответно за нанасяне на корекции в него, ако не е ефективен. При този подход на компютърно обучение се въвежда „ученето от грешките“, като дори се смята, че неверните отговори на обучаемия са по-важни от педагогическа гледна точка, отколкото верните. Обратната връзка също се обогатява, като тя не само фиксира правилността на отговора, но и насочва вниманието към причините за грешките

²¹ Skinner, B. The Science Of Learning and the Art of Teaching. – *Harvard Educational Review*, 24, 86–97, 1954.

²² Trindade, A. Basics of Distance Education – Conceptual Panorama of Distance Education and Training. – www.eden-online.org/papers/publications/book-02.pdf

и дава допълнителна информация за тяхното коригиране. Следователно тук е налице програма за адаптивно преподаване, тъй като нивото на трудност зависи от равнището на представяне на ученика.

При отчитане на прогресивните идеи, заложили в базираните на бихейвиоризма компютърни програми обаче, не е трудно да се открие и един съществен проблем, а именно, възможността за създаване на пасивен субект, който да търси само правилните решения и наградите²³. По този начин очевидно се потиска мотивацията у обучаемите да търсят смисъла на тези упражнения или да търсят решения, които са по някакъв начин по-различни. Очевидно е също, че възможностите на този вид програми да формират творчески знания и умения са много силно ограничени. Формализирането, дори механизмирането на ученето като процес стига до абсурд.

Опитите за усъвършенстване на този тип програми, в основата на които лежи бихейвиоризмът като парадигма на ученето, продължават и в нашата съвременност, и като трайна тенденция на този дизайн се явява „замянето на учителя“ в неговите основни функции. Такава по-съвременна версия на компютърни приложения в качеството им на учител/наставник са програми от типа „изкуствен интелект“ (artificial intelligence), „интелигентно ръководство“ (intelligent tutoring) или „интегрални системи за учене“ (integrated learning systems), чиято основна цел е:

- ◆ индивидуализацията на проблемите и въпросите за решаване чрез адаптация на програмата към променящите се потребности на обучаемия;
- ◆ предоставянето на конструктивна обратна връзка;
- ◆ използването на грешките за диференцирано представяне на учебния материал на всеки обучаем.

Разбира се, в контекста на класно-урочната система и доминиращия фронтален модел на обучение, възможностите компютърът да бъде използван за индивидуализация на обучението и предоставяне на индивидуализирана перманентна обратна връзка е много примамлива и прогресивна перспектива. В същото време обаче, достигането до крайни педагогически решения и ентузиазъм, предвиждащи отстраняването на учителя от този процес, не носят необходимата научна аргументация и не могат да бъдат отстоявани от последователите на бихейвиоризма за дълго време.

Изследванията както в исторически план, така и сега носят много малко доказателства за подпомагането и развитието на ученето при използването на този тип компютърни програми. Оказва се, че стойността на взаимодействията с човешкия фактор в лицето на преподавателя се състои в това,

²³ Bonnett, M. Computers in the classroom: some values issues. – In: McFarlane, A. (ed.) Information Technology and Authentic Learning: realizing the potential of computers in the primary classroom (pp. 145-159). London, 1997.

че за разлика от компютрите преподавателите са способни да планират взаимодействието си с обучаемите на основата на своите предварителни знания за тяхното поведение в сходен или различен контекст. Като се има предвид сложността на цялостния процес на учене и педагогическо взаимодействие, може да се разбере защо той трудно се поддава на математическо алгоритмизиране.

Налага се заключението, че като цяло този модел е приложим с определен успех при усвояване на фактологичен тип знания и умения от най-ниското ниво на когнитивните таксономии (например на тази на Блум²⁴).

Независимо от своето научно дискредитиране, упражненията от типа повторение и практика (*drill and practice*) и т.нар. ръководства (*tutorials*) все още намират последователи в контекста на електронното обучение, особено когато са свързани с усвояването на определено фактологично учебно съдържание, което се проверява чрез въпроси с множествен отговор. Наличието на грешки се приема като недобре научен материал и студентът се насочва към повторно изчитане. В някои от случаите, в зависимост от грешките, на студента се дава диференцирано учебно съдържание. И в двата случая наградата за успешно овладяно учебно съдържание е преминаването към следващото ниво на учебния материал, придружено с позитивна обратна връзка.

Конструктивизъм

◆ Еволюция на идеите на конструктивизма

Когнитивната теория, като тясно свързана и в известен смисъл предхождаща конструктивизма, се появява исторически като антитеза на бихейвиоризма. Тя се свързва с имена на учени изследователи като Пиаже²⁵, Брунер²⁶, Виготски²⁷, Бигс, Мур²⁸ и други, макар че идеите възникват още от времето на Кант и се отнасят до опита, в и чрез който се формират основни понятия или структури – модели на реалността.

В продължение на 6 години **Жан Пиаже** провежда изследване, което дълбоко променя разбиранията на съвременниците за развитието на детето. Той нарича теоретичната рамка на своето изследване „генетична епистемология“, защото неговият първоначален изследователски интерес е бил насочен към установяването на връзката между човешкия организъм и когнитивното развитие.

²⁴ Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. New York, 1956.

²⁵ Piaget, J. *The Psychology of Intelligence*. London, 1950.

²⁶ Bruner, J. *The Process of education*. Cambridge, 1960; Bruner, J. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, 1966.

²⁷ Виготски, Л. Мислене и реч. С., 1983.

²⁸ Biggs, J., P. Moore. *The Process of Learning*. New York, 1993.

Централна за неговата теория е идеята за когнитивните структури като модели на физически и умствени действия, които „подплащат“ всеки акт на интелигентност и са характерни за определен етап от развитието на детето. Според автора съществуват четири етапа в когнитивното развитие на детето: сензомоторен (0–2 годишна възраст, за който е характерно сензомоторното учене); пред-операционален (2–7 години, характеризиращ се с лингвистично развитие, интуитивно разбиране на някои прости процеси и пр.); конкретно-операционален (7–9 години, характерен с развитието на организирано мислене, решаване на проблеми в реален контекст); и накрая – формално-операционален (11–15 години, с характерните за него абстрактно мислене и концептуализация).

Когнитивните структури според изследванията на Пиаже се променят в процеса на адаптация: асимилация и акомодация. Асимилацията включва интерпретация на явленията в контекста на съществуващите когнитивни структури, докато акомодацията е процес на промяна на съществуващите структури с цел извличане на смисъл от изучаваните явления на средата. Следователно когнитивното развитие е постоянно усилие за адаптиране към средата с помощта на асимилация и акомодация²⁹.

Според В. Holmes и J. Gardner³⁰ „независимо от това, че Пиаже е сериозно критикуван заради строгото фиксиране на възрастовите граници в развитието на детето и изключването на възможността за формиране на каквото и да е качество във от тези поставени в линеен порядък периоди, теорията му оказва огромно влияние върху развитието на педагогическата теория и практика“.

Джон Брунер, един от най-видните представители на когнитивния конструктивизъм, също обяснява развитието на подрастващия като серия от стъпки по посока на повишаване на способностите/капацитета за учене. Тези стъпки (метафорично представени като стълба) трябва да бъдат изкатерени в определена последователност, като се има предвид тяхната приемственост и взаимозависимост. Някои от способностите за учене според Брунер стават възможни благодарение на други, вече формиранни³¹.

Важна тема в теоретичната рамка на автора е ученето като активен процес, при който учещият конструира своите понятия и идеи на базата на наличните си знания. Именно формираните/наличните когнитивни структури са тези, които дават смисъла и подпомагат организирането на новия учебен опит, като позволяват на индивида да достигне да ново знание, надхвърля-

²⁹ Piaget, J. *The Psychology of Intelligence*. London, 1950.

³⁰ Holmes, B., J. Gardner. *e-Learning – concepts and practice*. London, 2006. p. 82.

³¹ Bruner, B., R. Olver, P. Greenfield. *Studies in cognitive growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, Harvard University Center for Cognitive Studies. Harvard, 1966; Bruner, B. *The Process of Education: A Landmark in Educational Theory*. Harvard, 1977.

що наличната информация. Брунер развива идеята, че новите знания трябва да са свързани и да се надграждат над наличните, като преподавателят следва да създава предпоставки и среда, стимулиращи самостоятелното учене³².

В по-съвременните си трудове Брунер³³ (1986, 1990, 1996) разширява теоретичната си рамка, като включва в нея социални и културни аспекти на ученето.

Един подход към конструирането на учебен опит, въведен от конструктористите и оказващ силно влияние върху дизайна на обучение днес, е т.нар. конструиране на скеле (scaffolding)³⁴. Cazden³⁵ (1983) дефинира „скелето“ (scaffold) като „временна рамка за подпомагане/проектиране на прогреса“. Този модел се реализира чрез предоставянето на съществена подкрепа на обучаемите за подпомагане на овладяването на нови знания и умения. Елементите на подкрепата могат да бъдат ресурси, интригуващи задачи, модели и ръководства за тяхното решаване, ръководство за развитие на когнитивни и социални умения и пр. Елементите на скелето постепенно се отстраняват от учебната среда, успоредно с нарастване на увереността и независимостта на обучаемия, така че той да е в състояние да изгради свои стратегии на учене – когнитивни, психомоторни, афективни. Основната роля на преподавателя в тази парадигма е в конструирането и предоставянето на подкрепа във всичките ѝ елементи, както и в поэтапното им отстраняване в зависимост от индивидуалния прогрес на обучаемия.

Концепцията на Wood, Bruner и Ross за ученето като конструиране на скеле се споделя и от теоретичната рамка на Виготски, макар и да не се използва същият термин – „scaffolding“.

Една отличителна разновидност, както и нов етап от развитието на конструктивизма се явява парадигмата на социалния конструктивизъм, която се гради основно върху изследванията на **Л. С. Виготски**³⁶. В основата им лежи идеята за важността на взаимодействието с другите за процеса на ученето. Според теорията за социалното взаимодействие или социалния конструктивизъм „ученето възниква и се осъществява при влизането на личността във взаимодействие с конкретен социо-културен контекст на конкретна ситу-

³² Пак там.

³³ Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds: Possible Worlds*. Harvard, 1986. Bruner, J. *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard, 1990. Bruner, J. *The Culture of Education*. Harvard, 1996.

³⁴ Wood, D., J. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17: 89–100, 1976.

³⁵ Cazden, C. *Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction*. In: Parker, R., Davis, F. (Eds.) *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3–17). Newark, 1983.

³⁶ Виготски, Л. *Мислене и реч*. С., 1983.

ация³⁷. Ключова роля в този процес играят „другите“ – родители, учители, съученици, които подпомагат ученето, чрез подбор и проектиране на такива учебни ситуации, които стимулират личността на ученика в движението ѝ към т.нар. от Л. Виготски „зона на близко развитие“³⁸.

Идеите на Лев Виготски са сред най-разпространените и с най-силно влияние върху съвременната теория и практика на обучение. Неговият теоретичен подход, също както и този на Пиаже, обяснява когнитивното развитие като преминаване през етапи (два в концепцията на Виготски). В контраст с идеята на Пиаже обаче, според която учещият се трябва да достигне определено ниво на развитие, преди да е в състояние да премине към следващия етап, теорията на Виготски се фокусира повече върху това какви са потенциите на учащия се да се справи с определени задачи, независимо от етапа, на който се намира, както и върху идентифициране и разграничаване на онези задачи, които той може да реши сега и сам, от онези, за които не му достигат способностите да реши. За да може да се справи с вторите, на обучаемия му е необходимо присъствието и намесата на някой с повече знания и опит. Празнината между двете нива в теорията на Виготски е позната като „зона на близкото развитие“. „Изграждането на мост върху тази празнина е в голяма степен „центриран върху ученика процес на обучение“, в който той трябва сам да направлява и регулира своя процес на учене. Ролята на преподавателя или на повече знаещия съученик/връстник/състудент е да улеснява този процес на преход и да води учещия към все по-трудни, предизвикателни учебни дейности“³⁹.

◆ **Съвременен подход в идеите на конструктивизма. Нови направления на развитие на конструктивистката парадигма**

Както беше дискутирано по-горе, в основата на конструктивизма лежи идеята за *изграждането и реконструирането на наличните когнитивни структури (схеми) у личността в процеса на овладяване на новия опит, дейности и знания, и адаптиране към променящата се действителност*. Ученето, независимо в коя област възниква и се осъществява (когнитивна, афективна, психомоторна или интерперсонална), включва процес на индивидуална трансформация. Според конструктивистите *човек учи чрез „вместване/напасване/интегриране“ на новите знания във вече съществуващите структури от знания*.

Едни от съвременните представители на конструктивизма и изследователи на неговото развитие Duffy и Cunningham⁴⁰ посочват, че „терминът

³⁷ Crook, C. Computers and the Collaborative Experience of Learning. London, 1994, p. 32.

³⁸ Williams, M., R. Burden. Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach. Cambridge, 1997, p. 20.

³⁹ Holmes, B., J. Gardner. e-Learning – concepts and practice. London, 2006, p. 83.

⁴⁰ Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of

конструктивизъм се използва в качеството си на термин-чадър за широко-то разнообразие от възгледи⁴¹. Някои автори правят разграничение между „когнитивен конструктивизъм“, който се фокусира върху индивидуалното учене, и „социален конструктивизъм“, който поставя акцента върху ученето, възникващо в контекста на диалога и социалните взаимоотношения⁴¹. В основата и на двете парадигми обаче лежи идеята за *ученето като процес на активно „конструиране“ на знания* от ученика/студента. Honebein, Duffy и Fishman⁴² утвърждават, че „в основата си конструктивизмът предполага, че *знанията и смисълът не са фиксирани ... а по-скоро се конструират от индивида чрез неговия опит... в практически контекст*“. И двете концепции разглеждат ученето като адаптивен процес на построяване по-скоро на *функционални разбирания, отколкото на фиксирани истини*; процес, който е контролиран от ученика; за *връзката между ученето и контекста на учене като дълбоко взаимосвързани феномени*⁴³. Във връзка с това се твърди, че няма обективно знание, притежаващо абсолютна истинност – „...това, което ние избираме да наречем знание, е консенсус от вярвания, консенсус, отворен за по-нататъшни преговори“⁴⁴.

Конструктивистката теория определя ученето като „*създаване на смисъл*“. Brooks и Brooks⁴⁵ например утвърждават, че „...всеки от нас извлича смисъл от своя живот *чрез съотнасяне на новия опит към вече усвоенния и осмислен*“. Ученето се обосновава като процес на създаване на все по-действено знание и разбиране. Според авторите дейността не е усвояване на фиксирани знания, а построяване на система от знания, които ни помагат да действваме по-ефективно при промяна на контекста.

Както беше казано по-горе, една от основните области на разграничаване сред конструктивистите се отнася до интерпретиране на ролята на со-

instructions. – In Jonassen, D. (Ed.). Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, 1996, p. 171.

⁴¹ Пак там.

⁴² Honebein, P., T. Duffy, B. Fishman. Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. – In: Duffy, T., J. Lowyck, D. Jonassen, T. Welsh. (Eds.). Designing Environments for Constructive Learning. New York, 1993, p. 88.

⁴³ Brooks, J., M. Brooks. The case for constructivist classrooms. Alexandria, 1993; Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of instructions. – In: Jonassen, D. (Ed.). Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, 1996; Duit, R. The constructivist view: A fashionable and fruitful paradigm for science education research and practice. – In: Steffe, L., J. Gale. (Eds.). Constructivism in Education. Hillsdale, 1995.

⁴⁴ Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of instructions. – In Jonassen, D. (Ed.) Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, 1996, p. 178.

⁴⁵ Brooks, J., M. Brooks. The case for constructivist classrooms. Alexandria, 1993, p. 4.

циалната среда и взаимодействия в процеса на учене⁴⁶. Според представителите на социалния конструктивизъм (наричан още „теория на социалното взаимодействие“ – social interactionism) *социалните взаимодействия не са просто подкрепящи, а съществен компонент в когнитивното развитие*. Както подчертават Duffy и Cunningham⁴⁷, *ученето е винаги диалогично, независимо дали се осъществява директно (субект-субект) или индиректно – чрез продукт, създаден от друг субект (т.е. налице е някаква форма на семиотична медиация – сигнали и/или други средства от социалния контекст)*. Нещо повече, диалогът изпълнява множество функции, подпомагайки обучавания да изпробва и преформулира своите идеи, проучвайки множество перспективи, преговаряйки за смисъла на своите понятия.

Необходимостта от асистирание на процеса на учене от повече знаещ и можещ субект е ключова постановка, която осъществява прехода от когнитивен конструктивизъм към социален конструктивизъм. При първия обучаемите конструират собствените си знания, умения и разбиране от своите наблюдения и мислене. Социално-конструктивисткият модел изисква трето измерение на взаимодействието между обучаемия и неговата среда – това са другите. Моделът обхваща и автентичен учебен контекст (контекстуално или ситуирано учене), което да засилва мотивацията за учене, като го прави целенасочено и смислено.

Следователно ученето в контекста на социалния конструктивизъм е:

- ✓ социално
- ✓ рефлексивно
- ✓ автентично
- ✓ във вид на стъпаловидно скеле, изградено около възможностите и потребностите на обучаемия (скафолдинг)
- ✓ свързано с индивидуалния прогрес
- ✓ ситуирано в опита.

Теоретичните търсения и фокусирането върху социалните измерения на процеса на учене довеждат до появата на нови концептуални рамки, служещи за описание и проектиране на нови образователни реалности, каквито например са „учещи организации“ (learning organizations) и „учещи общности“ (learning communities). Така изследването на ученето надхвърля фор-

⁴⁶ Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of instructions. – In Jonassen, D. (Ed.). Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, 1996; Williams, M. Vygotsky's social theory of mind. Harvard Educational Review, 108-126, 1989; Newman, D., P. Griffin, M. Cole. The construction zone: Working for cognitive change in school. New York, 1989.

⁴⁷ Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of instructions. – In: Jonassen, D. (Ed.). Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, 1996, p. 177.

малната среда на неговото реализиране и се обогатява и разширява с нови характеристики и измерения, тези на неформалната среда⁴⁸. За това учене са характерни саморефлексията и груповата рефлексия, самооценяването и взаимното оценяване, саморегулацията и взаимната регулация, които водят до подобряване дейността и нивото на представяне на организацията/общността. Индивидите учат един от друг чрез споделяне на опит и знания, чрез колаборативни дейности.

Ето защо Garrison и Archer⁴⁹ говорят за появата на нова парадигма, отразяваща новите реалности – тази на **колаборативния конструктивизъм**. Те намират неговите изначални теоретични основания в работата на Джон Дюи, според когото „обществото и индивидът не могат да съществуват и да се разглеждат поотделно, нито единият може да бъде подчинен на другия. За да се разбере обучението, трябва да се разбере взаимовръзката между личните интереси и опит и социалните ценности, норми и знание. Тази взаимовръзка се проявява във взаимодействието между преподавател и учещ“⁵⁰.

Според цитираните автори „в този контекст учебният опит притежава дуалистичен характер: първо, той е конструиране на смисъл (чрез реконструиране на опита) от перспективата на индивида, и второ, той е усъвършенстване и потвърждение на разбиранията чрез колаборативна дейност в групата от учещи“.

По-нататъшното развитие на идеите на социалния конструктивизъм и практиката на учещите общности се разгръща в контекста на парадигмата на „**комуналния/общностен конструктивизъм**“ (communal constructivism). Той се фокусира върху такова конструиране на учебния опит, което да създаде възможност за пълноценно формиране и функциониране на т.нар. разпределена когниция/познание (distributed cognition)⁵¹. Канадският учен Marlene Skardamalia разработва проект – CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments – Подпомогнати от компютри целеви учебни среди), който е насочен към установяването на приложимостта на теорията за „разпределената когниция“ в образователен контекст, както и на това какви видове „разпределения“ са педагогически ефективни. Друг въпрос, на който този проект се стреми да отговори, е за ролята на ИКТ в този процес на „разпределяне“⁵².

⁴⁸ Holmes, B. Cross-cultural differences of use of information technology in education: comparative study of the use of computers in Japanese and British classrooms. PhD thesis. Cambridge, 1999.

⁴⁹ Garrison, D., T. Anderson, W. Archer. Critical thinking in a text-based environment. Computer conferencing in higher education. – *Internet in higher education*, 2, 2, 87-105, 2000.

⁵⁰ Dewey, J. Democracy and education. New York, 1916.

⁵¹ Salomon, G., D. Perkins, Individual and social aspects of learning. – www.uni-leipzig.de/~sander/hd/info/distribute%20cognition/indsoclearn.htm.

⁵² Виж: Scardamalia, M., C. Bereiter. Computer support for knowledge-building communities. – In: Koschmann, T. (ed.). CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm. Mahwah, 1996; Lawrence Erlbaum Associates и Scardamalia, M., C. Bereiter. Schools as knowledge building

„Комуналният конструктивизъм е подход, при който учещите конструират своето учене в резултат на опита си и взаимодействието с другите, като им е предложена възможност да допринесат със своите знания към знанията на определена общност (или на обществото) в полза на сегашните и бъдещите учещи.“⁵³ Практически тази концепция е свързана със създаването и функционирането на „учещи общности“ (и това е връзката с колаборативния конструктивизъм). Характерно за ученето в тези общности е, че постиженията на общността като цяло се подобряват в резултат от индивидуалното учене и знания на нейните членове, но не са проста сума от тях. Ученето в общността води до ново качество и ниво на знания на групата като цяло и на нейните членове в частност. Salomon и Perkins подчертават, че „разпределеното познание“ е характерно за „ученето да се учиш ... от другите, да се учиш със другите, да се учиш да посредничиш на ученето на другите, не само заради самите тях, но и да допринасяш към колективното знание... Приносът към колективното знание е много вероятно да доведе и до обогатяване на знанията на индивида“⁵⁴.

Характерни за комуналния конструктивизъм са преплитането и симбиозата на тенденции в развитието на теориите за ученето с тези на технологиите. С други думи, появата на нови технологии и възможностите им да бъдат интегрирани в обучението създават нови разновидности на учебен опит, а от там и нови подходи за тяхното теоретично обосноваване. Така се създават теоретични и практически предпоставки за разширяване на съдържанието на социалния конструктивизъм и трансформирането му в комунален конструктивизъм. Последният става възможен благодарение на появата на електронни учебни среди, осигуряващи комуникацията и съвместното творчество на много с много потребители, без които неговото практическо приложение е невъзможно. Всъщност той е единствената разновидност на конструктивистката парадигма, която намира основание за своето съществуване на определен етап от развитие на технологиите.

Holmes и съавторите му⁵⁵ също споделят мнението, че обогатяването и разширяването на социалния конструктивизъм става възможно благодарение на синергията между съвременните технологии, които „повишават възможностите ни да общуваме и съхраняваме повече и разнообразни данни, и

organizations. – In Keating, D., C. Hertzman. (Eds.). *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274–289). New York, 1999.

⁵³ Holmes, B., J. Gardner. *e-Learning – concepts and practice*. London, 2006.

⁵⁴ Salomon, G., D. Perkins. Individual and social aspects of learning. – www.uni-leipzig.de/~sander/hd/info/distribute%20cognition/indsoclearn.htm

⁵⁵ Holmes, B., B. Tangney, A. FitzGibbon, T. Savage, S. Mehan. *Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others.* – www.cs.tcd.ie/publications/tech-reports/reports.01/TCD-CS-2001-04.pdf

на развитието на виртуалните учебни среди⁵⁶. Според същите автори при модел на обучение, базиран на комуналния конструктивизъм, обучаемите и преподавателите „не са просто въввлечени в обогатяване на своите знания, но са и активно включени в създаване на знания за другите от групата“⁵⁷.

Електронно базираните учебни среди предоставят условия за разнообразни интеракции в една учеща общност: един към един, един към много и много към много със значително повишени възможности за подкрепа на ученето. Най-важно обаче е, че съществува технология за съхраняване на знанията, създадени от учащите се, и тяхното предоставяне на всички заинтересовани. Именно последното е това, което създава предпоставки за обогатяване на социалния конструктивизъм и трансформирането му в комунален.

Учебната среда, изградена по модела на комуналния конструктивизъм, притежава според Holmes и Gardner следните различителни особености по отношение на традиционната⁵⁸:

- ✓ Идеите на обучаемите са обект на изследване; създадените от тях артефакти са публично достояние и се използват като основа за създаването на други, по-съвършени артефакти.
- ✓ Знанията на колектива имат първостепенно значение. Цел на общността е перманентното им усъвършенстване. Това изисква първо опознаване на наличните знания на отделните членове, а след това и тяхното разширяване.
- ✓ Прехвърляне на отговорността за ученето върху обучаемите. Всеки студент поема част от отговорността за планиране, организиране, поставяне на въпроси и систематизиране на знанията в общността. Това са дейности, които се приписват на преподавателя в традиционната учебна среда. Преподавателят при този модел приема ролята на „учещ-експерт“ и направлява практиката на обогатяване на знанията на общността.

Предимство на модела „учеща общност“, заключават авторите, е неговият потенциал да направи знанията на една голяма общност от хора достояние на всички и по този начин да конституира основа за създаването на нови идеи и знания. „Това е динамична, децентрализирана и генеративна общност, в която всички участници едновременно се стремят към осъвременяване и усъвършенстване на знанията на колектива. Нещо повече, това може да се приеме като самоусъвършенстваща се система.“⁵⁹

⁵⁶ Пак там, с. 1.

⁵⁷ Пак там.

⁵⁸ Holmes, B., J. Gardner. e-Learning – concepts and practice. London, 2006.

⁵⁹ Пак там.

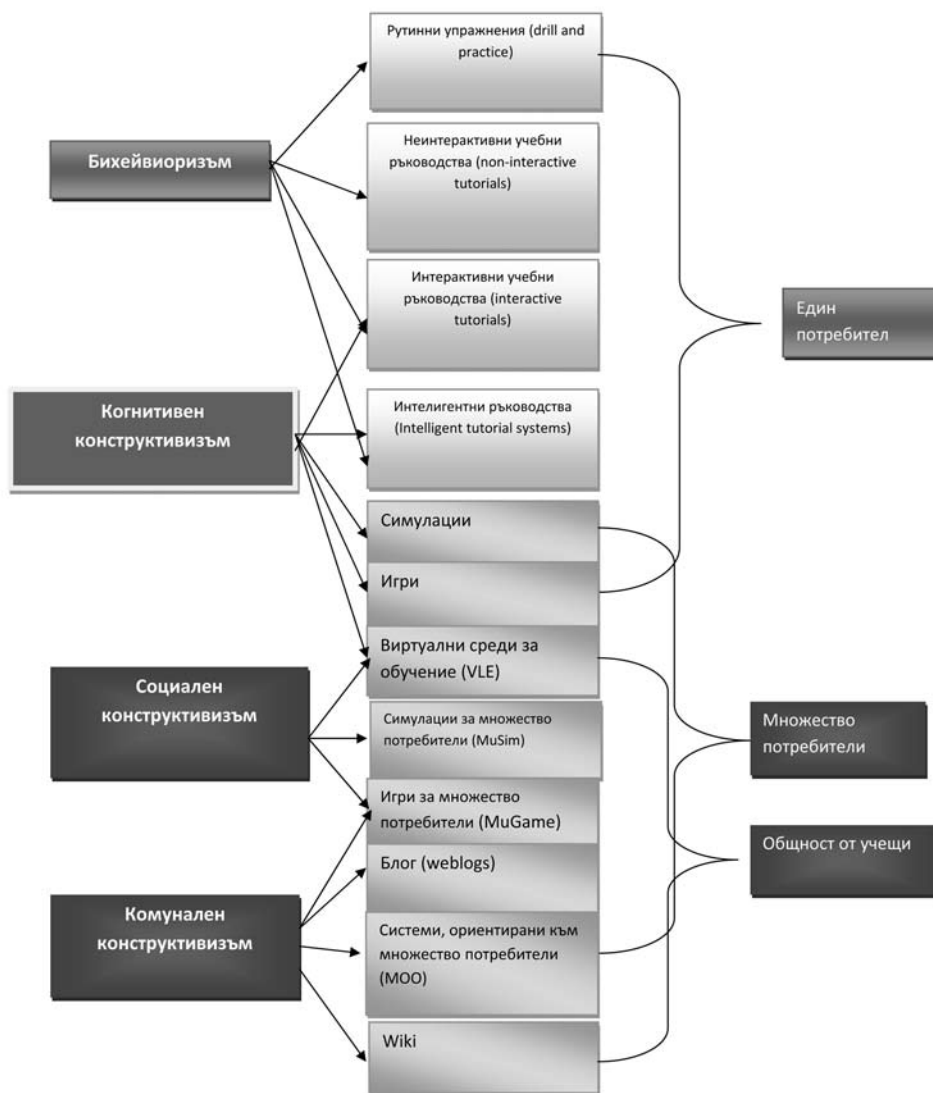
◆ **Връзка на парадигмите за ученето и тенденциите на развитие на образователните информационни и комуникационни технологии**

Идеите на дискутираните по-горе разновидности на конструктивизма намират своята материализация в дизайна на разнообразни информационни и комуникационни технологии и подходите за тяхното интегриране в образователен контекст. Това, което прави възможно една технология да играе ролята на инструмент за реализиране на конструктивистки модел на учене/обучение, са, от една страна, потенциалните ѝ възможности (капацитетът ѝ) да реализира този модел или негови елементи, а от друга, това са знанията и уменията на преподавателя да интегрира съответната технология в цялостния методически конструкт – акта на учене/обучение. Ако не се реализира симбиоза на тези две важни страни на електронното обучение, може да се получи така, че технологии с потенциал да подпомогнат изграждането на конструктивистки учебни среди да се използват за реализирането на бихейвиористки модели и обратно. Такъв е примерът с раздробяването на учебния материал на малки порции от информация, които студентите следва да прочетат и запомнят, след което да попълнят тестове за установяване на количеството на запомнената информация. Това е типичен бихейвиористки модел на учене, макар и реализиран във виртуална учебна среда, която иначе притежава всички възможности за осъществяване на целите на комунално-конструктивисткия модел. Предоставянето на текста на лекциите от определен курс в електронен вариант пък, макар и в една богата на възможности електронна среда, все още е далеч от реализацията на какъвто и да било модел на обучение.

Ето защо, когато се дискутират съвременните технологии и техните възможности да реализират идеите на една или друга парадигма, трябва да се има предвид фактът, че те (техните възможности) съществуват само в потенциален вид. Педагогическата им ефективност се реализира и може да се анализира само в конкретен образователен контекст с адекватни и надеждни изследователски методи.

Като се има предвид горе казаното, може да се анализира моделът на Holmes и Gardner⁶⁰, представящ връзката между развитието на парадигмите за учене и видовете образователен софтуер като еволюция. Представена графично тази еволюция изглежда по следния начин:

⁶⁰ Пак там.



Освен че представят връзката между еволюцията на разбиранята за ученето и типичните ИКТ, свързани с прилагането на тези разбираня в образователен контекст, въвеждат и трета променлива – броя на субектите, които могат да се обучават с помощта на съответната технология. Той несъмнено се отразява на съдържанието и качеството на учебния опит, доколкото еволюцията в идеите на конструктивизма е свързана с преместването на акцента от индивидуалните към социалните аспекти на ученето.

Трябва да се подчертае обаче, че освен че нови технологии се появяват непрекъснато, старите също се усъвършенстват, така че ако авторите на схемата по-горе представят например „виртуалните среди за обучение“ като технология на социалния конструктивизъм, непрекъснатото усъвършенстване на тези технологии ги прави напълно пригодни за конструиране и на модели на обучение, характерни за комуналния конструктивизъм. В същото време технологии, типични за бихейвиоризма, могат да бъдат използвани като елемент на конструктивистка учебна среда, ако бъдат целенасочено и сполучливо интегрирани в нея. И обратното, технологии, проектирани с конструктивистки теоретични основания, в конкретен образователен контекст могат да бъдат използвани за придобиване на фактологични знания и елементарни когнитивни умения. Ето защо тази класификация на технологиите и тяхното свързване с определена парадигма е условна. Както подчертахме и по-горе, своите потенциални възможности да подпомогнат определен учебен опит технологиите материализират само в конкретен образователен контекст, който е много по-богат от нивото на абстракция, на което разсъждаваме тук.

В заключение, за да бъде научен, анализът на педагогическите достойнства на електронното учене би трябвало да започва и завършва с теоретико-методологическите основания на неговия дизайн. Такъв подход гарантира единство и интегритет както при изследването и концептуализирането на практиката на електронното учене, така и на педагогическия му дизайн и ре-дизайн. В контекста на този анализ дискутирането на потенциалните педагогически възможности на определена технология, макар и необходим елемент от анализа, е съвсем недостатъчно. Необходимо е изследването на цялостната картина на интегрирането на технологията за реализирането на определени образователни цели от позициите на определена концепция/парадигма за ученето. **Само от гледна точка на реализираните си потенциални възможности в подпомагане на ученето и усъвършенстване на учебния опит дадена технология оправдава своето педагогическо предназначение.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Виготски, Л. Мислене и реч. С., 1983.
2. Alexander, S., J. McKenzie. An evaluation of Information Technology projects for university. Canberra, 1998.
3. Alexander, S., D. Bond. Learners still learn from experience when online. – In: Stephenson, J. (ed.). Teaching & Learning Online: Pedagogies for New Technologies (pp. 3–16). London, 2001.
4. Beetham, H. Review: developing e-learning models for the JISC Practitioner communities. – www.jisc.ac.uk
5. Biggs, J., P. Moore. The Process of Learning. New York, 1993.

6. Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. New York, 1956.
7. Bonnett, M. Computers in the classroom: some values issues. – In: McFarlane, A. (ed.) *Information Technology and Authentic Learning: realizing the potential of computers in the primary classroom* (pp. 145–159). London, 1997.
8. Brooks, J., M. Brooks. *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, 1993.
9. Bruner, J. *The Process of education*. Cambridge, 1960.
10. Bruner, J. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, 1966.
11. Bruner, B., R. Rose, P. Greenfield. *Studies in cognitive growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*, Harvard University Center for Cognitive Studies. Harvard, 1966.
12. Bruner, B. *The Process of Education: A Landmark in Educational Theory*. Harvard, 1977.
13. Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds: Possible Worlds*. Harvard, 1986.
14. Bruner, J. *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture*. Harvard, 1990.
15. Bruner, J. *The Culture of Education*. Harvard, 1996.
16. Cazden, C. Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis. (eds.) *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3–17). Newark, 1983.
17. Clark, R. Reconsidering research on learning from media. *Review of educational research*, 53:445-459, 1983.
18. Clark, R. Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42: 3:21-29, 1994.
19. Coomey, M., J. Stephenson. Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control – according to the research. – In: Stephenson, J. (ed.). *Teaching & learning online: new pedagogies for new technologies*. London, 2001.
20. Crook, C. *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London, 1994.
21. Dewey, J. *Democracy and education*. New York, 1916.
22. Duffy, T., D. Cunningham. Constructivism: Implications for the design and delivery of instructions. – In: Jonassen, D. (ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York, 1996.
23. Duit, R. The constructivist view: A fashionable and fruitful paradigm for science education research and practice. – In: Steffe, L., J. Gale. (eds.). *Constructivism in Education*. Hillsdale, 1995.
24. Fisher, M. *Designing Courses and Teaching on the Web*. Oxford, 2003.
25. Garrison, D., T. Anderson, W. Archer. Critical thinking in a text-based environment. *Computer conferencing in higher education*. – *Internet in higher education*, 2, 2, 87–105, 2000.
26. Garrison, D., T. Anderson. *E-learning in the 21st century*. London, 2003.
27. Goodyear, P. *Effective networked learning in higher education: notes and guidelines (JCLAT)*. Lancaster, 2001.
28. Harasim, L., S. Hiltz, L. Teles, M. Turoff. *Learning networks: A field guide to teaching and learning online*. Cambridge, 1995.
29. Holmes, B. *Cross-cultural differences of use of information technology in education: comparative study of the use of computers in Japanese and British classrooms*. PhD thesis. Cambridge, 1999.
30. Holmes, B., J. Gardner. *e-Learning – concepts and practice*. London, 2006.
31. Holmes, B., B. Tangney, A. FitzGibbon, T. Savage, S. Mehan. *Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others*. – www.cs.tcd.ie/publications/tech-reports/reports.01/TCD-CS-2001-04.pdf
32. Honebein, P., T. Duffy, B. Fishman. Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. – In: Duffy, T., J. Lowyck, D. Jonassen, T. Welsh. (eds.) *Designing Environments for Constructive Learning*. New York, 1993.

33. Mason, R. Models of online courses. ALN Magazine, 2(2), 1998.
34. Mayes, T., S. de Freitas. Review of e-learning theories, frameworks and models. JISC e-Learning Models Desk Study. – [www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20\(V%20Version%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20(V%20Version%201).pdf).
35. Mercedes, F. Designing courses and teaching on the Web. Oxford, 2003.
36. Newman, D., P. Griffin, M. Cole. The construction zone: Working for cognitive change in school. New York, 1989.
37. Noss, R., N. Pachler. The Challenge of New Technologies: Doing Old Things in a New Way or Doing New Things? – In: Mortimore, P. (ed.). Understanding Pedagogy and its impact on learning. London, 1999.
38. Paulsen, M. Moderating Educational Computer Conferences. In: Berge, Z., M. Collins. (eds.) Computer mediated communication and the online classroom (pp. 81-90). Cresskill, N.J., 1995.
39. Paolucci, R., T. Jones. A Research Framework for Investigating the Effectiveness of Technology on Educational Outcomes. – www.sapioinstitute.org/research/site98.htm.
40. Piaget, J. The Psychology of Intelligence. London, 1950.
41. Privateer, P. Academic technology and the future of higher education. – *The Journal of Higher Education*, 70, 1:60-79, 1999.
42. Rosenberg, M. e-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York, 2001.
43. Salomon, G. (ed.). Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge, 1993.
44. Salomon, G., D. Perkins. Individual and social aspects of learning. – www.uni-leipzig.de/~sander/hd/info/distribute%20cognition/indsoclearn.htm.
45. Scardamalia, M., C. Bereiter. Computer support for knowledge-building communities. – In: Koschmann, T. (ed.) CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm. Mahwah, 1996.
46. Scardamalia, M., C. Bereiter. Schools as knowledge building organizations. – In: Keating, D., C. Hertzman. (eds.) Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations (pp. 274–289). New York, 1999.
47. Scardamalia, M. Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. – In: Smith, B. (ed.) Liberal education in a knowledge society (pp. 67-98). Chicago, 2002.
48. Sharpe, R., G. Benfield, G. Roberts, R. Francis. The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice. – www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/literature_reviews/blended_earnine_full_review.pdf.
49. Skinner, B. The Science Of Learning and the Art of Teaching. – *Harvard Educational Review*, 24, 86–97, 1954.
50. Stivenson, J., M. Yorke. Capability and quality in higher education. – books.google.co.uk/
51. Trindade, A. Basics of Distance Education – Conceptual Panorama of Distance Education and Training. – www.eden-online.org/papers/publications/book-02.pdf
52. Warschauer, M. Computer assisted language learning – an introduction. – In: Fotos, S. (ed.). Multimedia language teaching (pp. 3–20). Tokyo, 1996.
53. Williams, M. Vigotsky's social theory of mind. – *Harvard Educational Review*, 108-126, 1989.
54. Williams, M, R. Burden. Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach. Cambridge, 1997.
55. Wisner, A. Situated cognition and action: implications for ergonomic work analysis and anthropotechnology. – *Ergonomics*, 38(8), 1542–57, 1995.
56. Wood, D., J. Bruner, G. Ross. The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17: 89–100, 1976.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

СТРАТЕГИЧЕСКО ПЛАНИРАНЕ НА УЧИЛИЩЕТО

РАДКА ПИТЕКОВА

Radka Pitekova. STRATEGIC PLANNING OF SCHOOL

In this study, we are examining the matters of strategic planning in the school organization. The role of the strategic planning for the functioning and the progress of the school in a rapidly changing environment is outlined. A typical project of a strategy for school development is presented.

В съвременните социални, икономически, политически реалности всяко училище функционира и се развива в условията на бързо променяща се среда. За да отговори на повишените обществени изисквания и очаквания към качеството на неговата дейност училището, трябва да има точна и ясна оценка на настоящето („Къде сега се намира училището като организация?“), реална посока на бъдещото си развитие („Къде иска ръководството да отиде училището след определен период от време?“) и точно подбрани цели за изпълнение на неговата мисия в образователното пространство („Как училището да измени пътя от сегашното до бъдещото желано състояние?“). Всичко това обуславя ролята и значението на стратегическото планиране за ефективното управление на училището.

Целта на студията е да се изведат същността и особеностите на стратегическото управление на училището и да се представи типов проект на стратегия за развитието му.

Студията е предназначена за широк кръг читатели: за студенти, за ръководители на училища, за хора от социалното обкръжение на училището, проявяващи интерес към неговото стратегическо развитие.

СЪЩНОСТ НА СТРАТЕГИЧЕСКОТО ПЛАНИРАНЕ НА УЧИЛИЩЕТО

Стратегическото планиране е основна съставна част на плановата дейност в образованието. „Според Уайндлинг стратегическото планиране е техника, която служи за ориентир на ръководителите и мениджерите в обстановка на едно непредвидимо и несигурно бъдеще. То е начин да се поддържа организацията на ниво чрез адаптация към промените във външния и вътрешния контекст“ [10, с. 18]. Стратегическото планиране „...представлява избор на действие и решение, предприемани от ръководството. Те водят до разработка на специфични стратегии, предназначени за достигане целите на организацията“ [1, с. 126].

Стратегическото планиране в училището може да се определи като система от решения и действия на училищното ръководство, свързани с разработване и реализиране на специфични стратегии, определящи пътя за постигане целите на училището като организация. Това е цялостен подход към развитието на училището, който акцентира върху предназначението му, неговото устройство, бъдещо и желано състояние и развитие. Стратегическото планиране представлява основа на всички управленски функции в училището като организация – планиране, организиране, мотивиране и контрол. Също така то е и основа на избор на стратегически решения и действия за постигане на целите на училището като организация. Стратегическото планиране е неизменна част от плановата дейност на училището. Чрез стратегическото планиране се изготвя цялостна концепция за училищно развитие, анализ на всички фактори, които оказват или биха оказали влияние върху него, и е база за вземане на дългосрочни решения.

Чрез стратегическото планиране се маркират бъдещи проблеми и възможности за развитие на училището. На базата на стратегическото планиране ръководството може да разработи стратегически (дългосрочни) планове. От тук основната характеристика на стратегическото планиране е неговата дългосрочност. То е насочено преди всичко към развитието и усъвършенството на училището като организация, отколкото към неговото функциониране. Трябва да се отчита фактът, че „...стратегическото планиране само по себе си не гарантира краен успех“ [пак там, с. 128]. То представлява средство за формално прогнозиране на бъдещи проблеми и възможности на организацията.

Стратегическото планиране на училището спомага да се:

- визираща и контролираща бъдещото желано състояние на училището като организация;
- формулираща основните насоки за развитие на училището като организация, да се набележат стратегическите цели и задачи и да се разработят конкретни стратегии за тяхното реализиране;
- да се вземат ключови решения за развитие на училищната организация и да се уточнят най-подходящите пътища за действие;
- осигурява възможности за адекватен избор на стратегически цели и задачи за развитие на училището, както и конкретни стратегии за постигането им;
- идентифицираща правилно клиентът на училището с неговите образователни потребности, желания и интереси и на тази база да се очертаят насоки за подобряване качеството на обучението;
- развива лидерските умения на директора на училището като ръководител – предприемач, отдаден на промяната, „изправяващ времето“;
- повишава отговорността на учителите и на целия персонал на училището за постигане целите на училището, като активни участници в промените;
- подобрява връзките и взаимоотношенията на училището с неговите социални партньори;
- повишава конкурентоспособността на училището на образователния пазар и т.н.

Резултатът от стратегическото планиране намира израз в стратегията за развитие на училището.

СЪЩНОСТ НА СТРАТЕГИЯТА ЗА РАЗВИТИЕ НА УЧИЛИЩЕТО

Етимологията на думата стратегия се свързва с гръцката дума „strategos“, която означава изкуство на генерала.

От позициите на общата теория на управлението „...стратегията представлява детайлен, всеобхватен, комплексен план, предназначен, за да осигури изпълнението на мисията на организацията и достигане на целите ѝ“ [пак там]. Стратегията като комплексен план за развитие на училището следва да се разглежда като *програма, определяща посоката на цялостното му развитие за дълъг период от време (10–15 години) и установяване на неговите бъдещи позиции в образователното пространство*. Тя съдържа основните цели за развитие на училището, пътищата за тяхното постигане и посоката на ориентация. Стратегията за развитие придава на училището индивидуалност и определя неговото специфично поведение в определена бъдеща ситуация по отношение както на средата, така и на себе си. Всяка стратегия води до определени промени, които се проявяват в бъдещето.

Като управленски инструмент стратегията дава възможност: да се открий идентичността на училището като организация; да се очертае и направлява неговото развитие в определена посока; да се стабилизира неговата позиция в образователното пространство; да се координират и обединят усилията на цялата педагогическа общност; училището да реагира и устоява на предизвикателствата от промените на средата и намалява степента на неопределеност в развитието му и други.

Всяко училище разработва различни стратегии, които могат да бъдат класифицирани по различни признаци. Основните класификации са:

- в зависимост от обхвата стратегиите биват:
 - ✓ национални – обхващат цялата система на образованието (например Национална програма за развитие на училищното образование, 2006–2015 г.);
 - ✓ организационни – стратегия (програма) за развитие на отделно училище;
 - ✓ общинска – стратегия (програма) за развитие на общинската образователна система;
 - ✓ интернационални – стратегия (програма) за участие на отделна образователна институция в международни проекти и други;
- в зависимост от обекта на стратегическото планиране:
 - ✓ образователни – свързани с проблеми и с възможности за промяна в учебно-възпитателната работа на училището;
 - ✓ икономически – свързани с промени в ресурсната обеспеченост на училището;
 - ✓ социални – свързани с промени в развитието на социалните отношения в училището;
 - ✓ организационни – свързани с промяна в организацията на дейностите в училището и други;
- в зависимост от състоянието, в което се намира училището:
 - ✓ стратегия за динамично развитие – такава алтернативна стратегия избират ръководители на училища, които притежават предприемачески стил на управление, насочен към провеждане на иновации в училището и преобразуване на дейността му. Формулираните цели на развитие значително надвишава предходните;
 - ✓ стратегия на ограничен ръст – училището се придържа към такава стратегическа алтернатива, когато не среща трудности и ръководството не предпочита промяна. База за формулиране целите на училището е постигнатото равнище през предходния период;
 - ✓ стратегия на оцеляване и съкращаване дейността на училището – училището се придържа към такава стратегическа алтернатива, когато се изправя пред проблеми, водещи до неблагоприятни тенденции в неговото развитие (намаляване броя на учениците, не-

достиг на финансови средства), които принуждават ръководството да преследва цели, чието равнище е по-ниско от постигнатите резултати;

- ✓ стратегия съчетаваща характеристиките на горните три – такава стратегическа алтернатива обединява горните три вида стратегии. Тя се ползва от големите училищни организации и от частните образователни институции;
- в зависимост от личностните качества на директора като ръководител на училището:
 - ✓ пасивна стратегия – директорът като ръководител се подчинява на разпоредбите на МОНМ, общината, без да се опитва да анализира, преосмисля, опонира и защитава интересите на училището;
 - ✓ защитна стратегия – директорът като ръководител отделя внимание на второстепенни проблеми, като не пренебрегва важните и значими въпроси в развитието на училището;
 - ✓ настъпателна стратегия – директорът като ръководител проявява предприемачески стил на управление, умения да установява и да устоява бъдещи позиции на развитие на училището.

ПРОЦЕС НА СТРАТЕГИЧЕСКО ПЛАНИРАНЕ

Стратегическото планиране е сложен процес, който най-общо може да се определи като съвкупност от съгласувани дейности, свързани с определяне посоките на стратегическо развитие на училището като организация. Той „представлява инструмент, който подпомага вземането на управленски решения. Неговата задача е да осигури достатъчно изменения и нововъведения в организацията. В теорията са обособени четири основни вида управленска дейност в рамките на стратегическото планиране: разпределение на ресурси, адаптация към външна среда, вътрешна координация и организационно стратегическо структуриране“ [пак там].

Процесът на стратегическото планиране се състои от следните действия и етапи:

- **изграждане визията** на училището като организация в образователното пространство. Визията най-общо представлява концептуално виждане за желаното бъдещо състояние на училището като организация. Тя посочва основната посока за развитие на училището в дългосрочен план. Изгражда се върху вижданията на директора за идеалния образ на училището като организация и е свързана с формирането на правилна представа в обществото за основния характер на дейността му и за очакваните резултати от нея;

- **формулиране мисията** на училището. Мисията най-общо може да се определи като уникална всеобхватна цел, която прави едно училище различно от другите и е основна причина за неговото съществуване. Тя е ориентир в развитието му през дълъг период от време, определя основните приоритети в дейността му и изтъква неговите конкурентни предимства. Мисията изразява образователната и организационна философия на училището в образователното пространство и е необходимо тя „...да съдейства за създаването на благоприятна атмосфера за дейност и за активизиране на нейния персонал. Тя предизвиква позитивни чувства и емоции, които да мотивират хората за действие“ [9, с. 53].

При формулиране мисията на училището като организация могат да се използват различни методи, „...при нейното възникване най-често се използва методът на мозъчната атака, а в процеса на развитие контент анализът. Методът на мозъчната атака се прилага за колективна генерация на идеи в рамките на едно обсъждане. В него вземат участие експерти – генератори, чиято задача е прилагането на различни идеи, експерти – анализатори, които оценяват и избират водещите идеи и водещ медиатор, който осъществява общото ръководство“ [пак там, с. 55]. При формулирането следва да се отчетат: характерът и особеностите на образователната услуга (услуги), които училището предлага на образователния пазар; изискванията на пазара и използваната технология на обучение; влиянието на факторите на външната среда и силата на тяхното въздействие; организационната култура на училището; ценностите и целите на ръководството на училището в лицето на директора. Изборът на мисията на училището се определя от характеристиките на клиентите на училището (учащите се) и от техните образователни потребности и интереси, които трябва да бъдат удовлетворени.

- **определяне стратегическите цели на развитие** на училището като организация. Стратегическите цели дават представа за главните бъдещи позиции, към които се стреми училището като организация при реализиране на неговата мисия в образователното пространство. Те очертават главните посоки в развитието на училището и осъзнатата необходимост от промяна за усъвършенстване на дейностите му и изразяват желанието и възможностите на ръководството за действие. Целите съдействат за ефективното разпределение на ресурсите на училището, за обединяване усилията и действията на цялата училищна общност и служат като общи стандарти при изпълнението на взетите управленски решения.

Училището е една многоцелева организация и стратегическите му цели се отличават със сложност и йерархичност, където главната цел на училището се декомпозира на последователност от цели и задачи. Те се конкретизират в отделни структурни нива, като целите на всяко ниво произтичат

от тези на по-високото ниво. Най-общо на първо ниво стоят общите цели на училищно образование. На второ ниво стои мисията на училището като организация. На трето ниво са целите на училището по отделни функционални дейности: обучение, възпитание, човешки ресурси, финанси, материална база, връзки с обществеността и т.н.

Основните изисквания при формулиране на стратегическите цели са: точно, правилно и кратко формулиране, съобразно държавната образователна политика (национални, регионални и общински стратегии и приоритети в образованието); формулиране на целите на базата на реално възникнали предизвикателства и възможности за развитие на училище; разглеждане на отделната цел като необходимо и възможно бъдещо състояние на училището като организация, като желан краен резултат от развитието му; декомпозиране на целите в зависимост от значението им за постигането на желания резултат.

- **стратегически анализ и оценка на външната среда** на училището. Външната среда на училището, наричана още контекстуална среда, е съвкупност от сили, фактори и условия, от които училището зависи и върху които то не може да повлияе, но трябва да се съобразява с тях и да отчита тяхното въздействие при разработването на стратегия за развитие. Това са фактори и условия от по-широк социален план с демографски, икономически, природен, научно-технологически и икономически характер. Те формират социума на училището. Анализът им разкрива възможностите и заплахите за развитие на училището като организация:
 - ✓ възможности и благоприятни условия предлагани на училището от външната среда. Това са насящи или бъдещи условия на обкръжаващата среда на училището, които са важна предпоставка за реализиране на неговите стратегически цели, като: повишаване на относителния дял на средствата от вътрешния брутен продукт за образование; усъвършенстване на нормативно правната уредба в образованието; развитие на науката, технологиите и тяхното приложение в образованието; демократизиране управлението на училището и разширяването на неговата автономия и други;
 - ✓ заплахи на външната среда на училището. Това са настоящи или бъдещи условия, рискове и опасности, които въздействат или ще въздействат върху дейността на училището и на резултатите от нея, като: намаляване броя на населението в ученическа възраст, нисък относителен дял на средствата от бюджета за образование, появата на друго училище като силен конкурент и други. Факторите на външната среда на училището си взаимодействат като изменението на един влияе върху въдействието на другите.

Предназначението на анализа на външната среда е:

- ❖ да се установят евентуалните възможности и шансова за развитие на училищната организация;
- ❖ да се определят потенциалните заплахи и опасности за развитие на училището.

Анализът включва следните дейности:

- идентифициране на основните фактори, оказващи съществено влияние върху развитието на училището като организация;
- диагностика на силата на въздействие на всеки фактор;
- определяне на групата от фактори, които пораждат заплахата или представляват възможност за развитие на училището.
- **стратегически анализ на силните и слаби страни** на училището като организация. Анализът на силните и слаби страни представлява диагностика на факторите и условията, които са формирали реалните резултати от дейността на училището:
 - ✓ силните страни на училището – това са позитивни вътрешни фактори и условия, по които то има предимство пред конкурентите: персонал с високо образование, добра квалификация и мотивация за труд; лоялни мотивирани за знания ученици; добър образ на училището в обществото; иновации в учебните програми и технологии на обучение; добри взаимоотношения в педагогическата общност; оптимална организационна структура на училището и други.
 - ✓ слаби страни на училището – негативни вътрешни особености и условия, слабости, недостатъци, които затрудняват дейността му и намаляват неговата конкурентна способност: недостиг на финансови средства; остаряла морално и физически материална база; устойчиво намаляване броя на учениците; немотивиран персонал; лоши междуличности отношения и други.

Тези фактори са компоненти на вътрешната среда на училището, в която „...възникват стратегически проблеми, които изискват съответните стратегически решения и налагат извършването на стратегически промени“ [пак там, с. 84].

Стратегическият анализ на факторите на вътрешната среда на училището е насочен към:

- установяване на позитивните страни в дейността на училището като организация;
- определяне на негативните страни в работата на училищната организация.
- **разработване и избор на стратегическа алтернатива** на развитие на училището като организация. Възможни са различни алтернативни стра-

тегии за развитието на училището, всяка от които притежава определени преимущества или недостатъци. Училищните организации „...в определени етапи от своето развитие са изправени пред решаването на сложна дилема: да следват възприетата стратегия или да преминават към нова стратегия“ [пак там, с. 134]. В първия случай е необходимо да се оценят отделни стратегически варианти на развитие, а във втория случай е нужно да се разгледат възможните алтернативи на стратегии. „Формулирането на стратегия е сложна и отговорна задача, от правилното решаване на която в значителна степен зависи бъдещето на организацията. Затова е необходима обобщена оценка на евентуалните последствия и на предполагаемата полезност на всяка алтернатива“ [пак там, с. 139]. Оценката на всяка алтернатива се осъществява на базата на съпоставянето на въшните опасности или възможности за развитие на училището с вътрешните силни и слаби страни. При разработването на стратегия могат да се ползват различни подходи: формален подход чрез използване на формални процедури и определена система от показатели и критерии; неформален подход, при който се използват неформални процедури в условията на широка дискусия и квазиформален подход, при който се прилагат специални процедури.

Изборът на алтернатива, на стратегия за развитие на училището може да бъде: индивидуален, от директора, който се основава върху личните негови предпочитания като ръководител и се прилага главно в малките училища; колективен избор, който се базира върху предпочитанията на цялото ръководство и на цялата училищна общност.

- **реализация на стратегията и оценка на резултатите.** Реализацията на възприетата стратегия е провеждането в действие на образователната и организационна философия на училището и превръщане на стратегическите намерения в стратегически действия. Тя включва:
 - ✓ изграждане на оптимална организационна структура на училището, която да съответства на избраната стратегия;
 - ✓ стратегическо операционализиране, изразяващо се в уточняване на организационните проблеми и конкретизиране на задачите по реализиране на стратегията;
 - ✓ правилно разпределение на организационните ресурси на училище – материални, човешки, финансови, информационни и други;
 - ✓ обединяване и ангажиране усилията на цялата училищна общност; изграждане на организационна култура, която да съответства на стратегията на училището.

Оценяването на стратегията включва: отчитане на резултатите от настъпилите промени в училището като организация; оценяване на действията; съпоставяне на изпълнението и определяне на отклоненията на постигнатите резултати от целите.

ТИПОВ ПРОЕКТ НА СТАРТЕГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА УЧИЛИЩЕТО

Типов проект

Стратегия

за развитие научилище,
град (село).....
за периода година.

В съвременните условия „...образованието е в сърцето на личното и обществено развитие, неговата мисия е да осигури на всеки от нас без изключения възможност да развие напълно своите таланти и да реализира своя съзидателен потенциал, включително и отговорността за своя собствен живот и достигане стремежите на децата си“.

Жак Делор

„Образованието е скрито съкровище“

Промените, осъществявани в обществото, хуманизирането и демократизирането на отношенията в него, утвърждаването на пазарен тип стопанство налагат да се преосмислят по новому целите и задачите на българското училище. Приобщаването на Република България към Европейския съюз налага повишаването на качеството на образованието. Училището трябва да отговаря на потребностите на обществото и на изискванията за детското развитие чрез създаване на условия, атмосфера и предпоставки ученикът да разкрива своите възможности, да търси все по-успешно и да намира своето място в обкръжаващия го свят.

НОРМАТИВНО ПРАВНО ОСНОВАНИЕ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА СТРАТЕГИЯ НА УЧИЛИЩЕТО

- Закон за народната просвета и Правилник за прилагане на Закона за народната просвета
- Закон за степента на образование, образователния минимум и учебния план
- Закон за професионалното образование и обучение
- Закон за местното самоуправление и местната администрация
- Закон за юридическите лица с нестопанска цел
- Закон за закрила на детето
- Закон за

- Закон за
- Национална програма за развитие на училищното образование (2006–2015 г.)
- Стратегия за развитие на общинската образователна система
- Стратегия за развитие на
-
- Държавните образователни изисквания
-
-
-
-

Приоритети в развитието на училището:

- стабилизиране на ученическия контингент в училището;
- развитие на ученика (стимулиране на неговите заложби) – водещ критерий в дейността на училището;
- оптимизиране структурата и състава на педагогическите кадри;
- осигуряване на съвременни технологии на обучение;
- материална база, отговаряща на съвременните изисквания за труд и почивка на учителите и учениците;
- ефективно управление на финансите на училището, в условията на делегиран бюджет;
- утвърждаване на демократичен стил на управление на училището;
- активни взаимоотношения на училището със социалните партньори
-

Водещи принципи при управление развитието на училището:

- демокретизъм и хуманизъм
- делегиране на правомощия
- толерантност
-

Основна цел на стратегията (посочени варианти за избор).

1. Създаване на оптимални условия за повишаване качеството на обучението и възпитанието на учениците.
2. Да се очертаят насоките за развитие на училището в периода, като се идентифицират факторите, представляващи възможности и заплаха за развитието му и се определи силата на тяхното въздействие.
3. Да се предвиди бъдещото развитие на училището (за периода), като се определят желаните количествени и качествени изменения на училището като организация и се предвиди силата на въз-

действие на комплекс от демографски, политически, организационни, управленски, педагогически, социални, икономически фактори.

4. Дейността на училището да се превърне в непрекъснат процес за отразяване на новостите и измененията както в нормативната уредба, така и в добрите педагогически фактори, като се запазва самоидентификацията на училището в образователното пространство.

5. Определяне (предвиждане, очертаване) политиката на училището за осигуряване на качествено и достъпно образование, подчинено на националните традиции и европейските изменения, насочено към развитие на индивидуалните способности и гарантиращо социална реализация на всеки ученик.

Цели на стратегията

Цел I. Осигуряване на качествено и достъпно образование, подчинено на националните традиции и европейските измерения (варианти на избор).

- Учебно-възпитателната работа главна насока на училищната промяна – тенедрнии, иновации, технологии.
- Оптимизиране на учебно-възпитателната работа;
- Ученикът (детето) център на образователна промяна
- Провеждане на училищна политика, чрез която:
 - по кой ефективен начин училището да се присоби към съвременните социално-икономически реалности (потребности);
 - най-пълно да се отчитат националните и общински образователни потребности, както и потребностите на училищната общност.
- Изграждане ученика като субект на познавателна дейност и себепознание, разгръщане на творческите му възможности, развитие на потребност за непрекъснато повишаване на образованието.
- Осигуряване на равен шанс за развитие на всички ученици чрез активното им включване в учебно-възпитателната работа.

Цел II. Формиране на оптимален контингент от ученици:

- Ученикът – главен обект на училищната промяна.
-

Цел III. Училищният екип, определящ фактор за развитие и промяна на училището като организация (варианти на избор).

- Мотивиране на кадрите за постигане целите на училището (за ефективен педагогически труд).
- Формиране на училищен екип от съмишленици за постигане целите на училището.

Цел IV. Материална и финансова осигуреност развитието на училището като организация (варианти на избор).

- Осигуряване на материални условия за развитието на училището като организация.
- Осигуряване на необходимите парични средства.

Цел V. Привеждане на управленската дейност в съответствие с изискванията за демократизация и хуманизация на образованието (варианти на избор):

- Оптимизиране на управленската дейност в училище.
- Утвърждаване на нов стил на взаимодействие и управление в училището на основата на зачитане достойнството на личността.

Цел VI. Училището като социална среда:

- Взаимодействие на училището с неговите социални партньори.
-

Подцели на стратегията

1. Учебно възпитателната работа главна насока за училищната промяна:

1.1. Оптимизиране съдържанието на обучението

- Избор на вариант на учебен план (задължителна, задължително избираема, свободно избираема подготовка) в съответствие с желанията на родителите и учениците (например избор на клас е разширяване на ранното чуждоезиково обучение).
- Избор на вариант на учебни програми, учебници, учебни помагала съгласно разпоредбите на Закона за степента на образование, образователния минимум и учебен план, потребностите и интересите на учениците и ресурсната осигуреност на училището.
- Създаване на информационна база за избор на задължително избираема подготовка, извънкласни форми на обучение, профил и професия.
- Оптимизиране на учебното съдържание, осигуряващо творческа свобода на учителя при подбора му.
- Работа по проект.
- Утвърждаване и разширяване статуса на ранно чуждоезиковото обучение, обучението по музика, изобразително изкуство, информационни технологии.
- Развитие на система на допълнителни образователни услуги, предлагани от училището.

- Създаване на благоприятна среда за личностна мотивация на всеки ученик за съзнателно и активно участие в учебния процес.
- Оптимизиране информационното осигуряване на учебния процес: определяне на необходимата информация и регулиране на информационните потоци; осигуряване на надеждна обратна връзка.
- Формиране умение у ученика да добива информация, да овладява съвременните информационни технологии.
- Разработване и развитие на собствени на училището мултимедийни педагогически разработки.
- Приложение на информационните технологии в преподаването по отделни предмети с помощта на Интернет.

1.2. Разширяване сферата на възпитателната работа:

- Възпитателната дейност в училището да се изгражда върху принципа на зачитане на правата на ученика като личност, нейната стойност и сигурност.
- Педагогическата и управленска дейност в училището да осигуряват у ученика чувство за психологическа защитеност и доверие към заобикалящия го свят.
- Формиране личността на ученика така, че да го предпазва от възможни спадове в развитието му.
- Възприемане възгледите на ученика като пълноправен партньор в условията на сътрудничество.
- Създаване на условия учениците да усвояват нравствено – етичните норми на поведение, да развиват способности за адекватна реакция в разнообразните ситуации в условията на промените в училище и в обкръжаващата го среда.
- Формиране у учениците на гражданско съзнание и социално поведение.
- Създаване на условия в училището за развитие на различните форми на ученическо самоуправление чрез класните ученически съвети и общоучилищния ученически съвет.
- Утвърждаване и съхраняване на общонационални и училищни ритуали.
- Актуализиране темите в часа на класния ръководител.
- Усъвършенстване на работата по професионално ориентиране;

1.3. Оптимизиране организацията на учебната работа:

- Избор на подходяща форма на обучение по всеки учебен предмет (класно-урочна, групова, индивидуална).
- Изграждане на извънкласни форми по
- Изнасяне на част от учебната работа извън училище
- Оптимизиране формите, средствата за контрол и оценка на знанията на учениците (казуси, проблемни ситуации, текстове, задачи и други).

- Въвеждане на съвременни образователни технологии на обучение.
- Оптимизиране методите на обучение.

1.4. Ученическо творчество – работни практики и услуги:

- Създаване на система за определяне потребностите, желанията на учениците (децата) за творческа изява.
- Изграждане на система за откриване и развитие на таланти, оказване на помощ за самоопределяне.
- Осигуряване на благоприятна среда за творческа реализация на учениците и работа с таланти деца в условията на класната стая и в различни училищни и извънучилищни форми.
- Организиране на кръжочната дейност за развитие потребностите от знания на учениците.
- Осигуряване на възможности и средства за участие на учениците в олимпиади, конкурси.
- Провеждане на научно-практически конференции за ученици с висока мотивация за учебен труд, в определени научни сфери и художествено творчески области.
- Осигуряване на възможности за публична изява на творческите постижения на учениците.
- Осъществяване на съвместни действия с неправителствени организации, Националния дворец на децата, арт-центрове за организиране и провеждане на творческо-образователни инициативи.

1.5. Разработване и внедряване на система за „управление на качеството“ на цялостния процес осъществяван в училището.

- Разработване на вътрешно-училищните документи за системата на качеството (учебен план, учебни програми, длъжностни характеристики, правила и т.н.).
- Подготовка на педагогическите кадри за използване методите за управление на качеството.
- Ежегодно определяне степента на постигнатото качество в съответствие с Държавни образователни изследвания (ДОИ).

2. Ученикът (детето) център на промяната в училището.

2.1. Формиране на оптимален ученически контингент:

- Максимално обхващане на децата, подлежащи на задължително обучение и тяхното задържане в училище.
- Съвместно с органите на местната власт издирване на деца до 16-годишна възраст, непосещаващи училище и осъществяване на дейности за тяхното привличане и задържане в училище.
- Проучване на потребностите, интересите на учениците към образователните услуги и дейности, които училището предлага.

- Промоция и реклама на образователните услуги, които училището предлага.
- Усъвършенстване подбора на учениците: запознаване на кандидат учениците с нормативните документи (учебен план, учебни програми) и възможностите за избор на вариант за обучение; педагого-психологическа характеристика на съответната образователна степен;
- Осигуряване на психолого-педагогическа диагностика на учениците с оглед оптимизиране на техния избор на профил и форма за участие в образователните дейности в зависимост от техните образователни способности и желания.

2.2. Интеграция на ученици (деца) от различни етнически групи и със специфични нужди в смесени класове и групи. Създаване на равен достъп до качествено образование:

- Създаване на условия и предпоставки за успешна социализация на учениците от различните етнически групи и на ученици със специални нужди.
- Избор на подходящи методики за преподаване на ученици от различни етнически групи и на ученици със специални нужди.
- Подготовка и квалификация на учители работещи с ученици – билингви.
- Разкриване на щатна бройка „помощник-учител“ с необходимото образование и квалификация.
- Преодоляване на негативните нагласи на родители, ученици и учители към децата от други етнически групи и към деца със специфични нужди.
- Обучение на учителите и родителите в толерантност към деца от малцинствени етнически общности и към деца със специфични нужди.
- Порицаване и санкциониране на нетолерантни постъпки в класната стая, в училището и извън него.
- Създаване в училище на атмосфера на взаимно уважение, толерантност и разбирателство и превръщане на културното многообразие в източник и фактор за взаимно опознаване и духовно развитие.
- Избор на подходящи учебници и учебни помагала. Изработване на допълнителни учебни пособия и дидактически средства.
- Подобряване на материалната база, осигуряваща достъп на училището.
- Координиране усилията на училището с неправителствени организации за привличане на допълнителни финансови средства.
- Стимулиране участието на учениците в пресъздаване на традициите и обичаите на техните етнически групи с цел изграждане у тях на нравствени и естетически ценности.

2.3. Опазване здравето на учениците (на децата):

- Разработване на правила по организацията на здравословното хранене, проблемите на безопасността на учениците и хигиената в училището.
- Внедряване на технологии в образователния процес, предпазващи здравето на учениците.
- Внедряване система за мониторинг върху здравето на учениците;
- Оптимизиране организацията на учебния процес с цел преодоляване на негативните фактори имащи негативно въздействие върху здравето на учениците.
- Оптимизиране режима на двигателната активност на учениците; организиране на двигателен отдих по време на учебния процес; увеличаване часовете по физическо възпитание и спорт; организиране на извънкласна и извънучилищна спортна туристическа дейност.
- Разработване и реализация на училищни програми по: формиране на здравословни навици и отрицателно отношение към тютюнопушенето, алкохола и наркотична зависимост.
- Провеждане на профилактика за никотинова, алкохолна и наркотична зависимост.
- Организиране на здравна просвета и обучение на ученици и родители по: здравословен начин на живот; половото възпитание; профилактиката на никотиновата, алкохолната и наркотичната зависимост; сърдечно-съдовите и други заболявания.
- Осигуряване на безопасни условия за труд и почивка на учениците на територията на училището и др.

2.4. Превенция на асоциалното поведение и противообществените прояви на малолетни и пълнолетни.

- Организиране на извънкласни и извънучилищни дейности свързани с превенцията на противообществените прояви на ученици.
- Подготовка на обучители от ученици за реализиране на превантивни дейности.
- Формиране на училищна комисия за борба с противообществени прояви на учениците.
- Решаване на проблеми на деца в риск, застрашени от отпадане от училището ученици, деца с проблеми в общуването, деца жертви на насилие.
- Консултиране и подкрепа на ученици и родители с проблеми.
- Изграждане в училището кабинет за ранна превенция.
- Осъществяване на взаимодействие с общинската комисия за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни и със социални работници от общината.

- Анализиране на факторите и условията на противообществените прояви на учениците от училището и изготвяне на конкретни предложения до органите на местната власт, за противодействие на тяхното асоциално поведение.
- Разработване на училищни програми, проекти за привличане обществеността в дейности по превенция на противообществените прояви на учениците от училището и др.

3. Училищният екип – определящ фактор за развитие и промяна на училището като организация.

- Изграждане на адекватна на измененията на училищния план професионално-квалификационна структура на педагогическите кадри в училището.
- Разработване на система за подбор и освобождаване на кадрите в училище.
- Разработване на система за професионален растеж на педагогическите кадри – вътрешно училищна квалификация, участие на учителите в различни форми за професионално квалификационно развитие, възможности за практическо ползване на придобитите знания и умения. Разработване и внедряване на система за мотивиране на учителите за ефективен педагогически труд – вътрешна организация /правила/ за оценка и за трудовото възнаграждение; награди за професионални постижения от различен характер; възможности за публични изяви и за подходящо представяне на резултатите от дейностите на всеки учител осигуряване на условия за поддържане компетентността на административния и помощния персонал и т.н.
- Оптимизиране дейността на персонала в училището (режим на труд и отдих) – усъвършенстване организацията на урочната заетост, изграждане на екологична среда за работа в училището.
- Утвърждаване на система за социално осигуряване и развитие на колектива в училище – увеличаване и разпределение на средствата от социалния фонд, контрол и съдействие за осъществяване на лечебна профилактична дейност, подобряване на условията за труд в училището и др.

4. Осигуряване на материални и финансови условия за развитието на училището като организация:

- Осигуряване на необходимата съвременна материална база – сгради, фонд, учебно-технически средства и материали.
- Създаване на учебни помагала, технически средства, обслужващи новите идеи в развитието на училището.

- Изграждане на система за правилно стопанисване, управление и поддръжка на материалните активи на училището.
- Оборудване в училището на компютърни кабинети.
- Изграждане на система за правилно стопанисване, управление и поддръжка на материалните активи на училището.
- Провеждане на мониторинг върху състава, структурата, състоянието и степента на ползване на материалните активи на училището.
- Изграждане на система на паричните потоци в училището.
- Изготвяне на делегиран бюджет на училището.
- Формиране на допълнителни източници на парични средства.
- Изграждане на действени взаимоотношения на училището с финансиращия орган.
- Провеждане на мониторинг върху движението на паричните потоци в училище и върху ефективното и целесъобразно разходване на паричните средства.
- Разширяване на икономическата автономия на училището и др.

5. Оптимизиране на управленската дейност в училище:

- Демократизиране на управленската дейност, чрез делегиране на правомощия на функционалните звена, на отделни личности и привличането на всеки член на училището в управленската дейност.
- Осъществяване управление на училището на базата на работа по проект.
- Оптимизиране на управленската структура на училището – формиране на училищни звена в съответствие целите на стратегията и формиране на ръководния екип на училището на основата на принципите за компетентност и мобилност.
- Осъществяване на управление на училището ориентирано към: личността на ученика, лидерство и постоянство към целите на стратегията, непрекъснато въвеждане на новости, отговорност за качеството на постигнатите резултати.
- Изграждане на ядро от съмишленици на базата на екипната работа, чрез творческо участие, свързано с решаване на значими проблеми по реализацията на стратегията.
- Оптимизиране взаимоотношението: директор–учител–ученик–родител.
- Осъществяване стил на ръководство, ориентиран към реалностите, съответстващ на различните ситуации при реализиране стратегията на училището.
- Оптимизиране работата на педагогическия съвет по посока повишаване на активността на учителите при: планиране работата на съвета, подготовката на материалите за съвета, дискусиите и свободата на

обсъжданията, отговорността и контрола върху изпълненията на решенията, свързани с реализацията на стратегията.

- Актуализиране на училищната документация, отразяване на промени наложени от реализацията на стратегията за развитие на училището.
- Използване на информационните технологии при управление на училището: автоматизация на управленската дейност, разработка и поддържане сайт на училището, оборудване с телекомуникационна техника и софтуер за оптимизиране на връзките на училището с организацията в образователното пространство.
- Разработване и прилагане на система за управление на финансите на училището в условията на делегиран бюджет.
- Привеждане на контролната дейност в училището в съответствие с новите изисквания за оценка по постигнати резултати.
- Изграждането на взаимоотношенията между училището и синдикатите на основата на Колективен трудов договор.
- Оптимизиране на взаимоотношението училище – община – РИО – МОНМ.
- Изграждане на действени взаимоотношения със социалните партньори на училището и др.

6. Активни взаимоотношения на училището с неговите социални партньори при реализацията стратегията на училището.

Всяко училище има специфичен списък от социални партньори, с които то поддържа или трябва да поддържа ефективни комуникации в процеса на изготвяне и реализиране неговата стратегия на развитие. Въпреки многообразието основните социални партньори на училището са: ученици, родители, училищен персонал, настоятелство, неправителствени организации, бизнес средите, висши училища и други образователни институции.

- Взаимоотношение училище–ученици. Поведението на учениците, техните успехи и лоялност към училището имат определящо значение при изграждането и реализирането на стратегията. Формирането на позитивно отношение у учениците към нея зависи главно от: доколко учебния план и учебните програми удовлетворяват техните образователни потребности и интереси; професионализма и компетентността на педагогическите кадри; технологията на обучение, вниманието, което се отделя на всеки ученик, от атмосферата в училище и т.н.
- Установяване на социален диалог училище–родители. В своята дейност училището винаги е разчитало и разчита на родителите. Интересът за ангажиране на родителите към проблемите за развитие на училището винаги е бил актуален, но особено днес. В съвременните условия родителската ангажираност при формиране и реализиране стратегията за развитие на училището като партньори на училище-

то; като споделена отговорност за обучение и възпитание на децата им с помощта (съдействието) за ангажиране на училището към въздействието на външната среда, мотивиране на външните институции да подкрепят политиката на училището при реализиране на стратегията.

- Училище–училищен персонал. Формирането на конструктивна съпричастност и спечелване доверието на училищната общност към политиката за промяна на училището е необходимо да се даде на възможност на учителите да участват при: разработване на стратегията; вземането на решения и делегиране на пълномощия, свързани с реализиране на стратегията; стимулиране тяхното творческо участие при изпълнение на стратегическите цели.
- Настоятелство. Като доброволно сдружение за подпомагане развитието и материалното осигуряване на училището чрез своите функции настоятелството се утвърждава като обществен орган подпомагач, организиращ и контролиращ взаимодействието на училището с: родителите, бизнес средите, фондации и неправителствени организации и други физически и юридически лица, готови да съдействат за развитието на училищната организация. Най-често тази дейност е насочена към: осигуряване на допълнителни финансови средства за училището; подобряване на материалната база на училището; повишаване на педагогическата култура на родителите, подпомагане на нуждаещите се ученици; Като консултански орган настоятелството подпомага ръководството при вземането на управленски решения свързани с формулиране на стратегически цели за развитие на училището и реализацията на стратегията му.
- Неправителствени организации, фондации и сдружения. Взаимоотношението на училището с тези институции се изразява преди всичко в участието и изпълнението на съвместни проекти и програми. Тези организации съдейства за разрешаване на проблеми, свързани с развитието на училището, а именно: изграждане на механизъм за подпомагане и промени в училището; гражданското образование и възпитание на учениците; обучение по информационни технологии; оказване на помощ на деца в неравностойно социално положение и на деца в риск; осмисляне и ангажиране свободното време на учениците и развитие творческите им заложби; обогатяване на материалната база и финансово подпомагане училището при реализация на неговата стратегия за развитие и др.
- Бизнес среди и развитието на училището. Сътрудничеството на училището със стопански, занаятчийски и други бизнес институции в процеса на неговото развитие е насочено към: реализиране на про-

- грами за подпомагане развитието на училището; определяне на потребностите от кадри по видове специалности и изисквания към тяхната подготовка; изграждане на система за контрол на качеството на обучение; разширяване на материалните и финансови възможности на училището; съдействие при реализацията на завършилите ученици; подпомагане на талантливи и социално слаби ученици и др.
- Контактни аудитории. Това са различни обществени групи с изявени позиции към образованието, които проявяват реален или потенциален интерес към развитието на училището и оказват влияние върху способността му да постига целите си. Това са: различните асоциации на родителите, синдикати, общински държавни служби, институции и др. Връзките на училището с тези групи са насочени към: формиране на местната образователна политика; контролиране на предоставените на училището ресурси; използване възможностите на педагогическата общност; разработка и апробация на иновационни образователни проекти; осигуряване безопасността на децата; осигуряване на превантивна и корекционно – възпитателна работа с учениците; осигуряване защита на децата от насилие и др.
 - Висши училища и научни институции. В процеса на своето развитие връзките на училището с тези институции има оперативен, консултативен и спомагателен характер. Те са насочени към повишаване качеството на обучение и съдействат за: разработване на учебен план на училището в съответствие с мисията на училището; разширяване възможностите за диференцирано обучение; повишаване квалификацията на учителите; разработване стратегии и програми за развитие на училището; разработка на съвместни проекти и др.
 - Културни институции. Културните институции създават условия за реализация на целите, свързани с обучението и възпитанието на учениците, а именно: реализация на индивидуални и групови проекти с образователна цел и развитие творческите възможности на учениците; осмисляне ролята на изкуството като средство за развитие на самосъзнанието, самоусъвършенстване и разкриване възможностите на ученика, организиране на различни форми за творческа и художествена самодейност на учениците и др.
 - Възпитаници на училището. Завършилите училището ученици са значим източник за подкрепа на развитието му. Те могат да оказват пряко влияние за избора на училището, върху неговия статус в обществото. Бивши ученици с определено положение в обществото могат да помагат за реализиране на стратегическите цели за развитие на училището.

Предложеният проект на стратегия за развитие на училището е изграден

на основата на училищната политика, посочваща мястото на училището в образователната система.

Стратегията на училището е отворена динамична система и в процеса на нейното реализиране може да бъде развивана и усъвършенствана с оглед тенденциите на развитие на системата на училищното образование и бързо променящата се среда.

Ефективното реализиране на стратегията за развитие на училището изисква провеждане на мониторинг за степента на постигане на стратегическите цели на училището и за неразкритите потенциални възможности за развитие. Мониторингът ще спомогне за своевременно приважване на процесите на промяна в училището в съответствие с изискванията на обкръжаващата го среда.

На базата на изложения проект могат да се разработят съпътстващи стратегически планова за реализиране на отделните стратегически цели на училището. Стратегическият план представлява писмен документ, в който са определени основните дейности по реализиране на стратегията, необходимите ресурси за тяхното осъществяване, срокът и изпълнителите.

Стратегически план за реализацията на стратегията за развитие на училището.....училище, за периода.....

Основна стратегическа цел на училището: Създаване на оптимални условия за повишаване качеството на обучението и възпитанието на учениците.	Дейности по реализация на стратегията	Ресурси	Срок за изпълнение	Изпълнител/Отговорник
<p>Подцели на стратегията</p> <p>1. Учебно възпитателната работа главна насока за училищната промяна:</p>	<p>1.1. Оптимизиране съдържанието на обучението</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • • <p>1.2. Разширяване сферата на възпитателната работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • 			

<p>2. Ученикът (детето) център на промяната в училището.</p>	<p>1.3. Оптимизиране организацията на учебната работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>1.4. Ученическо творчество – работни практики и услуги:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>1.5. Разработване и внедряване на система за „управление на качеството“ на цялостния процес осъществяван в училището:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>2.1. Формиране на оптимален ученически контингент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • 		
--	--	--	--

	<p>2. 2. Интеграция на ученици (деца) от различни етнически групи и със специфични нужди в смесени класове и групи. Създаване на равен достъп до качествено образование.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>2. 3. Опазване здравето на учениците (на децата):</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>2.4. Превенция на асоциалното поведение и противобществените прояви на малолетни и пълнолетни.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • 		
--	--	--	--

<p>3. Училищният екип определящ фактор за развитието и промяна на училището като организация.</p>	<p>3.1. Разработване на система за подбор и осъществяване на човешките ресурси в училище:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>3.2. Разработване на система за професионален растеж на педагогическите кадри:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>3.3. Разработване и внедряване на система за ефективен педагогически труд:</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • <p>3.4. Разработване и внедряване на система за оценка на педагогическите кадри:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 		
---	---	--	--

<p>4. Осигуряване на материални и финансови условия за развитието на училището като организация:</p>	<ul style="list-style-type: none">•••			
---	---	--	--	--

<p>5. Оптимизиране на управленската дейност в училище:</p>

<p>6. Активни взаимоотношения на училището с неговите социални партньори при реализацията на стратегията на училището.</p>				
---	--	--	--	--

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стратегическото планиране е основна концепция за управление в образованието. То е наука, практика, изкуство за формулиране на стратегически цели за развитие на училището, за разработване на стратегии и планове за тяхното реализиране.

Стратегическото планиране е ориентирано към бъдещото развитие на училището, като позволява да се разкрият стратегически проблеми, да се определят техните приоритети и да се разработят и използват подходящи стратегии за промяна в съответствие с динамичните промени на средата.

Стратегическото планиране се свързва с вземането на важни стратегически решения, които определят посоката на развитие на училището, имат продължително действие, изискват промени и реструктуриране на дейностите. Стратегическите решения в голяма степен предопределят успеха или неуспеха на промените в училището.

Стратегическото планиране като процес свързва мисията на училището, възложена в неговата визия с предприемаческите способности на ръководството за промяна и практическите дейности по координиране и концентриране усилията на цялата общност за реализиране на стратегията на училището.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, А. Основи на мениджмънта. С., 1998.
2. Ансоф, М. Стратегическо управление, М. 1989.
3. Балкански П. Училищен мениджмънт. Книга I, книга II. С., 2001.
4. Джонев, С. Социална организация. С., 2001.
5. Донъли, Дж., Дж. Гибсън, Дж. Иванчевич. Основи на мениджмънта. С., 1990.
6. Дракър, П. Мениджмънт на бъдещето. В., 1997.
7. Питърс, Т., Р. Уотърман-младши. Към съвършенството във фирменото управление. С., 1998.
8. Станчева, А. Основи на управлението. Варна, 2000.
9. Христов, Ст. Стратегически мениджмънт. С., 2000.
10. Христоматия по стратегически мениджмънт в образованието. Съставители и научна редакция проф. д-р П. Балкански и проф. д-р П. Карстание. София/Амстердам, 2003.
11. Harvey, D. E. Business Policy and Strategic management. Charles E. Merrill, 1982.
12. Mintzberg, H., J. Quinn. The strategic Process. 1991.
13. Witt, B., R. Meyer. Strategy: Process, Content. 1994.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ДУХОВНО – ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ
НА БЪЛГАРСКАТА ЦЪРКВА ПРЕЗ ПЕРИОДА
ОТ СЪЗДАВАНЕТО НА БЪЛГАРСКАТА ЕКЗАРХИЯ
ДО 1944 ГОДИНА

ПЕНКА ЦОНЕВА

Penka Coneva. SPIRITUAL AND EDUCATIVE ACTIVITIES OF BULGARIAN CHURCH DURING THE PERIOD FROM THE FORMATION OF BULGARIAN EXARCHATE TO 1944

This study presents many-sided historical and pedagogical analysis of the spiritual and educative activities of Bulgarian Orthodox Church for the period from the formation of Bulgarian Exarchate till 1944 and projections of these activities on Bulgarian educational tradition. 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 metropolises, parishes and eparchies and their specific character, as well as of the implemented by it Christian education in the state school system during the religion classes, Bible classes, religion classes and moral admonition, history of Christianity, Holy history, history of the religions, etc. In the determination of stages of the examined period the influence of three significant factors is taken into consideration- the inner logic of development of the studied phenomenon (spiritual and educative activities of the Church), division into periods of Bulgarian history and classical periodization of Bulgarian education.

ВЪВЕДЕНИЕ

Дейността на Българската църква има полифункционален характер. Незаделна част от културните ѝ функции са образователните, чието съдържание и форми на проявление са различни за отделните исторически периоди.

Настоящото изследване, теоретично и историко-педагогическо по характер, има за цел да проучи, анализира и обобщи основните тенденции и техните проявления в развитието на духовно-просветната дейност на Българската църква през периода от 1870 до 1944 г. Целта се реализира чрез решаването на няколко основни задачи:

Първо, етапизиране на изследвания период при отчитане на влиянието на три значителни фактора – вътрешната логика на развитие на изследваното явление (духовно-просветната дейност на църквата); периодизацията на българската история; класическата периодизация на българското образование, застъпена в схващанията на П. Нойков, В. Йорданов, Н. Чакъров, Ж. Атанасов, Й. Колев, П. Радев и др.

Второ, изследване на духовно-просветната дейност на Църквата в тесен смисъл на думата, т.е. на организираниите и институционализираните от нея форми на религиозно обучение и възпитание в митрополиите, енориите и епархиите ѝ и открояване на тяхната специфика през отделните периоди.

Трето, изследване на духовно-просветната дейност на Църквата в широк смисъл на думата, т.е. и на осъществяването от нея християнско образование в държавната училищна система в часовете по вероучение, Закон Божий, вероучение и нравоучение, история на християнството, свещена история, история на религиите и др.

Методите на изследване са в тясна връзка с основните източници на проучването, сред които са официалните документи и архивни материали на образователната политика, училищното и църковното 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.

Изследването е опит за осветляване на една недостатъчно проучена територия в българската историография – историята на духовно-просветната дейност на Църквата, която в тесен смисъл на думата е неразделна и съществена част от историята на неформалното образование в България, а в широк – на историята на българското образование.

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“.

ПРОСВЕТНАТА ПОЛИТИКА И ДЕЙНОСТ НА БЪЛГАРСКАТА ЕКЗАРХИЯ ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ 1870 Г. ДО ОСВОБОЖДЕНИЕТО

Църквата в най-голяма степен допринася за съхраняването на българските просветни традиции в условията на османското присъствие на нашите земи. През периода XV–VIII в. тя е главен изразител и организатор на религиозния и просветен живот на народа ни. Значително нарастват нейните просветни функции след създаването на Българската екзархия на 28.02.1870 г. Разширяването и обогатяването на съдържанието на образователните й функции през 70-те години на XIX в. протича в няколко направления.

Първо, Екзархията като официално призната религиозна институция получава правото да централизира ръководството на българското учебно дело. Съгласно чл. 98 от екзархийския устав смесеният екзархийски съвет е длъжен да се грижи за уреждането и управлението на училищата във всички епархии на Екзархията, а също и при българския метох в Цариград, „за постановлението на добри и разумни учители в училищата и въобще за всякакви средства и мерки, полезни за развитието на образованието в българските епархии“ [32, с. 4]. Към екзархийския съвет се създава централно настоятелство за осъществяване на просветната политика на Екзархията. То поема централното управление на училищата в градовете и селата.

Централната власт има голямо значение за българската просвета и образование. Тя има правото да отваря училища, да ги поддържа и контролира, да се грижи за тяхното уреждане „чрез архиеерея и чрез местните свещеници, чрез градските учители, които са изпращани да надзирават селските училища, а на някои места и чрез специални училищни инспектори, ангажирани от владичите за определени епархии“ [24, с. 38]. Така първите български инспектори, назначени от черковните власти, стават Илия Блъсков от Шуменско и Йосиф Ковачев от Кюстендил. Заедно с това властта защитава училищата от всякакви клевети и интриги на гръцките владичи, които, макар и отстранени, остават да ръководят малкото останали под тяхна власт гръцки църкви. В качеството си на официални застъпници на българското население пред турската власт българските владичи са в правото си да дават всякакви обяснения за съществуващите клевети, както и да настояват за запазване на училищата и учителите. П. Нойков подчертава изключителната им роля за изграждането и поддържането на училищата. „През тази епоха е нещо обикновено щото, при обиколката на някой владика из епархията, да държи всякога пред местното население реч, в която да му докаже необходимостта от образование, нуждата от бързото съграждане на училищата и да го призове още в същия час да се залови за съграждане на подобно училище“ [пак там, с. 39].

Второ, църковната власт развива и обогатява просветната функция,

свързана с учителските събори. Независимо че родоначалник на идеята за учителските събори като „живо училище за учителите, където взаимно ще се научават един от друг“ е П. Р. Славейков и че първият от тях е свикан по коледните празници през 1868 г. в Стара Загора, връх в своето развитие те бележат с обособяването на Българската екзархия. Екзархията закрепва инициативата за провеждане на учителските събори с окръжно от 02.07.1874 г., с което се определя времето на провеждането им – лятната ваканция; и въпросите за разискване: как и с какви средства да се разпространяват основните училища; как да се привличат способни учители и как да се контролират; какви програми и учебници да се използват и др.

Решенията на съборите стават задължителни за всички учители. Не случайно Н. Чакаров ги определя като „първите наши училищни законодателствувания“ [33, с. 29].

Учителските събори характеризират един по-висок стадий в развитието на управлението на българското училище. Те дават тласък за организиране на учителите в учителско дружество, за регламентиране положението на учителя, за унифициране на учебните програми, за засилване на училищния надзор чрез избора на специални училищни инспектори, за обединяване на учебното дело в страната. Като самодейна и демократична форма те не само разгръщат местната самоинициатива и активност, но повишават организираността на българското учителство и са сполучлив опит за осъществяване на централизирано управление на учебното дело в страната.

Трето, архиепископът и местните свещеници имат още задължението да се грижат за запазването и развитието на българските училища, за осигуряването, грижата и контролирането на учителите в подведомствените им градове и села. След създаването на Екзархията епархиалните съвети по места отнемат по-голямата част от задълженията на училищните настоятелства. Само със съгласието на епархиалния съвет настоятелството може да назначава и уволнява учители. Контролът и оценката на дейността на учителите също се реализира от епархиалните съвети.

Четвърто, просветната политика на Екзархията е насочена към откриване на по-висши и специални училища. Сред тях са Народното богословско педагогическо училище в гр. Щип, характерно със специалните си курсове по богословие и педагогия с методика, хоспитиране и образцови уроци, Габровското главно училище, трансформирало се през 1874–1875 учебна година в главна гимназия и др. Новата училищна власт има значение и за девическите главни училища, сред които са Главното девическо училище в Стара Загора, Габровското девическо училище и др., поставили си за цел да формират високообразовани майки и добре подготвени учители.

Пето, уставът на Екзархията регламентира точно и ясно източниците на средства за откриване и поддържане на училищата: една част постъпват

от приходите на Екзархията и на черквата, а друга – от местното население. Разширяващата се училищна мрежа болезнено поставя проблема за училищни сгради, подготвени учители, книги и учебни пособия. Градските и селските общини перманентно са търсили помощ от манастирите и метосите и почти винаги са я получавали. По традиция сградите на метосите са се използвали за учебни цели. Чести са случаите, когато манастирите са ги дарявали на общините за нуждите на просветата. Едни от най-щедрите дарители са зографи. Зографският манастир подарява метоха си в Търново заедно със значителна сума пари за проосветното дело в града. Подобни дарения зографци правят на общините в Татар – Пазарджик и Кукуш.

Най-съществената промяна в българското образование и неговото управление през третата четвърт на XIX в. е формиране на централна ръководна власт за осъществяване на просветната политика. Първоначално това е архиепископската власт, представена чрез владиката, неговия заместник и неговия епархиален съвет, която се грижи за училищата в църковната епархия. От 1872 г. централното управление на училищата се поема от Българската екзархия в лицето на нейния орган – Централното настоятелство към екзархийския съвет. По този начин се създава централна училищна власт, която поема вътрешното ръководство на всички учебни заведения в градовете и селата. На път е да се осъществи дългогодишният стремеж към централизирано управление на учебното дело, започнал от Петър Берон и Васил Априлов, което практически в пълния смисъл на думата се реализира след Освобождението.

През разглеждания период институциите, ръководещи учебното дело, се интегрират в две групи. „Първа – неспециализирани институции, чиято основна дейност е друга. Това са общините, църквата и манастирите, еснафските сдружения. Втората – специализирани, създадени специално за тази цел. Тук спадат училищните настоятелства, читалищата, благотворителните организации, учителските събори и Българската екзархия“ [16, с. 267]. Най-голямо е дяловото участие на църквата, която след 1870 г. редуцира функциите на училищните настоятелства и със съдействието на читалищата, еснафските и благотворителни организации поема изцяло отговорността по откриването, поддържането, инспектирането и равнопоставянето на училищата в системата, по осигуряването и контролирането на учителите, по финансовото обезпечаване на българското училище.

Просветната дейност на Българската църква в периода от създаването на Българската екзархия до Освобождението приоритетно включва функциите на една бъдеща държавна власт по ръководство на учебното дело, в тесен смисъл, а в широк – и духовната просвета по време на църковните служби, проповеди, благотворителни инициативи, чествания на християнски празници и др.

Екзархията не се задоволява само с „поддържането и укрепването на църковно-училищния живот. Екзархийската власт реализира отдавнашното си намерение за откриване на специализирани богословски училища. През 1874 г. се открива първото българско богословско училище в Лясковския манастир към Великотърновска епархия, което започва с 25, а на следващата – със 75 ученика и има първоначално четиригодишно, а след това петгодишно обучение. През септември 1876 г. в Самоков се открива Самоковско-Рилското богословско училище. Екзархийското ръководство изпраща и свои специализанти в Русия, Австро-Унгария, Белград, Берлин“ [30, с. 115]. Акцентът върху модернизирването на учебното дело в структурен и кадрови план се съвместява с тенденцията на централизирането му ръководство под егидата на екзархийската власт. Значим е и опитът на Екзархията в организирането на учителските събори, в създаването на църковно-училищните настоятелства, в ръководството на училищата чрез Централното настоятелство към Екзархийския съвет, в превантивната инспекция на учебното дело чрез архиерея, местните свещеници, градските учители и първите български инспектори Илия Блъсков и Йосиф Ковачев. Този опит, снет в типичната и ясно изразена през Възраждането демократична тенденция в цялостната организация на просветното ни дело, е актуален и в настоящето.

ЕКЗАРХИЙСКОТО УЧИЛИЩНО – ПРОСВЕТНО ДЕЛО В МАКЕДОНИЯ И ОДРИНСКА ТРАКИЯ (1878–1913)

Пътят на независимото развитие на Българската екзархия преминава през поредица от възлови събития. Сред тях са Ферманът на Високата порта от 1870 г. за учредяване на Българската екзархия, в който като диоцез на Екзархията са очертани етническите граници на българския народ, изборът на видинския митрополит Антим I за Първи български екзарх (27.02.1872 г.), ръкополагането на български владици за митрополити на овакантените епархии, приемането на Устав, провеждането на плебисцити през 1873 г. за присъединяването на Скопската и Охридската епархия и образуването на Преславско-Варненската епархия (обединяването на Преславската и Варненската епархия) и др. Този път продължава и след Освобождението.

По силата на Берлинския договор българските етнически територии са разпокъсани между Княжество България, Източна Румелия, Македония и Одринска Тракия, Западните покрайнини и Северна Добруджа. В тази историческа ситуация Екзархията е единствената институция, която може „най-естествено и резултатно“ да поддържа църковното единство сред българите както в България, така и извън нея, „да свидетелства пред Европа и света за етническите граници на България“ [пак там, 121–122]. В полза на

българската кауза е и връщането през 1880 г. на патриарх Йосиф в Цариград.

Няколко фактора усложняват развитието на екзархийските училища в Македония и Одринска Тракия през 80-те години на XIX в.: просръбската пропагандна дейност в Македония; макар и неуспешни, опитите на турско-то правителство по искане на Цариградската патриаршия за отхвърляне на Фермана (1883) и непризнаване на екзарха за духовен глава на българите, останали в пределите на Турция; пречките на турската власт за възстановяване на българските църкви и училища по места.

Властите в Неврокопска българска епархия не признават българските училища и забраняват откриването на нови до към 1882 г. Неврокопското училище с учител Ангел Иванов от с. Мосомища едва „крета“. С помощта на Екзархията там през учебната 1881/82 г. се открива първи прогимназиален клас, мъжко и девическо училище, като последното се помещава в метоха на Рилския манастир и наброява около 30 ученички. От учебната 1883/84 г. в града функционира и втори прогимназиален клас, а от следващата година – две училища: централно с четири отделения, два класа, 100 ученици и 3 учители, и начално с четири отделения и около 40 ученици [25, с. 251].

Бавна промяна на ситуацията започва в края на 80-те и началото на 90-те години на XIX в., когато Екзархията получава правото да устройва църквите и училищата според своите изисквания, да издава свой печатен орган, да назначава епархийски митрополити в Скопие (1890) и Охрид, в Неврокоп и Велес (1894), в Дебър, Струмица и Битоля (1897). Гласък за развитието на учебното дело дава и свиканият от Екзархията през учебната 1886/87 г. в Цариград „висш учебен съвет“.

Положителната промяна в развитието на екзархийското училищно-просветно дело намира израз в няколко направления.

Първо, налице е тенденция към нарастване броя на новооткритите начални, класни и специализирани духовни училища. През 1884/85 учебна година в Прилеп отваря врати свещеническо училище и още същата година се обединява с откритото една година по-рано в Одрин такова училище. Седем години по-късно Одринското свещеническо училище се премества в Цариград със статут на четиригодишна духовна семинария. От 1893 г. Цариградската духовна семинария е петгодишна и функционира като такава до преместването ѝ в Пловдив през 1915 г.

С решаващото застъпничество на владиката и съдействието на училищните настоятелства в Неврокопско масово по селата се откриват начални училища. Статистиката показва, че ако през учебната 1893/94 г. епархията разполага с 36 начални и 2 класни училища, две години по-късно началните се увеличават със седем [23, с. 113].

В началото на XX в. Екзархията успява да възстанови училищното дело

в предишните му размери, разполагайки с 958 основни и класни училища, с 1621 учители и 46 128 ученици [8, с. 337].

Второ, откриват се пансиони към различните степени и видове училища. Екзархията открива и поддържа в началото на века модерни за времето си пансиони към третокласните училища в Неврокоп (за 30 ученици), Мелник, Дебър, Охрид, Демир-Хисар, към Цариградската духовна семинария и свещеническият курс в Скопие, към мъжката и девическа гимназия в Одрин и Солун и към педагогическите училища в Скопие и Сяр. В близост до Одрин към класните училища в Деде-Агач, Гюмюрджина и Узун-Кюпрю броят на пансионерите възлиза съответно на 24, 24 и 20 ученици. Издръжката на 68-те ученици-пансионери се поема от техните родители и общината. Чрез тези пансиони църковната институция не само икономически и методически подпомага обучението в посочените учебни заведения, давайки възможност на младежите и девойките от селата да продължат образованието си в класно училище, но и в известна степен неутрализира антибългарската пропаганда.

Трето, расте специалната и професионално-педагогическа подготовка на учителския персонал. По разпореждане на екзархийското ръководство общините и училищните настоятелства в критериите за подбора на учителите включват степен и вид на образователната им подготовка и педагогически опит. Преобладаващата част от преподавателите в Цариградската духовна семинария, гимназиите и педагогическите училища са с висше образование, а тези в трикласните училища – със средно педагогическо или духовно образование.

Четвърто, стабилизира се материалната и финансова издръжка на просветното дело в Македония и Одринска Тракия. Тя се осигурява от субсидията на българската държава, чието перо „екзархийски бюджет“ от 49 хил. турски лири за учебната 1902/03 г. нараства на 83 374 за 1907/08 учебна година, от приходите на църковните общини (екзархийски имоти, такси от местното българско население, дарения и др.) и от две благотворителни формации в България – дружество „Св. Св. Кирил и Методий“ и македонско-одринските братства. Финансовите отговорности на Екзархията са диференцирани в отделните общини. Така например Прилепската и Велеската община изцяло осигуряват издръжката на училищното дело. Ако за тия две общини Екзархията поема само заплатите на директорите на училищата, за други – финансово обезпечават и заплатите на част от учителския персонал, то за най-бедните общини тя покрива почти всички училищни разходи. Независимо от конкретната ситуация интегрираните усилия на Екзархията и общините позволяват материалните и финансови трудности в сферата на църковно-училищното дело да се превъзмогнат и то „отново да се стабилизира на старите позиции“ [пак там].

Постепенният прогрес в развитието на българското църковно училищно дело в Македония и Одринска Тракия през разглеждания период, свързан

с възстановяването, укрепването и разширяването на училищната мрежа, с кадровото, методическо и финансово обезпечаване на училищата, до голяма степен се дължи на ръководния фактор. Този фактор на местно равнище включва църковно-училищните общини и училищни настоятелства като институции, непосредствено организиращи просветното дело, и на централно ниво – Българската екзархия, ръководеща тези институции. Българската екзархия продължава да осъществява тази своя ръководна роля и през периода 1908–1913 г., когато условията се променят и благоприятстват ускореното развитие на учебното дело в региона.

Младотурската революция от 1908 г. подобрява положението на българското население в двете области и създава по-благоприятни условия за развитие на учебното дело. Открити са осем нови епархии – Костурска, Солунска, Сярска, Драмска, Мелнишка, Воденска, Леринска и Одринска (от общо 15 епархии във ведомството на Екзархията през 1912 г.), създадени са в Цариград Екзархийски Синод и Мирски съвет, разраства се църковното строителство (общо 1331 църкви, 73 манастира и 234 параклиса през 1912 г.), по родните места и местоназначения се завръщат не само заточените заради политически присъди над 1500 дейци, но и прокудените от четническият терор екзархийски учители и свещеници, нормализират се отношенията с Цариградската патриаршия. Новите обстоятелства съдействат за ускореното развитие на просветното дело в региона.

Бързи темпове бележи развитието на училищната мрежа в двете области. Истински триумф за екзархийското ръководство са достигнатите количествени параметри на училищната система, нагледно представени в Таблица 1:

Таблица 1. Статистика за състоянието на българските училища във вилаетите през 1909/1910 учебна година

Училища	Брой	Ученици		Учителски персонал	
		Момчета	Момичета	Учители	Учителки
Основни	1277	49 945	23 581		
Трикласни	83	2868	2008	1495	564
Ръкоделни	6	–	277	–	–
Свещенически	1*	65	–	5	–
Мъжки гимназии	4	753	–	65	–
Девически гимназии	2	–	343	16	11
Петокласни дев. училища	2	–	301	12	6
Педагогически	2	329	9	29	–
Духовна семинария	1	114	–	12	–
Всичко:	1378	54 074	26 519	1634	581

* Свещеническо училище по това време има само в Скопие; Одринското било закрито.

Статистиката откроява най-високия ръст в църковно-училищното дело на Македония и Одринско за целия изследван период (1878–1913) [1, с. 308]. Две години по-късно през учебната 1911/12 г. учебните заведения в Македония и Одринска Тракия възлизат на 1373 (1273 начални училища, 87 прогимназии и 13 гимназии и средни училища), в които работят 2266 учители и се обучават 78 854 ученици. Спрямо учебната 1907/08 г. училищата са нараснали с близо 46%, а учителите и учениците съответно с 40 и 83%. След 1910 г. начални училища се откриват във всяко селище с над 50 екзархийски къщи, а трикласни – по едно в административния център на всяка каза. С решение на Екзархийския съвет трикласно училище може да се открие и в по-голямо селище на казата. Трикласни са и двете училища в Одрин и Скопие, подготвящи свещеници. Четирикласни училища са гимназиите и педагогическите училища, в които обучението се осъществява по различни учебни програми. Съществуват и професионални средни училища. Ако педагогическите училища подготвят учители за началните училища, гимназиите – за трикласните училища, то професионалните средни училища – за земеделието, търговията и занаятите. С оглед максималния обхват на населението в учебното дело съществуващите неделни и вечерни училища дават елементарна обща грамотност. Така например в откритото на 22.02.1909 г. в Сяр неделно училище се състои от три курса: за неграмотни, за дърводелци и зидари и за железари. Постъпващите в курсовете работници и занаятчии се обучават по четене, писане и най-общи умения в сферата на посочените занаяти. Екзархийската образователна система бележи ръст не само в количествен, но и в качествен аспект. Качествените показатели се отнасят до законодателната ѝ основа, структура, управление и квалификация на учителския персонал.

Гръбнак на училищното законодателство в Македония и Одринска Тракия е „Основният правилник за уредбата на българските училища в Турция“, приет от Екзархията през 1910 г. Неговите клаузи регламентират както структурата на училищната система в двете области и нейното образователно съдържание, така и неформалното образование на населението, осъществявано чрез читалищните библиотеки, представления, народни четения и др. „Правилникът“ регламентира една модерна за времето си по своята двустепенна структура и учебно съдържание образователна система. Съгласно чл. 1 „училищата се разделят на долни (основни) и горни (средни)“ [26, чл. 1]. Първата степен обхваща забавачниците, началните, трикласните и свещеническите училища, а втората – Цариградската духовна семинария, педагогическите училища, гимназиите и специалните професионални училища. Първи отдел на Правилника регламентира продължителността на обучението и учебното съдържание в началните, трикласните и свещеническите училища, а отдел втори – на гимназиите, педагогическите и горни училища по земеделие, търговия и занаяти (членове 5, 6, 10, 15, 16, 21 и 45).

Разгърнатата училищна структура, предоставяща общо и специално (духовно, педагогическо и професионално – земеделско, търговско и занаятчийско) образование, образователните програми и изучаваните учебни предмети в отделните училища по нищо не отстъпват на тази в българската държава и Европа.

„Основният правилник за уредбата на българските училища в Турция“ и Екзархийският устав са нормативната основа, върху която се гради управлението на училищно-просветната дейност в двете области. Според чл. 89 на Правилника и чл. 98а на Екзархийския устав върховното управление на всички български православни училища в Турската империя изпълнява Екзархията. Чл. 64 от Екзархийския устав постановява функциите, статута и състава на централните и регионални структури за ръководство на българското църковно-училищно дело в Македония и Одринска Тракия. „Светият Синод и Екзархийският съвет ще се погрижат да се състави в първенстващия град на всяка каза и нахия един смесен съвет от три духовни лица и от пет до седем миряни членове според мястото. От тия членове двамата духовни ще бъдат от по-отличните и по-способни из между местните свещеници, а другите 5 или 7 мирски членове ще бъдат от по-отличните и по-способни местни миряни. Председателят на тоя смесен съвет ще бъде всякога заместник на епархийския свещеноначалник, който заместник ще е едното от трите духовни лица в тоя съвет“ [7, с. 10]. На автономен и колегиален принцип управляват както централните органи – Светият Синод и Екзархийският съвет, така и регионалните – смесените казалийски и нахийски съвети (чл. 99). Екзархът е пръв между равни неговите действия прокарват колективното решение на духовния съвет. Същевременно без мнението на този поданик и чиновник на султана, от една страна, и „духовен началник на православните българи в Македония и Одринско“, имащ правото и задължението „да се грижи за тяхното умствено развитие и нравствено възпитание“, от друга, или на неговия заместник съветът не може да взема и реализира решения [3, с. 130]. В аналогични субординативно-функционални отношения са архиепископите и техните заместници спрямо принадлежащите им смесени съвети по места. Всички тези органи са изборни и демократични по характер и съставът им отразява волята на избирателя.

На свой ред в управлението на финансовите църковно-училищни дела Екзархът се опира на помощни органи, единият от които е четиричленно училищно попечителство. За гаранция на дарителите, че „помощите им ще се разпределят правилно и полезно по училищата в Македония и Одринско, Екзархът действа чрез едно училищно попечителство, съставено от 4-ца [четворица] членове, от които един деловодител, един касиерин, които държат заседания, решават по висшегласие и пр. Под надзора и отговорността на Екзарха“ [пак там]. „Пожертвователите“ правилно са информирани за със-

тава и устава на попечителството. Специална комисия проверява и съставя рапорт за изхарчените суми. За резултатите от рапорта и успеха на учебното дело през цялата година Екзархът уведомява дарителите.

Църковно-училищните власти създават и органи за пряк надзор на учебното дело – училищен инспекторат. Първоначално той включва четирима вилаетски инспектори, които контролират всички основни и класни училища в своя регион. Крайно недостатъчният брой на инспекторите и огромната им натовареност налага включването на главните учители на класните училища в инспектирането на селските. След Младотурската революция от 1908 г. в резултат на активна дейност и застъпничество на Екзархията пред турската власт той е реформиран и увеличен пет пъти. За двадесетте училищни инспектори, трансмисии на екзархийската училищна политика в съответния вилает: Солунски – 6, Битолски – 6, Скопски – 3, Одрински – 4 и в Цариградски санджак – 1, контролът и ръководството на училищата стават постижими. Приоритети в дейността на училищната инспекция са подобряването на материалното състояние и квалификацията на учителския персонал в главните, класните, основните и началните училища. За тази цел ежегодно от лятото на 1909 г. се организират и провеждат летни педагогически курсове, на които училищни инспектори с необходимата професионално-педагогическа подготовка изнасят цикъл от лекции.

Изградената от Екзархията система за управление на учебното дело в Македония и Одринска Тракия се характеризира с двустепенна и работеща структура. Светият Синод и Екзархийският съвет, председателствани от Екзарха, заедно с неговите помощни комисии, ръководят централно общинските и екзархийски училища. Непосредственото ръководство на тези училища се осъществява от общините. „Екзархията всъщност била върховният и централен представител на общините; те пък били нейната основа и опора по места, на тях се крепяло екзархийското дело и власт“ [1, с. 41]. Не случайно седалището на председателя на общината е главният град на казата, където се разпределят средствата от бюджета и даренията за издръжка на църквите и селските и градски училища.

Признание и висока оценка на екзархийското училищно дело и неговото ръководство дават както учреденият на 08.08.1909 г. в Солун Български учителски съюз (БУС) в Турция, така и основаното през 1909 г. в Цариград културно-просветно дружество „Българска матица“. На своите конференции и събори тези структури не само третираат въпросите относно учебниците и учебните програми, училищните правилници, подготовката и материалното възнаграждение на учителите, но излизат със съответните предложения пред екзархийското ръководство. Заедно с переодичните си издания – в. „Учителски глас“, в. „Учителско съзнание“ (БУС) и годишника „Летоструй“ (Българска матица) – те съдействат за развитието на българското църковно-

училищно дело и с участието на свои представители в колегиалните органи на Екзархията интегрират дейността си с нея.

Челна и решаваща роля за този съществен количествен и качествен растеж на просветата в Македония и Одринска Тракия има Българската екзархия. Тя не само всеотдайно работи за утвърждаването и развитието на училищното и неформалното народно образование, но и за утвърждаването на българщината в тези две области. Тази ситуация се съхранява до края на Балканските войни, когато „се извършва тотално преразпределяне на османското наследство между балканските държави. С него и надеждите за възвръщане на загубените територии в Македония, Егейска Тракия и Одринска Тракия угасват. Екзарх Йосиф напуска Цариград през 1913 г. и умира в София. Букурещкият договор от 1913 г. постановява преминаването на Битолската, Велешката, Дебърската, Охридската и Скопската екзархия под егидата на Сръбската църква, а Солунската – на гръцката църква. Ако в тези епархии българските митрополити, свещеници и учители са прогонени, а училищата затворени, то в Одринска Тракия е прогонено почти цялото българско население.

Преустановява се една забележителна по своите мащаби и модерност 35-годишна духовно-просветна дейност на Българската екзархия, отличаваща се със своята специфика за отделните етапи и възходяща тенденция на развитие. Тенденцията е свързана както с масовото обхващане на различните възрастови групи в образованието чрез съответните му форми – училищна (начална, трикласна, духовна, гимназиална, педагогическа и професионална) с допълнителната ѝ разновидност (неделно-училищна, прерастваща в празнично- и вечерноучилищна) и неформална (читалищна просвета, народни четения и културно-просветна самодейност), така и с достъпността на образованието в социален и териториален аспект (село или град с над 500 екзархийски къщи разполага с начално училище). Тази тенденция носи две успоредни характеристики – осигуряване на реални възможности за масово оgramотяване и просвета, от една страна, и качество на образователното съдържание, от друга. Екзархията има и историческата заслуга за съхраняване на българската идентичност на населението в Македония и Одринска Тракия, осигурявайки използването на майчиния език в обучението и богослужението, изучаването на Закон Божи и български език като учебни предмети в долните (основни) и горните (средни) учебни заведения, лично назначавайки квалифицирани българи за учители в горните (средни) училища – Духовната семинария в Цариград, гимназиите, педагогическите и специалните професионални училища.

РАЗВИТИЕ НА ДУХОВНО-ПРОСВЕТНАТА ДЕЙНОСТ НА БЪЛГАРСКАТА ЦЪРКВА ПРЕЗ ПЕРИОДА ОТ ОСВОБОЖДЕНИЕТО ДО 1944 Г.

Духовно-просветната дейност на Българската църква след Освобождението навлиза в качествено нов етап от своето развитие. Той протича в нови исторически условия, сред които са изграждането на българската държава, на държавната училищна система, чието развитие е насочено към обхващане на всички училища в единна организация, законодателно постановяване на училищните отношения и връзки, на устройството, развитието и финансовото поддържане на училищната институция. В новите условия сред първостепенните задачи на Българската православна църква е духовното развитие, религиозното и нравствено възпитание и просвета на българския народ с цел приемане на християнските норми на поведение в неговия живот. Тази задача тя осъществява по два начина – пряк и косвен.

Опосредственият способ е финансовата помощ за развитието на училищната мрежа в новоосвободена България. До Освобождението църквата ръководи и значително подпомага развитието на българското учебно дело. И в новите условия тя продължава да отделя съществена част от своите средства за финансирането на просветното дело в страната, когато дарителството, за разлика от Възраждането, не заема подобаващо място, а народните и средни училища, особено в пограничните райони и бедни общини, са в тежък недоимък. Приходите от църквата са сериозно перо в училищния фонд на всяка община.

Прекият начин за реализиране на първостепенната задача на Българската църква в сферата на духовно-просветната ѝ дейност е развитието на християнското образование в различните му форми – като задължителен предмет в детските градини и училищата, като факултативен предмет в училищата, като богословие (избираема учебна дисциплина от студентите), под форма на прицърковни (неделни) училища или под други форми на църковно вероучение. В това отношение църквата разполага с богат опит. Преди Освобождението църковно-училищните общини изискват обширно изучаване на религия и религиозна нравственост. Във всички взаимни училища се изучават молитви, кратка свещена история, кратък катехизис, църковно пение, а във всички класни (мъжки и девически) училища се преподават нови молитви, пространна свещена история, пространен катехизис, църковна история (обща и българска), литургика, догматическо и нравствено богословие.

Непосредствено след Освобождението религиозните знания заемат значителен дял от учебното съдържание на народните училища. От петте учебни дисциплини, които според „Привременния устав“ трябва да се изучават в началното училище, три са религиозни – Закон Божий, църковно пение и

четене по книгите граждански и църковни [6]. Тази тенденция се утвърждава в учебните планове и програми до 1885 г., като в „първия общ за Северна и Южна България план и програма от 1885 г. религията е поставена на първо място, а материалът е увеличен“ [4, 95–97].

С развитието на християнското образование в училищата са свързани решенията на Първия учителски събор, състоял се в София от 1 до 20 август 1885 г. Съборът прави опит да подобри програмата по вероучение, като я съобрази с потребностите, възрастта и умственото развитие на учениците и я подчини на новия образователен идеал. Скоро след това привържениците на либерализма (Франция и Белгия) и на марксизма (Германия и Русия), заемащи ръководни места в Министерството на народното просвещение и законодателните органи, нанасят „последователно няколко тежки удара на религиозното обучение в новите български училища“ [5, с. 49].

Първо, намаляват учебните часове по „Закон Божий“. Часовете се редуцират от 8 на 5 седмично за четирите отделения на първоначалното училище и от 7 на 4 – за главните общински училища и в долните класове на гимназиите.

Второ, намаляват се предметите по вероучение (религиозно обучение) до пълното им премахване през учебната 1936/37 г. в гимназиите и в почти всички специални и професионални училища. Този процес се развива постепенно. В Закона „Омарчевски“ от 21.07.1921 г. съгласно членове 34, 45 и 152 „Вероучението“ като учебен предмет е съхранено в началното училище и прогимназиите, както и в гимназиите (VII и VIII клас след реалката) с наименованието „История на християнството“ [14]. През 1934 г. МНП въвежда учебната дисциплина „Религия и нравоучение“ с по един час седмично в IV и V клас на средните реални училища, със закриването на които две години по-късно религиозното обучение отсъства от средното ни образование, въпреки твърдението на Учебния комитет на МНП, че „юношата има нужда в годините на своето формиране да му се говори върху истините на православната ни вяра и по морални въпроси. Така е във всички културни страни и във всички съседни. Без вяра и морал съвременният човек е невъзможен в семейството, обществото и държавата“ [22, 1527–1528]. Това противоречие „кредо – действителност“ е крещящо на фона на програмата на народните основни училища от 04.07.1936 г., според която не се предвижда нито една беседа по религиозно възпитание за детските градини, а във всяко отделение и прогимназиален клас се залага по един час седмично изучаване на вероучение с нравоучение. Редукцията на часовете по вероучение ясно е изразена както в програмите на първоначалните училища от 1894, 1907 и 1922 г., където се предвиждат общо четири часа, т.е. по един час седмично за всяко отделение, така и в програмите от 1890, 1914 и 1922 г. на прогимназиите, намалени от пет на три, т.е. по един час седмично за всеки клас.

Тази редукция е най-драстична за средните училища, където вероучението има различни названия: „Вероучение с нравоучение“, „Църковна история“ или „История на християнството“. От общо два часа и половина седмично през 1897 г. хорариумът пада на два часа през 1905 г., а през 1922 г. – на един час седмично, т.е. вероучение се изучава само в VII клас на педагогическите училища. Редукцията приключва през учебната 1936/37 г., когато религионото обучение въобще не е застъпено в учебните програми на средните училища.

Трето, обучението по „Закон Божий“ се осъществява предимно от светски учители. И въпреки че законодателят предвижда административно уволнение на учители, проповядващи срещу религията, на практика повече от учителите, преподаващи „Закон Божий“, „искрено считат за свой просветен дълг да се борят с религията и Църквата като отживелици, предразсъдъци, вредни за правилното културно развитие на българина. Разбира се, че така се прекъсва и външната връзка между училището и Църквата (да се водят учениците в храма)“ [14, чл. 81]. Това положение се променя през 30-те години, когато се удовлетворява искането на Св. Синод вероучителите да бъдат духовни лица.

Развитието на християнското образование се реализира под формата на прицърковно (неделно) училище или под други форми на църковно вероучение.

В началото на века православната църква изгражда към храмовете „Енорийски православни християнски братства“, председателствани от свещениците. През 20-те и 30-те години на XX в. в много образователни звена се изграждат детски и младежки християнски дружества. Религиозното обучение в тях се осъществява от духовници и от учителя – ръководител на местната детска или младежка християнска организация. В теоретическо и методическо отношение Православните християнски дружества и братства се подпомагат от създадения към Св. Синод методически център, оглавяван през 20-те години от православния проповедник Стоян Петков, а през 30-те години – от професора в Богословската академия Борис Маринов.

Една от причините за възникването на християнските дружества е характерът на религиозното обучение в държавната образователна система, в повечето случаи провеждано „формално, поради антирелигиозното настроение у мнозинството от учителите, проповядващи вероучение, и у самите ученици“ [2, с. 205]. За антирелигиозната нагласа на част от учителството свидетелстват множеството писма-жалби на Синода до МНП относно учители, противници на религиозното обучение в училищата, отказващи се против въвеждането на „Закон Божий“, забраняващи носенето на кръстчета от учениците, а така също и редовно неподсещали учащите да четат в клас молитва и др. [31, 17–19].

Във връзка с тази причина е и втората – стремежът на църквата да разшири религиозното и нравственото възпитание сред учащите се с цел прилагане на християнските норми на поведение в техния живот. Това обяснява целенасочената ѝ дейност и усилия по издаването на специални учебни пособия за провеждане на занятията по религиозно-християнско възпитание в детските, юношеските и младежки дружества, написани от висококвалифицирани богослови. През 1934 г. излиза пособието „Беседи за детските православни християнски дружества при първоначалните училища“ на проф. Б. Маринов, състоящо се от „16 беседи на обща тема: „За длъжностите ни към себе си, домашните, другите хора, Отечеството, домашните животни и птичките“, съставено по програмата в Наръчника за ръководителите на тези дружества, издаден от Св. Синод през 1932 г. Целта на беседите съвпада с тази в Устава на Детските православни християнски дружества, а именно: „...да вдъхва отрано у децата обич и привързаност към родната Православна Църква и към Отечеството; да укрепва и усилва у децата душевно и телесно здраве, трезвеност във всяко отношение, чистота в живота, трудолюбие в уроците им, милосърдие към хората и състрадание към животните, послушание към родителите и учителите и почит към по-старите“ [19]. Същата година Св. Синод издава и второ пособие – „Беседи за ученическите православни християнски дружества при средните учебни заведения“. То се състои от 12 беседи и е „предназначено преди всичко за учителя, ръководител на ученическото православно християнско дружество. Затуй беседите са по-дълги (даден е изобилен материал) и под черта са съобщени много научни сведения“ [20]. В него се съдържат беседи за вярата, за Бога и длъжностите ни към него.

Православните дружества и братства бележат значителен ръст в количествено отношение и развиват активна просветна дейност. Само за десет години детските и ученически православни християнски дружества в Пловдивска митрополия достигат 450 на брой с общ обхват над 30 хил. ученици, а православните християнски братства – 172 с над 10 хил. организирани членове. Основен предмет на дейност на тези братства е религиозно-възпитателната и духовно-просветна дейност, която се реализира в следните форми: разпространяват се „над 18 хил. книги с християнско религиозно-нравствено съдържание“, организират се множество беседи, а „52 от братствата изграждат и поддържат свои библиотеки с около 4 хил. тома“ [17, с. 121].

Православните дружества или братства се изграждат в енориите и епархиите на Софийска митрополия, чието основно предназначение е християнската духовна и социална грижа за децата и подрастващите. Свещениците под ръководството на Софийския митрополит Стефан работят по изграждането на социална система за детски грижи, включваща финансираните от църковните настоятелства и християнски братства църковни трапезарии и детски градини, където тече религиозно-нравствено възпитание.

Съчетаването на духовно-просветния и социален момент в дейността на църквата се усилва след Първата световна война, „когато хиляди бежанци пристигат в България без собственост и работа, а много семейства – жени и деца – са осиротели без своите бащи и съпрузи, които са загинали във войните. По това време БПЦ особено активизира своето социално служене – духовниците се заемат с изграждането на множество организационни институционални форми за работа с децата сираци и бедни семейства – изграждат се приюти за стари хора и сиропиталища, трапезарии и безплатни кухни за бедни, летни лагери и духовно-просветни курсове за възпитание и професионално обучение“ [пак там, с. 120]. Сред тези форми на социална и духовно-просветна дейност са сиропиталищата в манастира „Св. Архангел“ край гр. Дебелец от 1922 г., в манастира „Св. Никола“ в Арбанаси от 1923 г., в манастира „Св. Благовещение“ в Габрово от 1925 г., както и домовете за стари хора, създадени в Асеновград, Карлово, Клисура и Пазарджик. Към тях се отнасят и специалните девически пансиони в градовете и девическите манастири на Търновска епархия от 30-те години на XX в., приютяващи момичета от по-бедни семейства, учещи в съответните гимназии, а така също детските църковни трапезарии в Пловдивска епархия, Кърджали, с. Добрич, Хасковско, безплатните ученически трапезарии при храма „Св. Богородица“ в Габрово, при храма „Св. Богородица“ в Г. Оряховица и други, църковната детска градина при храма „Св. Богородица“ в Търново, работилницата за глухонemi в Петропавловския манастир до гр. Лясковец.

През 30-те и началото на 40-те години на XX в. духовно и физическо възпитание и обучение се осъществява в организирани църковни детски лагери, наречени летовища, при манастирите на различните епархии. Такива лагери възникват в Плаковския манастир „Св. Илия“, който приютява много бедни деца и дава добри духовно-възпитателни резултати, в „Къпиновския манастир „Св. Никола“, Търновско, където „80 бедни деца, организирани в две смени, почиват през ваканциите и получават духовно и физическо възпитание в манастира и в здравословната среда на природата“ [пак там, с. 122]. Детските летни лагери в Пловдивска епархия от началото на 40-те години на XX в., изградени при Калоферския манастир за около 100 деца, при манастирите до Асеновград „Св. Петка“, „Св. Кириак“ и „Св. Врачове“ за около 40–50 деца, както и летовищата при манастирите на различните епархии са проявление на една нова и все по-разгръщаща се тенденция. Това е тенденция на поэтапно разрастващата се духовно-просветна дейност на Църквата, имаща за обект на възпитание, обучение и социална грижа различни възрастови и социални категории – от деца и ученици до самотни старци и хора с увреждания. Същевременно разгръщането на просветната дейност е свързано с институционализирането ѝ. В продължение на две десетилетия и половина религиозното обучение извън държавата обхваща все по-широк

кръг възрастови категории и придобива по-организиран и институционализиран вид. Духовно-просветната и благотворителна дейност на църквата се финансира не само от специално учредените просветни и благотворителни фондове към отделните енории, но и от църковните настоятелства и просветно-християнските дружества.

Развитието на духовно-просветната дейност на Българската църква през периода от Освобождението до 1944 г. се благоприятства от няколко съществени условия и фактори.

Съществен фактор, способстващ разгръщането на религиозно-просветната и нравствено възпитателна дейност на църквата, е кадровото ѝ обезпечаване. Увенчава се с успех 15-годишната последователна и настойчива дейност на Св. Синод за откриване на висше богословско училище в страната. През 1923 г. към Софийския държавен университет се открива Богословски факултет, в който заедно с подготовката на кадри с висше богословско образование се осъществява и разностранна научноизследователска работа в различните области на богословската наука с участието на изтъкнатите наши академици и преподаватели Иван Снегаров по църковна история, Стефан Цанков по църковно право и Иван Гошев по църковна археология, а така също и на руските богослови проф. Николай Глубоковски и Михаил Поснов.

Развитие бележи и средното богословско образование, локализирано в откритата през 1903 г. шестокласна духовна семинария в София, наследник на Самоковското богословско училище (1895 г.), и в преместената през 1915/1916 учебна година Цариградска семинария в Пловдив.

Духовни училища функционират още:

- в Бачковския манастир [27]. Тук от 1910 до 1926 г. се обучават не само младежи за свещеници, но и се подготвят църковни певци в специализираното за целта църковно-певческо училище към манастира (1906-1920);
- в Рилски манастир. През 1910 г. Йоаникий Рилски се обръща с искане към Св. Синод да се открие „едно трикласно духовно училище в Рилския манастир, гдето да се приготвяват добри и възпитани младежи за църквата“. Игуменът призовава всички манастири в страната да изпращат по един или двама кандидати от своите послушници в училището за обучението им в богословски науки и възпитанието им във високо образовани калугери, „просветени братя и служители на църквата ни, достойни за тяхното звание и призвание“ [28, с. 11]. Една година по-късно към Рилския манастир се открива Духовно монашеско училище, където в продължение на 8 години се обучават монаси. От 1919 г. то се премества в Троянския манастир и продължава да функционира като тригодишно;

- в Черепишкия манастир. Тук през периода 1921–1935 г. се подготвят свещеници със завършено средно светско образование в открития към манастира Пастирско-богословски институт.

Осезаемият ръст в развитието на висшето и средно духовно образование има за последици постепенното увеличаване на броя на свещениците в България и повишаването на тяхното образование. Статистиката потвърждава постепенността в развитието на двете образователни равнища. Ако „през 1905 г. от свещениците 607 души са били с първоначално образование (вкл. и с килийно) и само 2 с висше богословско, през 1924 г. с първоначално образование са 322, а с висше – 27, то през 1938 г. с първоначално образование вече не се посочват, а с висшистите са 114“ [30, с. 132]. Само за 33 години в страната образователната структура на църковния клир съществено се променя – ликвидира се най-ниската степен на образование (първоначалното образование), утвърждава се като масово средното богословско образование и 57 пъти нараства броят на духовниците с висше богословско образование. Кадровото укрепване на църковната институция пряко се отразява не само върху нейната духовно-просветна и нравствено-възпитателна дейност, осъществявана в часовете по вероучение в училище. То оказва влияние и върху религиозно-просветната дейност на църквата сред различните слоеве на населението, членуващи в детските, ученически и студентски християнски дружества и в православните християнски братства към храмовете, обединени през 1923 г. в Съюз на православните християнски братства. Тези братства значително разширяват своите структурите, респективно дейността си. От 1912 г. (възникването на първите братства) до 1938 г. братствата нарастват на 770 с обхват над 39 хил. членове [пак там].

Друго благоприятно условие за активизиране на духовно-просветната дейност на църквата е църковното строителство. Ако преди Освобождението православните българи, съставляващи 80% от цялото население, не са имали възможност свободно да осъществяват това строителство, то след 1878 г. българският народ построява много нови храмове и параклиси. Само за периода от 1890 до 1936 г. са построени 1294 храма и 11 манастира. По същото време се изграждат патриаршеската катедрала храм-паметник „Св. Александър Невски“, катедралата „Св. Неделя“ и руската църква „Св. Николай Чудотворец“ в София, катедралните храмове във Видин, Варна и Велико Търново, храм-паметникът „Рождество Христово“ в Шипка, храмовете в Ямбол, Бургас, Несебър и др. Общият брой на манастирите през 1936 г. възлиза на 101, а на храмовете и параклисите – на 3176. Към по-голямата част от тях се създават неделни училища и православни християнски братства, където протича религиозно-просветна и възпитателна работа.

Съществен фактор за разгръщането на духовната просвета и нравстве-

ното възпитание е разрастването на книжовната дейност с православен характер. Три са основните направления в тази сфера.

Първо, издателската дейност на Св. Синод, който през 1925 г. издава Библията на български език и впоследствие многократно преиздава части от нея. В издателската му дейност се включват още множество книги с църковно-историческо и религиозно-нравствено съдържание, а така също и переодичните издания – сп. „Духовна култура“ (1920) и в. „Църковен вестник“ (1900) с приложения сп. „Библиотека“, сп. „Преглед“ и сп. „Църковен архив“.

Второ, научно-богословските изследвания, публикувани в Годишника на Богословския факултет.

Трето, периодичните издания на някои митрополии, сред които са сп. „Народен страж“ (Софийска митрополия), в. „Търновски епархийски вестник“ (Търновска митрополия), сп. „Братско слово“ (Пловдивска митрополия) и други, а така също и седмичникът „Пастирско дело“ (1921) на Съюза на свещеническите братства [пак там].

Необходимо условие за развитието на християнското образование у нас е наличието на законодателна и нормативна база. Ако в Привременния устав на Марин Дринов пред първоначалните училища се целепенала потребността от развитие у децата на „начални религиозни и нравствени понятия“, то в Закона за началното учение в Източна Румелия целта на началното училище започва с нравствено-религиозното възпитание на децата [6, чл. 2; 30]. Глобално проблемите на вероизповеданията и религиозното обучение в училище се поставят в приетата на 16.04.1879 г. Търновска конституция. В нея се узаконява правото на образование на „всички поданици на Българското Княжество“ [21, чл.78]. Същевременно се гарантира както религиозната свобода на православните и неправославни християни и друговеци, така и неутралността на училището относно религиозните вероизповедания [пак там, чл. 37, 40 и 42]. Макар и господстваща, „Православно-християнската вяра от Източното изповедание“ се изучава само в училищата на изповядващите я, като „Свещеното писание, богослужебните книги и съчинения от догматическо съдържание, определени за употреба в Православната църква, тъй също и учебниците по Закон Божий, назначени за употреба в училищата на православните, подлежат на предварително одобрение от Светия Синод“ [пак там, чл. 37 и 80]. На същия принцип са и „църковните работи“ на „християне от неправославно вероизповедание“ и на „друговеци“, предварително одобрявани от техните духовни власти, „но под върховен надзор на надлежният министър“ [пак там, чл. 42].

Тези конституционни разпоредби се снемат и конкретизират в клаузите на действащите през изследвания период рамкови просветни закони, касаещи религиозната толерантност във всички училища на Княжество България,

наименованията на изучаваните религиозни учебни дисциплини, санкциите срещу изказващите се против религиозното обучение в училище, позволеното на учителя да бъде певец в църквата и др.[11, чл. 74 и 116; 12, чл. 80; 13, чл. 82; 14, чл. 34, 45 и 152; 15, чл. 70]. На свой ред всички тези клаузи се операционализират в учебните планове и програми, реализиращи в образователната практика изискванията на законовите и подзаконовите актове относно християнското образование в училищната институция. Този механизъм гарантира юридически осъществяването на религиозно обучение и възпитание в училище и е съществен фактор за развитието на духовно-просветната дейност на църквата. Това развитие се основава и на нормативните документи на Българската православна църква – Екзархийски устав, Основен правилник за уредбата на българските училища в Турция и други, анализирани исторически и проблемно-исторически в предходните параграфи.

Периодът от Освобождението до 1944 г. се характеризира с две противоположни тенденции в развитието на просветната дейност на Българската църква. Първата, свързана с постепенното редуциране на часовете по религия за началните училища и прогимназиите до пълното им премахване в края на изследвания период за гимназиите и за почти всички специални и професионални училища. Втората тенденция е с противоположен знак. Тя изразява процеса на засилване позициите на християнското образование у нас както чрез развитие на прицърковните (неделни) училища, на религиозното обучение в Православните християнски дружества и братства, в църковните детски лагери, така и чрез разрастване на книжовната дейност с православен характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитието на духовно-просветната дейност на Българската църква през периода от създаването на Българската екзархия до 1944 г. се характеризира с няколко основни тенденции.

Първо, в периода от 1870 до 1878 г. под егидата на екзархийската власт укрепва и се разширява църковно-училищната мрежа, модернизира се учебното дело в структурен и кадрови план и се централизира неговото ръководство в лицето на Централното настоятелство към Екзархийския съвет. Българската църква в периода от създаването на Българската екзархия до Освобождението осъществява функциите на една бъдеща държавна власт по организация и ръководство на българските училища. Същевременно тя развива християнското образование на българите не само чрез изучаваните предмети по религия във взаимните и класни училища, а и извън тях чрез други форми на духовна просвета.

Второ, екзархийското училищно-просветно дело в Македония и Одринска Тракия (1878–1913) се характеризира с подем и разцвет. 35-годишната духовно-просветна дейност на Българската екзархия е свързана с осигуряване на реални възможности за масово ограмотяване и просвета на населението, от една страна, и качество на образователното съдържание, от друга. Осигурявайки използването на майчиния език в обучението и богослужението, изучаването на Закон Божи и български език като учебни предмети в долните (основни) и горните (средни) учебни заведения, в които работят квалифицирани българи за учители, Екзархията има още и историческата заслуга за съхраняване на българската идентичност на населението в Македония и Одринска Тракия.

Трето, развитието на духовно-просветната дейност на Българската църква през периода от Освобождението до 1944 г. протича в нови исторически условия, сред които са изграждането на българската държава, на държавната училищна система, законодателно постановяване на училищните отношения и връзки, на устройството, развитието и финансовото поддържане на училищната институция, разрастване на църковното строителство, кадрово укрепване на църковната институция и др. Тези условия и богатият исторически опит на църквата благоприятстват разгръщането на християнското образование. То се подчинява на две тенденции с противоположни знаци – редуцирането му в държавната училищна система, от една страна, и широкото му разгръщане извън нея в качество на неформално образование на различните слоеве на населението в неделните училища, в летните детски църковни лагери, в християнските детски и младежки дружества и християнски братства.

Ретроспективният анализ на духовно-просветната дейност на Българската църква има не само историко-познавателна стойност. Той е не само история в качеството на „око“ за пътя, но и основание за преосмисляне на съвременните реалности чрез богатия исторически опит на църковната просвета и образование.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:

1. Божинов, В. Българската просвета в Македония и Одринска Тракия 1878–1913 г. С., 1982.
2. Босев, Б. Православието в условията на капитализма в България. – В: Православието в България. С., БАН, 1974.
3. Български екзарх Йосиф I Дневник. С., 1992.
4. Георгиева, Е. Проблемът за религиозното възпитание и обучение в българското начално училище в периода от Освобождението до войните (1878–1912). – *Образование*, 2, 1993.
5. Димитров, Хр. Религиозното обучение и съвременната държава. – В: Годишник на Богословски факултет. Т. 14. С., 1936/37.

6. Дринов, М. Привременен устав за народните училища. – *Управление на образованието*, 6, 1990.
7. Екзархията и църковно – училищното дело в Македония и Одринско. С., 1907.
8. Елдров, Св. Българската екзархия в борбата за Македония и Одринска Тракия. – В: По случай 135-годишнината от учредяването на Българската екзархия. С., 2006.
9. Закон за материалното поддържане и учебно преустройство на училищата от 21.05.1880 г. – *Управление на образованието*, 6, 1990.
10. Закон за началното учение в Източна Румелия от 28.02.1881 г. – *Управление на образованието*, 6, 1990.
11. Закон за обществените и частни училища. – *ДВ*, 13, 09.02.1885.
12. Закон за народното просвещение. – *ДВ*, 17, 23.01.1992.
13. Закон за народното просвещение. – *ДВ*, 49, 05.03.1909.
14. Закон за изм. и доп. на ЗНП. – *ДВ*, 87, 21.07.1921.
15. Закон за изм. и доп. на ЗНП. – *ДВ*, 79, 10.07.1924.
16. История на педагогиката и българското образование. Ред. Й. Колев, С., 1998.
17. Киров, Д., К. Нушев. Социалната мисия на Българската православна църква. С., 2007.
18. Коев, Т., Г. Бакалов. Християнството в миналото и днес. С., 2006.
19. Маринов, Б. Беседи за детските православни християнски дружества дружества при първоначалните училища. С., 1934.
20. Маринов, Б. Беседи за ученическите православни християнски дружества дружества при средни учебни заведения. С., 1934.
21. Методиев, В., Л. Стоянов. Български конституции и конституционни проекти. С., 1990.
22. Мнение на Учебния комитет и проекто-програма за отдел или гимназия за модерни езици „Хаджи Ненчо Палавеев“ в Копривщица. – *Училищен преглед*, год. XXXI, 8, 1932.
23. Нестор, Смоленски епископ. Църковно-училищното дело в Македония и Тракия през учебната 1894/95 г., отразено в служебен доклад на Екзарх Йосиф I. – В: Църковно-исторически архив. Т. I. С., 1981.
24. Нойков, П. Поглед върху развитието на българското образование от Паисия до края на XIX в. Кн. XXII, 5. С., 1926.
25. Омарчевски Ал. Българската екзархия и учебно-просветното дело в Неврокопска епархия. – В: Българската църква през вековете. С., 2003.
26. Основен правилник за уредбата на българските училища в Турция. Цариград, 1910.
27. Правилник на свещеническото училище „Патриарх Евтимий“ при Бачковския манастир. С., 1925.
28. Ръкописно документално книгово наследство – R 910. 16, НБКМ. Рилски Й. По въпроса за духовното училище в Рилския манастир. С., 1910. – Безплатна премия на в. „Съветник“ за 1910 г.
29. Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до 1883. Пловдив, 1884.
30. Станоев, Б. Православието и България. С., 1992.
31. Стойчев, Т. Свободата на съвестта в НРБ. С., 1963.
32. Устав за управлението на Българската екзархия. – *Право*, V, 48, 25.01.1871; VI, 6, 14, 15.
33. Чакъров, Н. История на образованието и педагогическата мисъл в България. Т. 2. С., 1985.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ЕВРОПЕЙСКИ ИНИЦИАТИВИ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИ И БЪЛГАРСКИЯТ ОПИТ

ВАНЯ БОЖИЛОВА

Vanya Bozhilova. EUROPEAN INITIATIVES IN THE ADULT EDUCATION AND THE BULGARIAN EXPERIENCE

The study presents and analyses adult education and training in the context of life long learning, the role of European structures and organizations in the implementation of concrete initiatives and their application on a national level.

От началото на 90-те години на ХХ в. Европейската комисия, ЮНЕСКО, Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) и други международни организации започват да разработват активно концептуалната идея за учене през целия живот и реализират редица инициативи за нейното осъществяване на практика.

В резултат на тази дейност се появяват официални документи като Бялата книга на Европейската комисия „Да преподаваме и учим – към обществото на познанието“, докладът на международната комисия за образованието на ХХI в. пред ЮНЕСКО „Образованието – скритото съкровище“ и др. Целта на тези документи и инициативи е да насърчи реформирането на образователните системи в Европа с оглед привеждане на националните образователни системи в съответствие с динамично променящите се обществено-икономически условия и изисквания на европейско ниво.

Ученето през целия живот става все по-популярно и в нашата страна. Няколко последователни години у нас се провеждат „Дни на учене през целия живот“. Разработени са и два национални доклада за приноса на България в отговор на приетия през 2000 г. Меморандум за учене през целия живот.

Динамиката в развитието на инициативи в образованието на възрастни на европейско ниво дава своето отражение върху развитието на теоретичните концепции и практически решения на национално ниво.

Целта на настоящата студия е да представи и анализира образованието на възрастните в контекста на ученето през целия живот, ролята на европейските структури и организации в осъществяването на конкретни инициативи на международно ниво и тяхното приложение на национално ниво.

ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИ В КОНТЕКСТА НА УЧЕНОТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

През последните десет години на ХХ в. в образованието на възрастни в Европа се очертават три основни тенденции, които доминират неговото развитие:

- засилване на ролята и разширяването обхвата на образованието на възрастни;
- разширяване на партньорството и засилване на взаимодействието между институциите за успешно решаване на проблемите, свързано с образованието на възрастните;
- постепенно разширяване и обвързване на основното и средното образование (базисно образование) с образованието на възрастните и вписването им в концепцията за учене през целия живот [13, с. 35].

Посочените тенденции са в пряка зависимост от предизвикателствата, които стоят пред развитието на европейската общност:

- √ икономически предизвикателства – развитие на конкуренцията, глобализацията, развитие на икономика, базирана на знанието, гъвкавост на пазара на труда;
- √ социални предизвикателства – демографското развитие, все по-голямата социална диференциация в обществото (между бедни и богати; грамотни и неграмотни) и потребностите от социално включване;
- √ политически предизвикателства – разширяване на границите на Европейския съюз и присъединяването на нови страни-членки.

През последните години на европейско равнище бяха приети редица значими документи, които признават и утвърждават ключова, централна роля на образованието и обучението за посрещане на посочените предизвикателства. Такива документи са:

- Меморандум за учене през целия живот (2000)
- Лисабонска стратегия (март 2000)
- Решения на Европейския съвет в Барселона (март 2002)
- Болонска декларация (юни 1999)
- съобщение на Европейската комисия – „Ученето на възрастните – никога не е късно да се учи“ (2006)
- съобщение на Европейската комисия – „Винаги е подходящо да се учи“ (2007) и др.

1996 г. е обявена от Европейската комисията за Европейска година на ученето през целия живот, а в края на 2000-та година е публикуван и нейният специален меморандум. С него в цяла Европа започва процес на консултации, който помага да се изработят съгласувани стратегии и практически мерки, за да се набележат мерки за превръщане на концепцията за учене през целия живот в реалност.

В основата на Меморандума са залегнали шест ключови послания за:

1. Нови основни умения за всички: придобиване и подновяване на уменията, необходими за активно участие в обществото на знанието. Това изисква гарантиране на общ и постоянен достъп до ученето. Особено важни са работата с информационни технологии, чуждите езици, технологичната култура, предприемаческият дух и социалните умения.
2. Засилено инвестиране в човешки ресурси.
3. Нововъведения в преподаването и ученето: разработване на ефективни методи на преподаване и учене и внедряването им в процесите на непрекъснатото и широкообхватното образование.
4. Оценка на познанията – значително подобряване на начините за разбиране и оценяване на участието в образователния процес и на резултатите от него – особено в неформалното и информалното образование.
5. Преосмисляне на консултантските функции (информация и ориентирание) – осигуряване на лесен достъп до висококачествена информация и консултации относно възможностите за образование и обучение на всички възрастови групи.
6. „Да доведем образованието по-близо до дома“: да се създадат възможности за непрекъснато обучение възможно по-близо до дома на обучаващите се. Имайки предвид, че „хората са най-ценният актив на Европа и трябва да бъдат главната прицелна точка на политиката на Европейския съюз“, можем кажем, че преди всичко системите за образование и квалификация трябва да се приспособят към новите изисквания на действителността в XXI в. и към това, че „осъществяването на непрекъснатото образование е най-важната политика за

развитие на активно гражданско съзнание, социално единство и повишаване на заетостта“ [41].

Ключовата роля на образованието за развитието на човешките ресурси в Европейския съюз се разглежда като основна област за целенасочени въздействия и в **Лисабонската стратегия**. В нея се акцентира върху три основни цели – превръщането на Европа в привлекателно място за работа и бизнес; стимулиране на знанието и иновациите, които са основна движеща сила на икономическия растеж в Европа; изграждане на икономическа политика, която позволява на бизнеса да създава повече и по-добри работни места [по: 12].

През 2001 г., в изпълнение на Лисабонската стратегия, Европейският съвет за образование (съставен от министрите на образованието на държавите-членки на ЕС) приема за първи път общи цели, които трябва да бъдат постигнати до 2010 г. от образователните системи в европейските страни. Една година по-късно Европейският съвет за образование и Европейската комисия приемат 10-годишна работна програма, според която образователните системи трябва да се усъвършенстват в следните насоки: обучението на преподавателите; основни умения; използване на информационни и комуникационни технологии в обучението; ефективност на инвестициите в образованието; езиково обучение; професионално ориентиране и продължаващо обучение; гъвкавост на системите, която да позволява достъп на всички европейци до образование, мобилност, гражданско образование и др. [по: пак там, 12].

Приетите общи цели и програма се превръщат в нова стратегическа рамка на сътрудничеството в областта на образованието между държавите-членки на ЕС.

Три са основните цели, приети от министрите на образованието в полза на гражданите на Европейския съюз, които трябва да бъдат достигнати до 2010:

- Повишаване на качеството и ефективността на образователните системи в държавите – членки на Европейския съюз.
- Осигуряване на достъп на всички граждани на Европейския съюз до образование и обучение.
- Отваряне на образователната към другите световни системи – икономическата, екологичната, културната и др.

Набелязани са също така и 13 специфични цели за различните видове и нива на образование в образователни институции, в допълнителни квалификационни форми, които да превърнат ученето през целия живот в реалност, която ще доведе до икономическо развитие, защото, постоянно усвоявайки нови умения, хората ще са конкурентни на пазара на труда [по: пак там, 32].

Целите на Лисабонската стратегия са напълно в контекста на идеите и концепцията на Международната комисия за образование на XXI в., че „об-

разованието трябва да допринася за цялостното развитие на личността – за развитието на интелекта и физиката, на интелигентността, емоционалността, естетическото чувство, личната отговорност и духовните ценности. Всички човешки същества трябва да имат възможност да развиват своята независимост, критично мислене и да формират своя собствена преценка, така че да бъдат в състояние да определят поведението си в различни житейски ситуации и обстоятелства“ [4, с. 13].

Така чрез образованието съвременната цивилизация ще се превърне в „цивилизация на знанието“ [пак там], в която чрез качествено обучение ще се изграждат основните умения, необходими за бъдещето, така че хората „да не бъдат погълнати от лавината от бързопреходна информация, нахлуваща все повече в обществената и в личната сфера на живота“ [пак там], а да се формират като пълноценни личности и граждани на света.

Фокусът на вниманието към ключовата роля на образованието е водещ и в **решенията на Европейския съвет от Барселона**. Той поставя като приоритетни цели: повишаване на уменията и мобилността на гражданите на европейско ниво; изграждане на конкурентна икономика, базирана на знанието и развитие на изследователските технологии, което ще превърне Европейския съюз в „гарант за световното качество“.

Вниманието към образованието като ключов фактор за развитието на обществото е насочено по-конкретно към: повишаване на качеството на образователните програми, по-широк достъп до образование и обучение за различни групи от хора и „отварянето“ му към света, превръщането му в инструмент за успешна личностна, социална и професионална реализация.

Това може да бъде постигнато чрез:

- изграждане на процедури и инструменти за признаване на дипломите и квалификациите на европейско ниво;
- подобряване на т.нар. базисни умения (част от ключовите компетенции) – владеенето на поне два чужди езика и компютърна грамотност);
- изграждане и подобряване на възможностите за комуникация чрез интернет – мрежата;
- осъзнаване на европейското измерение на образованието [по: 43].

Специфичен поглед към ролята на образованието на европейско равнище дава **Болонската декларация**. Тя подчертава значението на образованието и образователното сътрудничество за развитието на устойчиви, мирни и демократични общества и ключовата роля на университетите за изграждането на европейското пространство за висше образование чрез:

- √ „осигуряване на качествено висше образование;
- √ насърчаване на мобилността на преподаватели и студенти;
- √ партньорство и активно участие, ясна ангажираност на институциите

за висше образование с необходимите реформи в учебните програми и въвеждането на интерактивни методи за обучение и преподаване“ [2, с. 102].

Постигането на тези цели е възможно само ако „Европа на познанието се възприема като фактор за човешкото и социално развитие и като необходим елемент за засилване и обогатяване на европейското самосъзнание“ [24].

През последните 5 години (след 2005 г.) вниманието на институциите и организациите на европейско ниво се насочва от по-общото възприемане на ключовата роля на образованието и обучението за развитието на устойчиви демократични общества и Европейско образователно пространство като цяло, към дефиниране на специфичната роля на образованието на възрастните в контекста на ученето през целия живот. През 2006 г. е публикувано съобщение на Европейската комисия – **„Ученето на възрастните – никога не е късно да се учи“** (2006), а една година по-късно – съобщението **„Винаги е подходящо да се учи“** (2007). И двата документа стоят в основата на приемането на План за действие за образование на възрастните. В Плана е очертан икономическия, демографски, образователен и социален контекст на развитие на образованието на възрастни и са посочени пет ключови послания за образованието на възрастни за анализ на реформите в образованието на възрастни на национално ниво, подобряване на качеството на предлаганите образователни услуги, създаване на възможности за постигане на по-висока квалификация, валидиране (признаване) на умения и компетенции и по-голяма прозрачност при оценяването на сектора. Представени са и конкретните цели, които трябва да бъдат постигнати:

- по-голяма достъпност на обучението за възрастни;
- осигуряване и гарантиране на качеството на обучението;
- признаване (валидиране) на придобитите чрез неформално и информално учене знания и умения;
- мониторинг на качеството;
- привличане на инвестиции“ [1, 153–154].

Обвързването на политическите със социалните, икономическите и културните цели и задачи в областта на образованието на възрастните в началото на XXI в. е предшествано от развитие на идеята за необходимостта от образование на възрастните и от изграждане на системи за образование на възрастни като част от образователните системи на европейските държави.

През XIX и особено през XX в. в резултат на бурен научно-технически прогрес остро се поставя въпросът за обучението на възрастни¹ – хора навършили пълнолетие, които:

¹ Възрастен е човек навършил пълнолетие (за България – 18 години). Има ситуации, при които в програми за обучение на възрастни се включват 16 годишни младежи, когато са отпаднали от системата на средното образование и не могат или не искат да се върнат в нея.

- са нискоквалифицирани и искат да повишават своята квалификация;
- имат знания, умения и компетентности, които не отговарят на изискванията на пазара на труда и работното им място;
- са неграмотни и попадат в групата на хора в неравностойно положение на пазара на труда, поради липсата на каквато и да е квалификация;
- са активни граждани, които искат непрекъснато да се усъвършенстват като личности – в професионален и общосоциален план.

При развитието на новите технологии и постоянно променящите се фактори на пазара на труда хората вече не могат да разчитат единствено на годините, прекарани в училище и/или в академичните структури, ако искат да са конкурентни и адекватни на икономическите и социалните реалности около себе си. Те се нуждаят от нови, адекватни на съвременното развитие знания и най-вече от усвояване на нови практически, социални и комуникативни умения, които ще им помогнат да бъдат по-конкурентоспособни и да осъзнаят възможностите за изграждане и развитие на личната им кариера.

Въпросите, свързани с развитието на личността, заемат водещо място във всички обществени и природни науки, занимаващи се с човека. Изследвайки човешката същност, Л. Стивънсън си задава следните въпроси: „Кое съставлява човешкото ядро, ореолът и блясъкът на човека като най-висше същество на земята? Кои са изворите на онези първични струи, откъдето се набира потокът на най-висшите човешки помисли и стремежи? В тях ли се заключава основата на човешката същност? „Какво е човекът?“ [21, с. 9]. Според него това са едни от най-важните въпроси за човека, защото много други неща зависят от нашата представа за човешката природа. „Значението и целта на човешкия живот, какво трябва да правим и какво се надяваме да постигнем – всичко това се влияе основно от онова, което мислим за „действителната“ или „истинската“ същност на човека“ [пак там].

Образованието винаги е определяно като базисно условие за човешкото развитие. Образованият човек има по-голям потенциал да се справи и намери подходящи решения в ситуации, които го карат да се чувства несигурен – при безработица, заболяване, инвалидизиране, пенсиониране, намаляване на работоспособността, социална нищета и др. Той е уверен в себе си, познава своите таланти, дарования и способности и осъзнава потребността от тяхното развитие, както и разгръщане на творческия си потенциал при реализирането на креативни решения. Образованият човек е активен както в създаването на блага, така и в собственото си развитие като личност и професионалист чрез повишаване на качеството на знанията и уменията, които има, и активно участва в живота на обществото като гражданин.

Съвременното общество е общество на знанията и информацията, чиято експанзия поставя предизвикателството за „развитие на човешкия фактор“, което се опира на четири основни стълба:

- „учене, свързано със знанието и разбирането;
- учене, свързано с конкретната дейност;
- учене, насочено към формиране на умения за пълноценно съжителство и разбирателство с другите;
- учене за оцеляване и персонално развитие“ [по: 3, с. 21].

Осъзнаването на потребността да се развива до края на живота си и на механизмите, чрез които това може да бъде постигнато, е в основата на **концепцията за учене през целия живот** (Life Long Learning). Ученето през целия живот може да се дефинира като „всяка учебна дейност, предприета през целия живот с цел повишаване на знанията, уменията и способностите в лична, гражданска и социална перспектива и/или в перспектива, свързана с наемане на работа“ [9, с. 7].

Според Патрисия Крос „ученето през целия живот означава саморъководено израстване. То означава разбиране на самия себе си и света“, „придобиване на нови умения и сили“, „инвестиране в самия себе си“, „радостта от откриването как нещо наистина работи, удоволствието да създаваш нещо – сам или с другите“ [цит. по: 3, с. 53].

Ученето през целия живот трябва да бъде достъпно за всички граждани, независимо че неговото съдържание, начинът и мястото на реализацията му могат да бъдат различни в зависимост от различните категории учащи. Ученето през целия живот включва и дейности за актуализиране на основни умения („втори шанс“), за придобиване на нови професионални възможности, както и за осигуряване на възможности за учене на вече напреднали в дадена област. Разглеждано като всеобхватна концепция за непрекъснато повишаване на знанията, уменията, компетентностите и способностите на личността да бъде пълноценен човек, професионалист и гражданин на обществото, то включва в себе си възможностите за:

- √ получаване на базово образование;
- √ надграждане на придобитата степен на образование и/или квалификация;
- √ преквалификация в друга професионална област;
- √ допълнителни учебни дейности без право за придобиване на степен на образование и/или квалификация;
- √ самостоятелно учене.

Следователно ученето през целия живот включва всички образователни и учебни дейности, предприети от човека от неговото раждане до края на неговия живот, участието му както в системата на училищното образование, така и в образованието на възрастни.

Образованието на възрастни се третира като съставен елемент на образователната система, наред с училищното и с университетското образование.

То се използва като легитимно понятие в документите на Европейската комисия, директорат „Образование и култура“, но и в други документи, отнасящи се до пригодността и потребността от квалификация на хората за активно действие на пазара на труда. Например в Европейската стратегия по заетостта (1997) образованието на възрастни се разглежда като условие за развитие на човешките ресурси, ограничаване на безработицата, социална интеграция, осигуряване на равни шансове в рамките на ученето през целия живот [по: 5].

Появата и развитието на системи за образование на възрастни в повечето европейски страни се свързва с началото на XIX в. Историята на образованието на възрастни във всяка европейска държава е тясно свързана с конкретен исторически, политически и социален контекст.

Сред страните, които имат водеща роля в изграждането на съвременната картина на образованието в Европа и първите системи за образование на възрастни, ключова роля имат Великобритания, Германия и Дания.

Във Великобритания и Германия образованието на възрастни се свързва с идеята за повишаване на достъпа до висше образование на представителите на различните класи, и по-конкретно за фермерите и работниците. Докато в Германия се изграждат т.нар. клубове за четящи, във Великобритания акцентът е поставен върху ролята на университетите, индивидуалното лично развитие и християнските ценности [по: 39, с. 4].

„За начален етап на английската образователна система за възрастни се приема появата в края на XVIII век на неделни религиозни общини, общества за огромяване на възрастни, както и първите училища за възрастни и техническите институти. През XX век възниква остра нужда от масово огромяване на работещите в манифактурното производство“ [14, с. 9]. През 1873 г. Дж. Стюарт основава „Университетска екстенция“ към Кеймбриджския университет, която е специализирана за възрастни. По-късно такива „разширени отдели“ се откриват и към останалите университети [пак там].

Според речника на Лаутън и Гордън образованието на възрастните включва „курсове с неформален характер за възрастни с по-широк кръг интереси; обикновено се провеждат в институции, различни от колежите и университетите, посещавани от завършили училища. Те варират от занимания за свободното време до квалификации на ниво висше образование“ [цит. по: 3, с. 46].

В Дания в края на XVIII и началото на XIX в. с ентузиазма и борбеността на пастор Николай Гредерик Северин Грюдвиг се изграждат т.нар. висши народни училища. Тяхната цел е била да подготвят младите възрастни от селските райони за професионална дейност, тъй като те не са имали достъп до организирани форми на образование. Висшите народни училища се разпространяват масово в Дания и другите северноевропейски страни чрез

т.нар. работническо движение, фермерско движение. То изиграва значима роля в развитието на образованието на възрастни [по: 39, с. 4].

В другите европейски държави понятието „образование на възрастни“ се е появило и изпълнило със съдържание по различно време. Например в Норвегия понятието възниква през 60-те години на XIX в., когато се разработват официални документи, свързани с образованието на възрастни. То се превръща в термин на законодателството през 1976 г., когато излиза Закон за образованието на възрастните. Образованието на възрастни се определя като учене за възрастни над 16 години, провеждано по определените от закона правила и разпоредби, финансирано в голяма степен от държавата и/или общините и организирано от асоциациите за образование на възрастни, училищата и други публични образователни институции и институции, свързани с пазара на труда.

Образователните програми за възрастни, организирани от държавни и частни образователни институции (например училища и университети), са се предлагали успоредно с програмите за деца или студенти [по: 22].

В Австрия през 1973 г. е приет Закон за образование на възрастни, което прави системата за образование на възрастни трети стълб на образователната система, редом с училищното и университетското образование.

От европейска перспектива образованието за възрастни е тясно свързано не само с потребностите на регионалното и местното развитие, потребностите на отделния човек, но също така и със съвременното икономическо развитие, развитие на пазара на труда и потребностите от професионално подготвена работна ръка. С развитието на европейския вътрешен пазар европейското измерение на образованието на възрастни придобива все по-голямо значение. То се разглежда в контекста на ученето през целия живот с оглед решаване на въпросите на заетостта и конкурентността на европейската икономика.

През 2003 г. в нашата страна е проведено изследване² относно развитието на политиката и стратегията за учене през целия живот и действащи програми в областта на образованието на възрастните. На базата на това проучване се посочва, че отделни елементи на образованието на възрастни в контекста на ученето през целия живот се съдържат в Националния план по заетостта, в стратегии за развитие на човешките ресурси, в проекти по ФАР или други проекти на неправителствени организации.

На практика образованието и обучението за възрастни се реализира като:

² Изследването е проведено с помощта на Европейската фондация за обучение. Българският доклад е изготвен през март 2004 г. (“Progress report on the follow-up to the 2002 Council resolution, Bulgaria”).

- учебни програми и дейности, насочени към формиране на базисни знания като четене и писане (ограмотяване);
- учебни програми и дейности за професионално образование и обучение и придобиване на професионална квалификация;
- учебни програми и дейности за придобиване на допълнителни (над-граждащи) знания и умения, свързани с развитието на съвременните технологии и променящите се изисквания на работното място за успешната професионалната реализация на човека;
- компенсаторни учебни програми и дейности – т.нар. втори шанс обучение, което осигурява допълнителни възможности за придобиване на знания и умения в дадена област;
- учебни програми и дейности за придобиване на ключови компетентности, свързани със съвременното развитие на обществото – компютърна грамотност, владееене на чужди езици и др.
- учебни програми и дейности, значими за социо-културното развитие на човека – програми и дейности в областта на гражданското образование, потребителското образование, образованието по правата на човека и детето, образованието за личностно развитие и др.

В повечето от европейските страни има изградени или са в процес на изграждане системи за образование на възрастни. Без да се спираме на различните гледни точки на разбирането за образователна система, приемаме, че за да бъде ефективна, системата за образование на възрастни трябва да включва:

1) законодателство в областта на образованието на възрастните и законодателни инициативи (подзаконовни нормативни актове) за осъществяване на заложените в закона цели, принципи, норми, механизми (регулатори) – правилници, наредби, указания;

2) държавни (правителствени) институции и/или дирекции към държавните институции, отговарящи за политиката за образование на възрастни на национално, регионално и местно (общинско) равнище;

3) държавни институции – министерства, агенции, департаменти и звена, които осъществяват мониторинг и контрол върху дейността на доставчиците на образователни услуги и оценяват качеството на предлаганите услуги;

4) институти за развитие на научноизследователската и проучвателска дейност в областта на образованието на възрастни;

5) консултативни звена, които оказват подкрепа, супервизия и съдействие в търсенето и реализирането на образователни дейности с възрастни учащи;

6) организации и институции, които предлагат образователни програми и дейности за възрастни учащи – държавни и неправителствени организа-

ции (доставчици на образователни услуги). Те могат да бъдат публични или частни организации, фирмени организации, организации, свързани с църквата, със синдикатите и др.

По надолу са представени два примера на европейски страни, в които има системи за образование на възрастни.

Система за образование на възрастни в Дания

Дания се отличава с изградени традиции в ученето през целия живот за възрастни – от развитие на дейности за либералното (народно) образование до дейности за придобиване на обща квалификация както в сферата на професионално ориентираното образование на възрастни, така и в базисното образование, по-нататъшното и продължаващото образование и обучение.

През 2000 г. датският парламент приема поредица от закони, които обвързват голямото разнообразие от образователни програми за продължаващо и по-нататъшно образование и обучение в единна, съгласувана, последователна и ясна система за образование на възрастни. Сред целите на тази система е осигуряването на подходящо образование и продължаващо обучение, достъпно за всички възрастни на всички нива, от нискоквалифицираните до тези, които имат университетско образование. Системата предлага и възможности за „образование на втория шанс“ за възрастни, завършили само задължително образование или които нямат диплома за образование или завършена образователна степен. Тя се фокусира върху компетентностите и има за цел да изгради механизми за формално признаване на знанията и квалификацията, които възрастните са придобили, независимо дали това ще стане на работното място или чрез участие във формални образователни/учебни програми. Специално внимание се отделя на подобряване на образователните възможности и учебните способности за хора с най-ниска степен на образование.

Продължителността на програмите за образование на възрастни варира от кратки, няколко дневни курсове до дългосрочни програми, осъществявани на части в продължение на няколко години.

Системата за образование на възрастни в Дания включва следните институции и образователни програми:

- ***Институции за подготвително образование на възрастни (Preparatory adult education)***

Те са отворени за всички граждани над 18 години, които желаят да подобрят общите си умения (базова грамотност – четене и смятане), така че да останат или да се включат в пазара на труда, да предприемат по-нататъшно образование и обучение и да участват като активни граждани в демокра-

тичното общество. Обучението в тези програми е организирано така, че да е съобразено с ежедневиия живот на участниците – много от дейностите се провеждат на работното място, както и в образователните институции.

- **Общо образование за възрастни (*General adult education*)**

Общото образование за възрастни се осъществява на две равнища:

1) независими самостоятелни курсове по отделни дисциплини за възрастни на долната степен на средно образование, които подготвят учащите за оценяването, което се извършва на училищно ниво; учебните програми и изпитите са адаптирани към опита и интересите на възрастните, но нивото на квалификация се придобива паралелно със средното образование в традиционната образователна система и резултатите от изпитните процедури осигуряват същите права на достъп до горната степен на средното образование както при учениците;

2) самостоятелни курсове по отделни дисциплини, които позволяват да се положат изпити за достъп до образователни програми във висши учебни заведения.

Курсовете за общо образование на възрастни се предлагат от Центрове за образование на възрастни на регионално равнище.

- **Базисно (основно) образование на възрастни (*Basic adult education*)**

Чрез него по нов начин се организират съществуващите професионално ориентирани образователни програми за възрастни на ниво втора степен на средното образование.

Възрастни, които получават такова образование, преминават през същите финални изпити като учениците, включени в програми за професионално обучение. Програмите за възрастни са по-гъвкави и тяхното съдържание зависи от опита и практическата работа на отделния учащ, както и от квалификацията му, придобити чрез участие в различни курсове и др.

Включването в програмата за базисно образование изисква да се оценяват компетенциите на учащите. Програмата предлага възможности за възрастни с ниско ниво на образование да се включат в продължаващо професионално обучение, както и на възрастни, участвали в дейности за неформално учене (натрупали професионален опит), да получат признаване на компетенциите им чрез полагане на изпити във програми за формално образование..

- **Продължаващо професионално образование (образование за пазара на труда) (*Continuing vocational education*)**

То има централна роля в националната политика за учене през целия живот. Насочено е към подкрепа, подобряване и развитие на квалификациите на работещите. Реализира се чрез краткосрочни и дългосрочни програми за обучение на работещи, но също така и на безработни, които нямат необ-

ходимите умения за работа и/или техните умения трябва да бъдат доразвити (осъвременени). Повечето курсове за продължаващо професионално обучение дават право на възрастните за трансфер на кредити в системата за професионално образование и обучение. Това това възможност за организиране и предлагане на краткосрочни учебни програми за възрастни.

- ***По-високи нива на системата за образование на възрастни (Advanced levels in the adult education system)***

1) образование за възрастни, съответстващо на краткия цикъл на висше образование в традиционната система за висше образование;

2) програми за получаване на диплома – съответстват на средния цикъл на висше образование;

3) магистърски програми – съответстват на дългия цикъл на висше образование.

Повечето програми са на модулен принцип, предлагат обучение с частична учебна заетост (вариант на задочно обучение) и са с продължителност 2 години, което се равнява на една година обучение с пълна заетост (редовно обучение). За включване в тези програми се изисква: наличие на подходяща квалификация и най-малко 2 години професионален опит. Учебното съдържание и методите на обучение се базират на жизнения и професионален опит на учащите, включително и на професионалния опит, придобит по време на обучението в програми за по-нататъшно образование.

- ***Либерално (народно) образование на възрастни (Liberal adult education)***

То се реализира в т.нар. народни висши училища и целта му е да осигури общо образование, в контекста на датската традиция за „грамотно общо осветляване“, насочено към разбиране и осъзнаване на живота. Обучението води до придобиване на общи умения, но курсовете не завършват с изпити. Част от концепцията предполага учащите да живеят заедно в общежития към училището, където съвместно си приготвят храна, почистват или извършват други битови дейности [27].

Ето и един пример на система за образование на възрастни, която по основните си характеристики се доближава до ситуацията в нашата страна.

Система за образование на възрастни в Словакия

До 2002 г. в Словакия образованието на възрастни и различните образователните инициативи се регулират с действащите в страната закони:

- Закон за системата на началните и средните училища, който позволява образование на възрастни в начални и средни училища.
- Закон за висшето образование, който регламентира възможности на

гражданите за учене през целия живот в институциите за придобиване на висше образование.

- Закон за заетостта, подкрепящ повторното включване на безработни лица в програми за образование и обучение на възрастни. Осигурява се възможност за по-нататъшно образование на всеки гражданин независимо от неговата възраст. Частично е засегнат въпросът за „обучението за втори шанс“ за придобиване на образователно ниво, но не са очертани връзките на това обучение с останалите възможности за образование и обучение.
- Кодекс на труда, който съдържа някои условия за образованието на възрастни.
- Специфично законодателство, свързано с подготовката и образованието на хората, за придобиване на професионални или майсторски умения.

През 2002 г. в Словакия е приет Закон за по-нататъшното образование, който регламентира акредитацията на по-нататъшното образование. Към Министерството на образованието е създадена Акредитационна комисия, която разработва условията и процеса на акредитиране, контролира издаването на сертификати и оценява тяхната валидност и издава документи за образование на базата на получена акредитация. Създаването на този закон и Комисията произтича от потребността за задължително акредитиране на образователните програми за работещи, които обаче се реализират само на равнище средно образование. Не се осигуряват възможности за получаване на висше образование в институции за по-нататъшно образование.

Акредитационната комисия отговаря и за акредитацията на програми и курсове в различни сфери – образователна, професионална, занаятчийска и др.

По-нататъшно образование се предлага от държавни и недържавни институции – училища, други образователни институции, които осигуряват формално образование и образователни институции за надграждане на образователното ниво (институции за формално и неформално образование)³. Курсове се организират и от частни компании с цел повишаване знанията на учащите в интересни за тях области. Образователните институции могат да предлагат както акредитирани, така и неакредитирани образователни дейности за по-нататъшно образование. Сред образователните институции водеща роля има Словашката академия за образование, която предлага чуждоезикови курсове, компютърни курсове, курсове в областта на мениджмън-

³ Според данни на Инфостат (Статистическо бюро на Словашката република) 25 000 институции предлагат различни образователни програми – акредитирани и неакредитирани [45].

та и правото. По-малко търсени са курсовете за придобиване на професионална квалификация и преквалификация.

В Словакия има добре развито дистанционно обучение, което се осъществява с подкрепата на Европейското училище за кореспондентски курсове, Немското кореспондентско училище, както и от новосъздадени недържавни образователни институции като Градския университет на Братислава. Предлагат се образователни курсове в сферата на езиковото обучение, мениджмънта, предприемачеството и други [45].

У нас, в **България**, е трудно да говорим за изградена система за образование на възрастни. Няма Закон за образование на възрастни. Образованието на възрастни е регламентирано в различни закони и наредби на Министерство на образованието, Министерство на труда и социалната политика, Агенция по заетостта, Национална агенция за професионално образование и обучение, браншови организации, социални партньори. Тези документи засягат проблеми на професионалното обучение, различните форми на квалификация, вътрешнофирменото обучение и други и осигуряват работещи схеми за обучение на възрастни и за добро качество на провежданите дейности.

У нас няма институт за развитие на научноизследователската дейност в областта на образованието на възрастни. Съществен принос за развитие на научните изследвания в образованието на възрастните имат университетите, доколкото ефективната преподавателска работа на университетско ниво предполага и изследователски търсения по важни за сферата теоретико-научни и практико-приложни проблеми. Липсата на ясна визия за научноизследователските цели в образованието на възрастни води до парциалност, разпокъсаност на изследователските програми и конкретизацията им в изследователското поле на съответната наука.

Ролята на консултативни звена, подкрепящи възрастните в избора на образователни институции и програми, се изпълнява от различни по своя статут държавни и неправителствени организации, структури и звена – Кариерни центрове към средните общообразователни училища и професионалните гимназии, Кариерни центрове към висшите училища, Кариерни консултативни центрове към неправителствени организации, Клубове „Работа“ към Дирекции „Бюро по труда“, Центрове за професионално ориентиране и консултиране, Центрове за информация и услуги (към Агенция по заетостта, към Дирекции „Бюро по труда“), Центрове за квалификация и преквалификация и др. По-голямата част от тези звена предлагат помощ за професионално информироване и ориентиране, психологическо подпомагане и кариерно консултиране.

През последните години се наблюдава тенденция на увеличаване на звената, които оказват консултативна помощ и подкрепа на възрастните при

избор на образователна институция и програми за допълнителна квалификация, за повишаване на квалификацията и/или преквалификация както на национално, така и на европейско равнище. Значима роля в това отношение имат Центровете за придобиване на квалификация или преквалификация, Кариерните центрове и не на последно място Националният ресурсен център за професионално ориентиране и Центърът за развитие на човешките ресурси.

У нас има сравнително добре развита система от доставчици на образователни услуги за възрастни. Това в определена степен е показател за достъпността на предлаганите услуги сред различни групи възрастни, но от друга страна, по-голямата част от тях адресират предлаганите услуги към конкретна група – групата на безработните с ниска квалификация или тези с квалификация, неотговаряща на потребностите на пазара на труда и работодателите.

Основни доставчици на образователни услуги за възрастни са както традиционните учебни заведения – училища, университети, колежи, Центрове за професионално обучение на възрастни, така и много институции, предлагащи неформално образование на възрастни – вътрешнофирмени центрове за обучение на възрастни, националният и регионалните центрове за професионално обучение в системата на Българската търговско-промишлена палата, частни фирми и школи, синдикални учебни центрове, неправителствени организации (посредници или изпълнители по програми за обучение на Агенция по заетостта и Министерство на труда и социалната политика и/или инициатори и организатори на курсове по собствена инициатива), читалища, Дирекции „Бюра по труда“.

Съществуват над 500 Центъра за професионално обучение (ЦПО), които предлагат както възможности за преквалификация на безработни, така и курсове за ограмотяване (за неграмотни възрастни, голяма част от които от ромски произход) и за допълнителна квалификация на работещи.

През последните години Министерство на труда и социалната политика предлага и финансира различни образователни програми, които се реализират предимно от неправителствени организации, получили правото да провеждат обучение чрез конкурс.

Сериозна дейност в сферата на образованието на възрастните развиват и представителства на чужди организации за образование на възрастни като ГОПА и Института за международно сътрудничество на Германските народни университети. Сред най-добрите постижения на ГОПА е създаването на три българо-немски центъра за професионално обучение на възрастни, които предлагат курсове в областта на съвременните компютърни технологии, строителството, ремонта и поддръжката на автомобили, ремонта и поддръжката на хидро- и електроинсталации, шивашките услуги, дървооб-

работването и други. Те демонстрират европейско ниво на материалната база и на качеството на обучението [по: 1, с. 154].

Държавната институция, която осъществява мониторинг и контрол върху дейността на доставчиците на образователни услуги и оценява качеството на предлаганите услуги, е Националната агенция за професионално образование и обучение. Самото наименование подсказва, че тя насочва дейността си основно в областта на регламентирането и развитието на професионалното образование и обучение, част от което е професионалното образование и обучение на възрастни. Агенцията работи за „осигуряване и поддържане на качество в професионалното образование и обучение на младежи и възрастни, адекватно на потребностите на пазара на труда и развитието на конкурентоспособността на българската икономика“ [11]. Тя си сътрудничи със социалните партньори във връзка с реализирането на съгласувани политики за развитие на ученето през целия живот, продължаващото професионално обучение и внедряването на успешни европейски практики.

Сред задачите на Агенцията са:

- участие в разработването на политиките в областта на професионалното образование и обучение;
- разширяване на достъпа на безработни и заети лица до професионално обучение;
- осигуряване на публичен достъп до полезна информация, касаеща продължаващото професионално обучение и ученето през целия живот в страната и в Европейския съюз;
- изготвяне на списък на професиите за професионално образование и обучение и държавни образователни изисквания за придобиване на квалификация по тези професии [по: 11].

Агенцията има функцията да лицензира обучаващите институции, прилагайки „Критерии за лицензиране“, които трябва да гарантират качеството на обучението. На национално равнище няма друга държавна структура, която приоритетно да работи в областта на мониторинга и контрола в образованието на възрастни. Често такива функции изпълняват отделни звена в Министерството на образованието, младежта и науката и Министерство на труда и социалната политика.

В обобщение можем да кажем, че европейските държави се намират на различен етап от изграждането на отделните структуроопределящи елементи на една работеща система за образование на възрастни на национално ниво. Пред по-голямата част от тях стои предизвикателството да координират и синхронизират политиката си за образование и обучение на възрастни с европейските изисквания за прозрачност и пренос на квалификациите, въвеждане на възможности за валидиране на знания и умения, придобити по неформален и информален път, увеличаване на възможностите за учене

през целия живот и повишаване на качеството на образователния процес. С цел подпомагане на европейските страни в постигането на тези цели на европейско ниво се реализират конкретни инициативи.

ЕВРОПЕЙСКИ СТРУКТУРИ, ОРГАНИЗАЦИИ И ИНИЦИАТИВИ В ОБЛАСТТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИТЕ

На европейско равнище ключова роля за изграждане на политиката в сферата на образованието, и по-конкретно образованието на възрастните, има **Генералната дирекция „Образование и култура“ към Европейската комисия**.

Работата на Европейската комисия в областта на образованието на възрастни се реализира най-общо чрез инициативи в следните области:

- разработване на **програми**, позволяващи сътрудничеството на европейските страни в различни аспекти на образованието и обучението на възрастните;
- изграждане на **мрежи за сътрудничество, мобилност и обмен**;
- изграждане на бази данни за **ресурсно и информационно обслужване** в образованието и обучението на възрастни.

Чрез **програма „Сократ“** на Европейската общност образованието на възрастни затвърждава позицията си като самостоятелен образователен сектор, със свои права. Тя е предназначена да допринесе за развитието на качествено образование и за създаването на отворена Европейска област за сътрудничество в сферата на образованието.

Програмата се реализира на две фази: първа – от 1995 до 1999 г. и втора – от 2000 до 2006 г. включително. Чрез програмата се създават условия за съвместна работа на образователните институции на европейско ниво и развитие на кадрите, работещи в тази област, с цел разширяване на европейското образователно и културно сътрудничество.

С решение на Европейската комисия от юли 2004 г. се изгражда „следващото поколение програми на Общността в областта на ученето през целия живот. То се основава на опита на програмите Сократ и Леонардо да Винчи“ [17].

През 2007 г. на европейско равнище е приета **Интегрирана програма „Учене през целия живот“ (2007–2013)⁴** – европейска програма, която си поставя няколко **ключови цели**:

- да допринесе за развитието на европейската общност като общество,

⁴ Програма „Учене през целия живот“ е създадена с решение N 1720/2006/ЕС на Европейския парламент и на Съвета от 15 ноември 2006 г.

основано на знания, с устойчиво икономическо развитие, с повече и по-добри работни места и по-голяма социална кохезия;

- да формира екологична компетентност у европейските граждани и да осигури по-добра защита на околната среда за бъдещите поколения;
- да стимулира обмена на знания и образователното сътрудничество в рамките на Общността [по: 19].

По-конкретно като **специфични цели** на програмата се посочват:

- √ повишаване на качеството на ученето през целия живот, насърчаване на иновациите и европейското измерение в системите и практиките в съответната област;
- √ подпомагане създаването на Европейска област за учене през целия живот;
- √ повишаване на качеството, привлекателността и достъпа до възможностите за учене през целия живот;
- √ засилване приноса на ученето през целия живот към социалната интеграция, активното гражданство, диалога между културите, равенството между половете и професионалната и личностната реализация;
- √ насърчаване на креативността, конкурентността, възможностите за реализация на пазара на труда и повишаване на предприемаческия дух;
- √ увеличаване на участието в дейности за учене през целия живот на хора от всички възрасти, включтелно и на тези със специфични образователни потребности и на групи в неравностойно положение;
- √ подпомагане на езиковото обучение и лингвистичното разнообразие;
- √ подпомагане разработването на продукти, базирани на съвременните информационни и комуникационни технологии;
- √ засилване ролята на ученето през целия живот в създаването на усещане за европейско гражданство, базирано върху зачитането на човешките права и демокрацията, насърчаване на толерантността и уважението към останалите народи и култури;
- √ подпомагане на сътрудничеството в областта на осигуряване на качество във всички сектори на професионалното образование и обучение;
- √ насърчаване използването на резултатите, иновативните продукти по най-добрия начин и обмен на добри практики с цел повишаване на качеството на образованието и обучението [по: 19].

Постигането на тези цели е възможно чрез развитие на дейности за учене през целия живот, които насочват образователния фокус към учащия.

Програмата е насочена към подпомагане на модернизирването и адапти-

рането на образованието в страните-членки на Европейския съюз съобразно целите на Лисабонската стратегия и запазването на културната и езиковата идентичност.

Една от секторните програми в Програмата за учене през целия живот, насочена по-конкретно към образованието и обучението на възрастните, е програмата Грюндвиг.

Програма „Грюндвиг“ осигурява възможности за развитие на образованието на възрастни на европейско равнище. Тя подпомага инициативи като индивидуално участие на конференции, курсове и други образователни дейности зад граница, с цел подпомагане развитието на кадрите, работещи в сферата на образованието на възрастни.

„Грюндвиг“ е подпрограма на програмата „Учение през целия живот“, която цели да повиши качеството на образованието за възрастни в най-широк смисъл, да засили европейските измерения на този тип образование и да предостави повече възможности за обучение на гражданите на Европа.

В основата на програмата стоят следните идеи:

- Образованието на възрастни в Европа може да се реализира все по-успешно, ако се развива професионалната компетентност и съзнанието за европейска принадлежност у хората, работещи в тази сфера – учители, обучители (преподаватели), администратори и мениджъри.
- Участниците в различните учебни дейности трябва да получат нови знания, умения и опит, подпомагащи тяхното кариерно развитие и професионална дейност.
- Участниците трябва да имат възможност да осмислят собствения им опит в европейска перспектива; чрез сравняване с други системи и практики те по-лесно ще разберат значимостта на собствената си работа в по-широк политически и образователен контекст [39, с. 7].

Програмата е насочена към популяризиране на нововъведенията, произхождащи от предизвикателствата пред ученето през целия живот, повишаване на качеството на образованието за възрастни, както и улесняване на достъпа до него в страните, които участват в инициативата.

Обобщено основните цели на Грюндвиг са:

- Да отговори на предизвикателствата, които застаряването на населението в Европа поставя пред образованието.
- Да предостави на възрастните учащи се възможности за повишаване на техните знания и компетенции.

Те се реализират чрез следните **оперативни цели**:

- ✓ подобряване на качеството и достъпа до мобилност на учащи се и на лица, заети в сферата на образованието за възрастни;
- ✓ насърчаване на сътрудничеството на европейско ниво в областта на образованието за възрастни и по-специално между организации, предлагащи образование за възрастни;

- √ подпомагане на хора от уязвими социални групи, поставени в маргинализиран социален контекст, по-конкретно възрастни хора и лица без основни квалификации, отпаднали от образователната система, като им предостави алтернативни възможности за достъп до образование за възрастни;
- √ улесняване създаването на иновативни практики в образованието на възрастни и техния трансфер, включително от една участваща страна към други;
- √ насърчаване разработването на иновативни услуги, методики и практики за учене през целия живот със съдържание, базирано на информационните и комуникационни технологии;
- √ подобряване на педагогическите подходи и управлението на организации за образование на възрастни [по: 16].

В осъществяването на представените програми активно участие взимат множество организации, работещи в сферата на образованието и обучението на възрастните на европейско ниво. Сред тях значима роля имат:

Европейска фондация за обучение (European Training Foundation) – изпълнява ролята на международен експертен център, като подпомага страните от Европейския съюз да преустроят своите системи за професионално обучение и квалификация чрез използване на програмите на Европейския съюз [36].

Европейски център за развитие на професионалното образование и обучение (European center for the development of vocational training – CEDEFOP) – създаден като специализирана и децентрализирана агенция, центърът предоставя информация и анализи относно системите, политиката, теорията и практиката на професионалното образование и обучение; има съществен принос в разгръщане и координация на научноизследователската работа [33].

Европейска асоциация за образование на възрастни (European association for education of adults – EAЕА) – осигурява информация и услуги в областта на ученето през целия живот и подпомага разработването на проекти, публикуването на информационни материали и провеждането на обучения [31].

Европейска университетска мрежа за продължаващо образование (European universities continuing education network – EUCEN) – подпомага развитието на дейности за учене през целия живот на университетско ниво; разпространява иновативни практики в областта на висшето образование в европейските страни, като подпомага сътрудничеството между европейските университети [38].

Сътрудничеството на Европейската комисия, европейските организации в областта на образованието на възрастните и националните правителствени

и неправителствени структури в тази област се реализира и чрез изграждане на **мрежи за сътрудничество, мобилност и обмен** и бази данни за **ресурсно и информационно обслужване**. Сред тях значимо влияние имат:

- √ Европейска мрежа за учене на възрастните (European service network for adult learning) [35];
- √ Обща Европейска рамка относно езиците и свързаните с това въпроси (Common European framework of Reference for languages and related issues) [26];
- √ Партньорска база данни за европейски проекти (Partner finding database for European projects) [42];
- √ Учебна база данни по програмите Коменски и Грюдвиг [25];
- √ Грюдвиг виртуална общност [40] и др.

Други значими европейски инициативи, развили се през последните 20 години, са:

- **Общоевропейска мрежа за събиране и разпространение на информация за развитието на системите за професионално образование и обучение в Европейския съюз (Refernet)**

Създадена през 2002 г. тя представлява информационна база данни, електронна платформа за обмен на опит и сравняване и съизмерване на развитието на системите за професионалното образование и обучение в Европа.

Координатор на мрежата на европейско равнище е CEDEFOP. На своята интернет страница в частта „Европейска зона за образование е представена електронна база данни, която съдържа докладите на всяка страна-членка на Европейския съюз, статии и библиографски справочници [44].

- **Европейска система за трансфер на кредити в професионалното образование и обучение (ECVET)**

ECVET е система, която работи на европейско ниво и си взаимодейства с националните системи за натрупване и трансфер на кредити. Тя позволява да се удостоверят и определят учебните постижения (учебните резултати) на отделния човек, който участва в обучение, водещо до получаване на квалификация, диплома за професионално образование или сертификат. Позволява също така документирането и валидирането на постигнатите учебни резултати извън страната както в системата на формалното професионално образование, така и в неформалното образование и обучение. Центрирана е върху отделния учащ, базира се на валидирането и натрупването на неговите учебни резултати – знания, умения и компетенции, необходими за получаване на квалификация [34].

Нейната основна цел е подобряване на качеството на професионалното образование и обучение в Европа, популяризиране на европейските системи за професионално обучение, иновации и добри практики и развитие на ученето през целия живот, насочено към предотвратяване на социалното изключване [28].

- **Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (EQF)**

Европейската квалификационна рамка е обща рамка, която обвързва системите за квалификация на страните от Европейския съюз. Работи като средство, чрез което придобитите от хората квалификации ще бъдат разпознати и признати в различните европейски страни. Дава „възможност квалификационните рамки и системи на национално и секторно равнище да се обвържат една с друга и така да се улесни трансферът и признаването на квалификациите на гражданите“ [10, с. 3].

Нейните две основни цели са: да повиши мобилността на гражданите и да подпомага ученето през целия живот. Състои се от три основни елемента:

- √ осем степени за определяне на резултатите от ученето;
- √ средства и инструменти – Европейска система за трансфер и натрупване на кредити за учене през целия живот, Европейска рамка за прозрачност на квалификациите (Европас) и база данни Платеус за възможностите за учене в Европа;
- √ общи принципи и процедури, осигуряващи насоки за сътрудничество между заинтересованите страни на различни равнища, с цел осигуряване на качествено образование и валидиране на знания, умения и компетенции [по: 37, 3–4].

- **Европейска рамка за прозрачност на квалификациите (EUROPASS)**

Europass е европейска инициатива за изграждане на рамка за прозрачност на квалификациите и компетенциите, които европейският гражданин трябва да развива чрез различни форми на образование, обучение и заетост [30]. Създадена е през 2004 г. и включва пет документа, които позволяват описание на уменията и квалификациите на всеки човек, придобити в страна от Европейския съюз – автобиография, езиков паспорт, приложение към сертификат, приложение към диплома и Европас мобилност.

- **Европейска информационна мрежа (Euroguidance)**

Това е мрежа от информационни центрове в цяла Европа. Функциите на мрежата са да популяризира европейските измерения в професионалното ориентиране и кариерното консултиране; да подпомага международната мобилност в областта на образованието; да предоставя информация за наличните методи и практики в професионалното ориентиране и кариерното консултиране [29].

- **Европейски портал за обучение (Ploteus)** – портал за възможностите за обучение в европейските страни

Съдържа информация за база данни за университети и институти за висше образование, училища, курсове за професионално ориентиране и

обучение на възрастни, информация за образователните системи на различните европейски страни и възможностите за мобилност чрез програмите за обмен [15].

- **Европейски портал за заетост (Eures)** – съдържа информация за работни места и възможности за учене в Европа [7].

ПРОЕКЦИИ НА ЕВРОПЕЙСКИТЕ ИНИЦИАТИВИ НА НАЦИОНАЛНО НИВО

У нас на национално равнище ученето през целия живот се разглежда като един от най-важните фактори за развитие и усъвършенстване на професионалната реализация и насърчаване активното участие на гражданите в икономическия живот, за намаляване на неравенството и предотвратяване на маргинализацията на големи групи от хора. То е необходима предпоставка за свободното движение на работната сила и ръководен принцип за по-нататъшното развитие на образователната система в България, която „трябва да бъде осигурена в достатъчна степен с ресурси и оборудване и да се намерят нови подходи към политиката в областта на образованието и обучението в рамките на концепцията за учене през целия живот“ [по: 20, с. 2].

С цел координиране на работата по изпълнение на европейските изисквания за развитие и приложение на концепцията „учене през целия живот“ у нас през 1999 г. с подкрепата на Европейската Фондация за обучение се създава Национален ресурсен център за професионално ориентиране. През същата година със споразумение между Министерството на образованието и науката и Министерството на труда и социалната политика е създаден **Центърът за развитие на човешките ресурси**, който обединява Българската национална обсерватория⁵, Национална агенция „Леонардо да Винчи“ и Националният ресурсен център за професионално ориентиране [23]. Дейността му е свързана с обучение и професионално ориентиране и управление на образователни програми и проекти. Той подпомага активно и двете министерства в областта на развитието на човешките ресурси.

Центърът е национален и е държавна организация, която се субсидира от бюджета на държавата. Той е координиращ орган по програма „Учение през целия живот“ на Европейския съюз и осъществява дейностите по информизиране и консултиране, свързани с работата на **Еврогайдънс център България**⁶ в сферата на професионалното ориентиране.

⁵ През 1997 г. с подкрепата на Европейската Фондация за обучение е основана Българската национална обсерватория.

⁶ Euroguidance – България – информационен център към Европейската информационна мрежа (Euroguidance).

Целта на Еврогайдънс център е популяризиране на възможностите на европейско ниво (в европейските страни) за професионалното ориентиране и кариерно консултиране чрез предоставяне на информация, с която да се улесни международната мобилност в сферата на образованието и обучението и обмена на личните методи и практики в областта на кариерното ориентиране в Европа [по: 6].

Една от водещите дейности на Еврогайдънс център в България е поддържане на европейският образователен портал Плотеус (Ploteus) – портал за възможностите за учене в Европа (Portal on Learning Opportunities throughout the European Space) на всички образователни нива.

Еврогайдънс България осигурява и достъп до национални бази данни, разпространява модели на добри европейски практики в областта на професионалното ориентиране и кариерното консултиране, предоставя информация на европейските партньори за развитието на кариерното консултиране и професионалното ориентиране в България [пак там].

Към Центъра за развитие на човешките ресурси е изграден и функционира и **Национален Европас център**, който реализира политиката на Европейския съюз, представена чрез целите на Лисабонската стратегия за превръщането на Европа в общество на знанието и компетентностите, т.е. превръщане на концепцията за „учене през целия живот“ в реалност.

Сред дейностите на Центъра за развитие на човешките ресурси е администрирането и координирането на програма „Учебни визити“⁷, която насърчава и подкрепя сътрудничеството на общоевропейско ниво в контекста на ученето през целия живот. Чрез тази програма специалисти в областта на общото и професионалното образование и образованието на възрастни могат да участват в учебни визити в страните от Европейския съюз, с цел запознаване със спецификата на работа в съответна организация и/или институция, обмен на опит и създаване на работни контакти. Целеви групи на програмата са специалисти в областта на образованието като: представители на местна, регионална и/или национална власт; директори на образователни институции; директори на центрове по ориентиране, валидиране и акредитиране; ръководители на департаменти и ръководители на методически обединения; обучители на учители; представители на неправителствени организации в областта на образованието и обучението; представители на секторите за образователни услуги, бюрата по труда, центровете за професионално ориентиране – консултанти, преподаватели; ръководители „Човешки ресурси“ към фирмени организации; представители на работодателски организации; представители на синдикати; изследователи и научни работници.

⁷ Програма „Учебни визити“ е част от хоризонталната програма на Програма „Учене през целия живот“, чрез която се реализира дейност „Политически развития и иновации“ [18].

Центърът за развитие на човешките ресурси, посредством Българската национална обсерватория (БНО), е партньор в Мрежата за обмен на експертизи в областта на Професионалното образование и обучение Refernet към Европейската агенция за професионално развитие CEDEFOP. Той си сътрудничи с националните институции и организации в областта на човешките ресурси и създава възможности за взаимодействието им с чуждестранни организации и институции.

У нас през 2005–2006 г. в рамките на проект, финансиран от Европейската комисия, със съвместното участие на нашата страна (представявана от Националната асоциация по автомобилизъм) и Франция (представявана от Министерството на националното образование, висшето образование и проучванията), са проведени две **изследвания върху внедряването на Европейската система за трансфер на кредити (ECVET CONNEXION и ECVET REFLECTOR)** – в професионалното образование и обучение. Основният фокус при първото изследване е насочен към първоначалното професионално образование, а при второто – към сертифицирането. В изследователската работа са взели участие представители на национални и регионални организации, браншови организации, доставчици на образователни услуги, представители на изследователски звена в областта на образованието.

Значимостта на направените проучвания е в анализа на системите за първоначално професионално образование в Европа, от гледна точка на тяхната организация, действащи учебни програми, характер на обучението, реализация на учащите и др. Това позволява на изследователите да преценят възможностите за въвеждане на Европейската система за трансфер на кредити, да диагностицират трудностите, както и да очертаят условията, благоприятстващи нейното развитие и влиянието ѝ върху действащите национални системи за професионално образование и обучение, и по-конкретно върху работата на сертифициращите органи.

От научна гледна точка интерес представлява изследователският подход, при който системите за първоначално професионално образование не се разглеждат като хомогенно цяло или като национално специфични. Авторите се опитват да диференцират 4 подсистеми на професионалното образование, във всяка една от които условията за въвеждане на системата за трансфер на кредити се реализират по различен начин.

Подсистемите на професионалното образование са следните:

1. **„Насочване към знания“** – подсистема, при която обучението се възприема като период, предшестваш активния професионален живот. По време на обучението се придобиват знания, умения и компетентности, които ще бъдат използвани на по-късен етап, когато се започне професионална дейност. Може да се прояви конфронтиране/несъответствие между подготовката на учащия, от една страна,

и действителната професионална ситуация и условия на работното място и професионалните задачи, от друга. Започването на работа на учащия е отложено във времето.

2. „**Заетост**“ – подсистема, при която обучението се съсредоточава около професията. Налице е тясна връзка на обучението с конкретните професионални задачи, които работещият трябва да изпълнява. Учащият трябва да е в състояние да започне работа след завършване на образованието.
3. „**Приспособяване**“ – подсистема, при която обучението е съсредоточено около адаптирането към професията. Адаптацията се осъществява по време на първата заетост. Заетостта на учащия е потенциална.
4. „**Списък на компетентностите (пакет от компетентности)**“ – подсистема, при която обучението е насочено към придобиване постепенно и по индивидуален начин на знания, умения и компетентности. Учащият изучава независими модули, свързани с изискванията на работната длъжност или работното място, които могат да бъдат обединявани или свързвани. Всеки учащ начертава своята образователна пътека, като начин за последователно натрупване на знания, умения и компетентности. Обучението може да бъде съпътствано със заетост, както и заетостта с обучение. По този начин всеки човек „изработва“ индивидуален „гъвкав“ списък с компетентности [8, с. 11].

Всяка от представените подсистеми е анализирана от авторите на изследването от гледна точка на условията за въвеждане на системата за трансфер на кредити:

- √ интегриране на техническите спецификации;
- √ гъвкавост на „учебните пътеки“;
- √ автономност на учебните центрове;
- √ проницаемост – отвореност, мобилност, доверие между партньорите [пак там, с. 9].

На базата на диагностиката и анализа е очертано влиянието на всяко от условията в различните подсистеми, възможностите за сътрудничество и взаимодействие между подсистемите, така че да се улесни действието на системата за трансфер на кредити.

Исхождайки от идеята, че Европейската система за трансфер на кредити се отнася до формалното и неформалното образование и обучение и информалното учене, можем да отбележим следните критични точки по отношение въвеждането на този европейски инструмент у нас:

1. Направените изследвания не обхващат продължаващото професионално образование, не се взима предвид неформалното образование и обу-

чение и информалното учене, както и възможностите за валидиране на знания и умения, придобити по неформален и информален път.

2. До момента системата за трансфер на кредити е формално приета от компетентните органи (Министерство на образованието и науката, регионални звена на министерството), но на практика не се прилага в образователния процес и при сертифицирането на образователните резултати.

3. Необходимо е да се въведе модулно обучение с цел насърчаване на образователната мобилност.

4. Работата по индивидуализиране на „образователната пътека“ на всеки учещ трябва да бъде в контекста на придобиване на квалификации, които са признати на европейско равнище; това предполага образователната система на национално ниво да отчита и използва съществуващите европейски инструменти – Европейска рамка за прозрачност на квалификациите (EUROPASS), Европейска квалификационна рамка (EQF).

5. Трансферът на кредити ще бъде улеснен след приемането на Национална квалификационна рамка, синхронизирана с Европейската квалификационна рамка. В момента в нашата страна се работи по изграждането на такава квалификационна рамка.

В заключение, можем да кажем, че представените европейски инициативи в сферата на образованието и обучението на възрастните имат преки проекции на национално равнище. Те подпомагат развитието на образованието на възрастни в България като самостоятелна част от образователната система, насочена към създаване на условия за разширяване на образователните услуги за възрастни и повишаване на качеството на предлаганите образователни услуги. Те насочват вниманието както на изследователите, така и на практиците към приоритетните направления в развитието на образованието на възрастни у нас – изграждане на цялостна система за образование на възрастни; подобряване на връзката между учебния процес и потребностите на пазара на труда, признаване/валидиране на знания и умения, придобити чрез неформално и информално учене, повишаване на качеството на образованието и обучението, развитие на научноизследователската и приложна дейност в образованието на възрастни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божилова, В. Образованието на възрастни в България – съвременни европейски измерения. – В: 120 години специалност Педагогика – традиции и нови реалности. С., 2008.
2. Божилова, В. Правото на участие на студенти в програми за обмен и влиянието им върху качеството на тяхната академична подготовка. – В: Обучението по права на човека – инструмент за подобряване качеството на образованието в България. С., 2007.
3. Гюрова, В. Андрогогия – изкуството да обучаваме възрастните. С., 1998.
4. Делор, Ж. и др. Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образование на XXI век пред ЮНЕСКО. С., 1997.

5. Десет години европейска стратегия по заетостта. Люксембург, 2008.
6. Еврогайдънс България. Център за развитие на човешките ресурси. – <http://euroguidance.hrdc.bg> – 21.11.2009.
7. Еурес – европейски портал за професионална мобилност. – <http://ec.europa.eu/eures/home.jsp?lang=bg&langChanged=true> – 21.11.2009.
8. Изследване върху внедряването на системата ECVET за ученици (фаза на тестове). Финален доклад. – http://referent.hrdc.bg/website_uploads/File/ecvetcosum_bg.pdf.
9. Катански, Ч. Основни положения за разработване на национална стратегия за учене през целия живот. – *Е-обр@зование*, 6, 2003.
10. Към Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот. Комисия на Европейските общности, Брюксел, 2005.
11. Национална агенция за професионално образование и обучение. – <http://www.navet.government.bg/bg/AboutNAPOO> – 03.11.2009.
12. Обновената лисабонска стратегия 2008–2010 г. Обобщен доклад до Европейския съвет, 13 и 14 март, 2008.
13. Образование за всички. Научен доклад, МОН, национален институт по образование, 2002.
14. Петров, П., М. Атанасова. Образованието и обучението на възрастните. С., 2003.
15. Плотеус – портал за възможностите за обучение в европейското пространство. – <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=bg/> – 21.11.2009.
16. Програма Грюндвиг. Център за развитие на човешките ресурси. – <http://www.hrdc.bg/plugins/content/content.php?content.46> – 03.11.2009.
17. Програма „Сократ“, Център за развитие на човешките ресурси. – <http://socrates.hrdc.bg> – 02.11.2009.
18. Програма „Учебни визити“. Център за развитие на човешките ресурси. – 21.11.2009.
19. Програма „Учене през целия живот“. Център за развитие на човешките ресурси. – <http://www.hrdc.bg/plugins/content/content.php?content.54> – 02.11.2009.
20. Програма за учене през целия живот и професионално образование и обучение, Министерство на труда и социалната политика, 2004.
21. Стивънсън, Л. Седем теории за човешката същност. С., 1994.
22. Тодорова, М. Проект „Образование на възрастни в ЮИЕ“ и неформалното образование в България. – www.socrates.hrdc.bg/...of.../2_Adult_Education_at_the_SEU_bg.pdf – 01.11.2009.
23. Център за развитие на човешките ресурси. – <http://www.hrdc.bg/page.php?24> – 03.11.2009.
24. Bologna declaration. – www.magna-charta.org/pdf/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
25. Commenski – Grundtvig learning database. – <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase> – 03.11.2009.
26. Common European framework of Reference for languages and related issues. – http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp – 03.11.2009.
27. The Danish education and training system. – <http://ec.europa.eu/ploteus/resultdisplay.jsp?type=ES&language=bg&mode=&els=32&infs=11&lc=196&r=-1> – 21.11.2009.
28. ECVET – <http://www.ecvet.net> – 03.11.2009.
29. Euroguidance – <http://www.euroguidance.net> – 03.11.2009.
30. EUROPASS – <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action> – 03.11.2009.
31. European association for education of adults. – <http://www.eaea.org> – 03.11.2009.
32. European Commission, COM (2004) 29 final/2.
33. European center for the development of vocational training. – <http://www.cedefop.europa.eu/default.asp> – 03.11.2009.
34. European credit system for VET (ECVET): Technical specifications. Report of the credit transfer technical working group, 1.3, Brussel, 28/06/2005, EAC/A3/MAR.

35. European service network adult learning. – <http://www.esnal.net> – 03.11.2009.
36. European training . – <http://www.etf.europa.eu> – 03.11.2009.
37. The European qualification framework for life long learning. Luxemburg, 2008.
38. European universities continuing education network. – <http://www.eucen.org> – 03.11.2009.
39. Grundtvig mobility – how to organize training courses for an international audience. A handbook for project management, National agency education for Europe at the Federal institute for vocational training and education, Bon, 2008.
40. *Grundtvig virtual community*. – <http://grundtvig.euproject.net> – 03.11.2009.
41. *Memorandum on life long learning (2000)*. – http://www.socrates.um.edu.mt/forms/memorandum_grund.doc
42. Partner finding database for European projects. – <http://partbaseupro.se> – 03.11.2009.
43. Presidency conclusions. Barcelona European council – 15 –16 march 2002. – www.eng.unibo.it/.../BarcelonaEuropeanCouncilConclusion.pdf
44. REFERNET – http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp – 03.11.2009.
45. The Slovak education and training system. – <http://ec.europa.eu/ploteus/resultdisplay.jsp?type=ES&language=bg&mode=&els=32&infs=11&lc=196&r=-1> – 21.11.2009.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА И ПРОБЛЕМИТЕ
ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ГРУПОВИ ТЕХНОЛОГИИ
НА ОБУЧЕНИЕ

ГАЛИНА ГЕОРГИЕВА

Galina Georgieva. SMALL GROUP INSTRUCTION – CHALLENGES AND PROBLEMS

Some challenges and problems in small group instruction, which influence its effectiveness, are presented in this study. It is made an attempt to reveal the most important problems in group work in school according to the students' opinion (students are from Faculty of Education in Sofia University).

УВОД

Все така актуални през последните години продължават да бъдат въпросите, свързани с груповите технологии на обучение, и в частност с груповото учене. Непрекъснато се увеличава броят на научните публикации, материалите в Интернет, проектите, насочени към изясняване на различни аспекти и/или описание на апробирани варианти. В различните форми за квалификация много учители придобиват умения за по-ефективно използване на груповите технологии в обучението по техните учебни предмети. Работата в условията на перманентен дефицит от време, а много често и на необходими ресурси, налага обединяване на усилия и компетентности, за да

се отговори адекватно на различни очаквания и потребности. Още повече, че вероятно тенденцията ще се запази и през следващите години.

Впечатляващи (на фона на преобладаваща пасивност и безразличие) са интересът на студентите (главно от специалност Педагогика, за които имам наблюдения) към груповите технологии на обучение и ентузиазмът на тези от тях, които са реализирали подобни варианти при своите първи опити да преподават в училище. Всичко това мотивира и осмисля и моята работа в тази област.

Обект на изследване е процесът на реализиране на групови технологии.

Предмет на изследване са проблемните области или тези решения на учителите при осъществяването на групови технологии, които предпоставят в последствие значими проблеми при обсъждането в групите.

Основната цел е разкриване на **предизвикателствата**, свързани с тези моменти от реализирането на груповите технологии, в които учителите вземат решения, предпоставящи в последствие **проблеми** при груповата работа.

Реализирането на тази цел се постига чрез следните **задачи**:

1. Открояване на специфични проблеми, възникващи при реализиране на груповите технологии на обучение, описани в литературата.
2. Очертаване на някои предизвикателства при реализирането им въз основа на анализ на отделни апробирани от учители подобни варианти.
3. Проучване мнението на студенти първокурсници с оглед изключително благоприятните им позиция и опит – една година след училище и почти година в Университета, относно значими проблеми, възникващи при работата в малки групи.
4. Съпоставяне на данните от анкетното проучване със студентите и от анализа на апробираните от учители варианти и очертаване на проблемните области при реализирането на груповите технологии, които предпоставят проблеми при обсъждането в групите.

В тази връзка беше подготвена анкетна карта за проучване на мнението на студентите, като въпросите би могло да бъдат групирани по следния начин:

- относно влиянието на груповите дейности върху представянето на учениците;
- относно проблемите, които възникват при групова работа;
- относно поведението при възникване на проблеми при обсъждането в групите и предпочитаните от участниците роли;
- относно състезателния характер на работата в малки групи.

СПЕЦИФИЧНИ ПРОБЛЕМИ ПРИ ОСЪЩЕСТВЯВАНЕТО НА ГРУПОВИТЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОБУЧЕНИЕ

Широкият достъп до информация и скоростта на информационните процеси във все по-голяма степен повлияват облика на съвременните учащи – по-информирани и критични, много прагматично и консуматорски настроени, както и тяхната мотивация за учене и границите на толерантността им към случващото се в обучението. Все повече нараства необходимостта от гъвкави ресурси за учене, осигуряващи различни възможности за избор и провокиращи творчество и автономност. Изграждането на метакогнитивни умения и умения за учене през целия живот от своя страна изискват ефективно организирани рефлексивни дейности [6, 143–201]. В тази връзка усилията за подобряване на нарушената комуникация между учениците, за активизиране на учебно-познавателните процеси, рефлексията, самопознанието и развитието на социалните умения водят до създаването на груповите технологии на обучение. Съществуват много варианти на групови технологии, но „при всички случаи ... става дума за обучение, основано на работата в малки групи, насочено към развитието на социални умения, възприемани като съществена част от самото учебно съдържание“ [12, 198–199]. Технологичният процес обикновено преминава през следните етапи:

- подготовка за изпълнение на задачите на групата;
- групова работа;
- заключителна част [7, с. 68].

Д. Джонсън и Р. Джонсън посочват следните позитивни характеристики на работата в малки групи в сравнение с фронталната работа с целия клас:

- ✓ позитивно взаимодействие;
- ✓ индивидуална отговорност пред общата цел;
- ✓ хетерогенност на групите;
- ✓ смяна на лидерството;
- ✓ ефективност на груповата дейност и др. [по: 1, с. 334].

„Експериментално потвърждение на по-голямата включеност на съзнанието в съвместната дейност е нейното преимущество пред индивидуалната: а) при продължителна експозиция на материала и съответното му възприемане; б) при продължително запомняне; в) при отсрочено възпроизвеждане на материала; г) при волево запомняне на вербален материал“ [вж. 3, с. 53].

Интересни са получените резултати при работа в диади и триади в зависимост от успеха на учениците. Груповите дейности на ученици с ниски постижения водят до устойчиво понижаване на правилността на непосредственото възпроизвеждане на учебния материал, което е особено изразено при работата на триади от ученици с ниски постижения. Единствено в триада, формирана от ученици с високи постижения, те повишават правил-

ността на непосредственото възпроизвеждане, тъй като работата в диада засилва конкуренцията между учениците с високи постижения и това затруднява ефективното възпроизвеждане. Работата в диада на ученик с ниски и ученик с високи постижения съдейства за повишаване на правилността на непосредственото възпроизвеждане на учебната информация от страна на ученика с ниски постижения, доколкото той се възползва от способностите на партньора си. Но когато работи в триада с двама ученици с високи постижения, тенденцията към подобряване е по-малко забележима, тъй като в условията на активно обсъждане на възпроизвеждания материал той се превръща в „трети излишен“. Работейки в диада или триада с ученици с ниски постижения, ученикът с високи постижения незначително увеличава правилността на възпроизвеждането, доколкото това, което може да научи от тях, не е много.

По отношение на отсроченото възпроизвеждане ситуацията е по-различна. Хомогенните диади и триади (само ученици с ниски или с високи постижения) съдействат за значително подобряване на показателите на възпроизвеждането. Още по-значително подобряване на тези показатели демонстрира ученикът с ниски постижения, работейки в диада или триада с ученици с високи постижения. Ученикът с високи постижения, работейки с ученик с ниски постижения, незначително подобрява правилността на отсроченото възпроизвеждане, а при включването му в триада с ученици с ниски постижения почти не се наблюдава активно обсъждане. В този случай в ролята на „трети излишен“ се оказва именно ученикът с високи постижения. Обяснението на различията относно краткосрочното и дългосрочното запомняне се търси и по посока на различните нагласи, които създава инструктирането за продължително запомняне.

Установено е освен това, че общуването при групова работа повлиява в различна степен резултатите от интелектуалната дейност на отделните ученици и се опосредства от равнището на подготовката им, отношението им към осъществяваната дейност, равнището на интелектуалната активност и степента на включеност в дейността. По време на обсъждането учениците изказват различни мнения, използват различни стратегии, актуализират по-голям обем фактически материал, и в този смисъл пропуските в знанията на отделни ученици се компенсират от познанията на останалите от групата. В тази връзка общуването въздейства най-ефективно върху учениците със средни постижения. По отношение на продуктивността на интелектуалната дейност по-добри резултати се наблюдават при ученици с високи показатели на обучаемост, но с недостатъчен запас от знания, в сравнение с онези, които притежават високо равнище на знания, но са със средни показатели на обучаемост. Съществува известно подобряване на показателите при учениците с ниски постижения при общуването им с по-подготвените, но това

не е толкова изразено, както при тези със средни постижения, поради недостатъчната им включеност в дейност; по-бавния темп на учене; неумението им да използват получаваната информация и др. Оказва се, че учениците с високи постижения работят еднакво успешно както при групово обсъждане, така и в индивидуална дейност. Незначителното подобряване на продуктивността на интелектуалната им дейност в условията на групово общуване се обяснява с високото равнище на тяхната подготовка. При групова работа в повечето случаи тези ученици изпълняват ролята на лидери. Активното им участие в обсъждането на проблемите води до по-дълбоко осъзнаване и осмисляне на знанията, уменията и навиците.

Установено е, че най-ефективно е въздействието на общуването върху интелектуалната дейност на учениците, които имат положително отношение към осъществяваната дейност и проявяват високо равнище на включеност в нея. По-голямата част от учениците под влияние на груповите обсъждания внасят целесъобразни уточнения в своите отговори. Незначителен е броят на тези, които не внасят никакви изменения или безкритично възприемат от партньорите си неверни положения. При ниско равнище на включеност в дейността и отрицателно отношение към нея обаче немалко ученици под влияние на партньорите си в групата достигат до погрешни изводи.

Експериментално е доказано също, че влиянието на общуването върху интелектуалната дейност зависи от характера на междуличностните отношения в групата. Позитивно влияние се наблюдава само в групи, в които има позитивни или неутрални отношения. Резултатите при наличие на взаимни отрицателни избори, както и при устойчиви разномодални избори са негативни [вж.: пак там, 53–58].

В тази връзка на преден план се открояват редица въпроси, свързани с технологията на груповото обучение:

- конкретно включване на учениците в групите;
- решения за големината на групите;
- организиране на учебната среда;
- наличие на дидактически материали;
- роля на отделните ученици в групата;
- уточняване на конкретните учебни задачи;
- характер на взаимодействията и самостоятелността на учениците;
- характер на междугруповите взаимоотношения;
- критерии за ефективна дейност в групите;
- поведение на учениците и роля на учителя;
- оценяване на изпълнението на задачите;
- оценяване на функционирането на всяка група [1, 333–334].

Специално внимание от страна на преподавателя изискват и следните проблеми:

- относно способностите – с еднакви или с различни способности ще са членовете на една група;
- относно интересите – имащите интереси към задачата или дейността в една група ли ще са с тези, които не проявяват интерес;
- относно подбора – учениците сами ли ще формират групите или това ще е задължение на преподавателя;
- относно периода на функциониране на групите – колко време групата ще работи с един и същ състав в зависимост от характера на задачата [пак там, с. 342].

Реализирането на ефективна групова работа освен това предполага и обмисляне на възможности относно:

- ✓ подпомагане на трудното и продължително организиране на самата групова работа;
- ✓ преодоляването на ниското самочувствие поради различни способности, плахост или несигурност в себе си;
- ✓ минимизиране на пренапрежението и умората;
- ✓ повишаване на ефекта от груповите дейности спрямо напредналите ученици;
- ✓ осигуряване на равнопоставеност на учениците с високи и тези с ниски постижения, и в този смисъл минимизиране на риска от пренатоварване на едни ученици и недостатъчна натовареност на други;
- ✓ създаване на условия за удовлетворяване както на социалните, така и на емоционалните потребности на учениците;
- ✓ постигане на основните дидактически цели от всеки съобразно способностите му;
- ✓ осигуряване на контрол върху шума и дисциплината в класната стая;
- ✓ решаване на конфликти, които могат да възникнат между отделни ученици;
- ✓ поддържане на баланс при използването на различни методи;
- ✓ разграничаване на индивидуалния принос на всеки при решаването на определени задачи [пак там, 341–342; 9, 211–212; 4, 78–81; 3, с. 40; 14, с. 4596].

Доколкото съдействат за успех на груповото учене, специално внимание би следвало да се обърне и на долупосочените фактори:

- сплотеност на групата;
- вяра във възможностите на груповото учене;
- алтруизъм;
- споделяне на информация и опит;
- взаимно търсене на помощ и подкрепа;
- комуникативност;

- интегрирани усилия, загриженост и отговорност за резултатите;
- делова конкурентна атмосфера, но без взаимни пречки [8, с. 464].

За да стане възможно единствените загуби за учебната дейност да са еднообразието, скуката, монотонността, досадата и само понякога да се губи ритъм и системност [4, с. 86].

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА ПРИ РЕАЛИЗИРАНЕ НА ГРУПОВИ ТЕХНОЛОГИИ НА ОБУЧЕНИЕ

Интересни с оглед очертаване на предизвикателствата при осъществяването на групови технологии на обучение са впечатленията и изводите на учители, реализирали подобни варианти.

В. Недкова, учител по български език и литература, описва подобен вариант, който реализира в час по литература в X клас в димитровградската гимназия с преподаване на чужди езици „Д-р Ив. Богоров“. Предварително учениците се разделят от учителя на три групи с равен брой участници. По предложение на класа двама души се избират за жури. Участниците в групите в рамките на девет минути трябва да отговорят на пет въпроса. На всяка група се предоставя възможност да избере по трима свои представители, които да се договорят относно броя въпроси, на които ще отговарят. Индивидуалното време на всеки участник е в рамките на три минути. В този интервал всеки от говорителите трябва да представи своето експозе съобразно критериите за публично изказване по литературен проблем, с които учениците са запознати в предишен час по български език. Задължително изискване е във всеки отговор да се съдържат минимум два цитата от текста. При наличие на спестено време от определените за отбора девет минути се разрешава отговорът на участниците да бъде допълван от техните съотборници.

Въз основа на наблюденията си при осъществяване на групово обучение В. Недкова смята, че оптимизирането му е свързано с ясно регламентиране на съдържанието на изказването, което коректно да се позовава на критическия текст като отправна точка за собствени изводи и оценки, както и с целесъобразно ангажиране на още по-голям брой ученици, доколкото в конкретния случай в петте паралелки на випуска в рамките на пет последователни учебни часа се оценяват по 11 ученици от клас (9 участници в отборите; двама ученици, отговарящи на допълнителните въпроси и проявяващи активност в рамките на часа) и оценките им се мотивират пред класа. Това според учителката би могло да стане чрез on-line тестове, които се оказват изключително добър инструмент за бърза и ефективна проверка на знанията. Освен че подобни уроци съдействат за мотивиране на учениците и стимули-

рат импровизирането и творчеството, „те провокират креативните нагласи на учителя и му помагат да се придвижи по-близо до своите ученици“ [5].

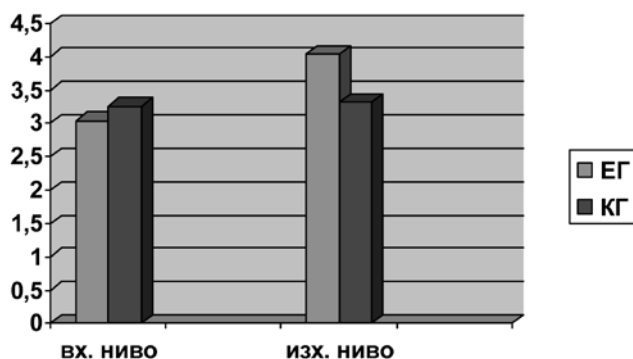
Инж. Й. Борисова, учителка в професионалната гимназия по аудио-, видео- и телекомуникация „А. С. Попов“ в гр. София, вече няколко години успешно прилага групова технология на обучение в часовете по аналогова схемотехника. В тези часове тя наблюдава повишаване на активността и интереса, „събуждане“ на учениците, стремеж към постижения. Съревнователният характер мотивира по-качественото усвояване на знанията, себедоказването и доказването на групата. Дозираното реализиране на групово обучение според нея съдейства за намаляване на стреса и депресивността, както и за позитивна промяна на взаимоотношенията между учениците по посока на проява на взаимопомощ, толерантност, сплотеност, дисциплинираност. Затова тези варианти са се превърнали в приоритетни за тази учителка с оглед повишаване на ефективността в професионалното обучение.

Инж. Й. Борисова посочва, че груповата работа е предизвикателство и за учениците, които би следвало да притежават определен обем от знания, за да е ефективен този процес. В хода на обсъждането се активизира общуването, повишават се критичността и стремежът за изява, които водят до успех. Учителката е установила, че най-успешна е груповата работа при обобщението и систематизирането на знанията.

Тя провежда анкетни проучвания, чрез които установява желанието и готовността на учениците за работа в групи, необходимостта от промяна, нуждата от взаимопомощ. Второто проучване констатира полезността на подобни варианти и мотивира търсенията ѝ и експериментирането в тази област.

Диагностичната дейност включва и три теста: за входно, междинно и за изходно ниво. Както е видно от диаграмата (вж. фиг. 1), при входното ниво знанията на двете групи – експериментална и контролна, са приблизително равностойни, докато при изходното ниво експерименталната група доста изпреварва по отношение на постиженията контролната група.

Фигура 1. Резултати от тестовете за входно и изходно ниво в контролната и експерименталната групи



При експерименталната група освен това се наблюдава позитивно развитие (прогрес), докато контролната група поддържа същата степен на развитие, което според учителката се дължи на груповото обучение [2].

Следващият апробиран вариант е представен от Г. Цветанска, учителка по математика в СОУ „Св. Патриарх Евтимий“ в гр. Пловдив. Тя избира три паралелки от V клас, две експериментални и една – контролна. В експерименталните паралелки са обособени хетерогенни постоянни екипи от по четирима ученици, в които влизат много добри, добри и слаби ученици. Това диференциране на класа на групи става с помощта на входящ тест, подготвен от учителката и апробиран няколко поредни години с оглед подбор на най-подходящите въпроси и задачи, които да обхващат максимален обем знания по геометрия за V клас. Предварителната подготовка включва и задълбочен анализ на пакетите от задачи за самостоятелна работа по отделните теми, в които са включени задачи с различна степен на трудност съобразно следните критерии:

- в каква степен покриват разглежданото учебно съдържание;
- осигуряват ли възможности за активно участие на всички ученици;
- възможно ли е при добра организация и висока активност да бъдат решени в рамките 20–25 минути;
- включват ли разнообразни дейности като пресмятане, чертане, попълване на таблици и схеми и други, които биха създали разнообразие, интерес и желание за работа.

В началото на часа всички групи (които винаги са с постоянен състав) получават еднакви комплекти от диференцирани по трудност задачи. Всеки комплект се състои от три задачи с висока степен на трудност – ниво В; три задачи със средна трудност – ниво Б; и три задачи с ниска степен на трудност – ниво А.

Посредством анкетно проучване Г. Цветанска проследява в началото и в края на експеримента отношението на учениците към учебния предмет и към предложените методи на обучение.

Учителката установява, че при реализиране на групово обучение учениците се активизират, повишава се мотивацията за работа и всеки ученик се превръща в равноправен участник в процеса на своето обучение. Развиват се уменията за самоконтрол, уважение към другомислещите, способностите за анализ и оценка на чужда позиция, както и умението убедително и аргументирано да отстояват собствена позиция. Учениците освен това получават трайни знания и умения, придобиват компетенции за решаване на практически проблеми, като работят в екип, и се постига по-пълна социализация и консолидация с класа [11].

Анализирайки възможностите на груповото обучение Р. Чуртова, учителка по български език и литература в ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“ в с. Смилян, област Смолян, посочва, че „всичко зависи от личността на водещия, от интересите и състава на групата, затова е важно какво е отношението към учениците, спазването на правилата за работа, доверието, взаимопомощта. Важно е нашето включване, постоянната оценка, обратната връзка. Важно е учителят да води групата от решаване на един проблем към друг проблем“ [13].

Следващият вариант представя възможностите за работа в малки групи в начален етап на основната образователна степен. Н. Томаатанасова, начален учител в ОУ „Георги Караславов“ в гр. Първомай, област Пловдив, посочва, че груповото обучение е особено ценно „поради спецификата на учебното познание. Това, което се оказва недостъпно за ученика при индивидуално изпълнение, става достъпно в сътрудничество с другите и под ръководството на учителя. А каквото днес се направи в сътрудничество, утре може да се направи и самостоятелно“ [10].

Експериментът е проведен във II клас. Учениците са 22, от тях 30% са от ромски произход и срещат трудности при усвояване на учебното съдържание главно поради недобро владение на български език и бедна обща култура. При груповата работа възниква и друг проблем – ученик, който не желае да участва в групата поради неприязън към съучениците си – роми. Обособени са групи с хетерогенен постоянен състав, в които участват ученици с високи, средни и ниски постижения.

За успешна групово работна от особена важност според Н. Томаатанасова е разпределението на дейностите вътре в групата и качествата на лидера на групата. Той се избира от учениците в съответната група. Първоначално лидер е отличникът в групата, но постепенно и по-слабите ученици придобиват самочувствие и заемат тази позиция.

Въз основа на своите наблюдения учителката формулира следните изводи:

1. Самостоятелността при провеждането, планирането и отчитането на резултатите от груповата работа постепенно нараства.
2. За второкласниците е твърде рано да преминат към саморегулиране на дейността под ръководството на лидер.
3. Често някои от учениците търсят намесата на учителя, особено когато не могат да аргументират сами своето мнение.
4. Рядко учениците се обръщат към учителя за поддържане на дисциплината в групата.
5. Необходимо е учителят да се включи в работата на групите, например когато учениците не разполагат с достатъчно информация за решаване на проблема.
6. При групово обучение се променя характерът на взаимоотношенията между учениците и учителите: учениците се нуждаят в по-голяма степен от помощта и поощрението на учителя, отколкото в условията на фронтална работа.
7. В условията на групово обучение учителят има възможност да обърне по-голямо внимание на личностните особености на учениците, на техните взаимоотношения, на уменията да общуват и разбират другите.
8. Второкласниците срещат затруднения при отчитане на дейността. Почти винаги се налага учителят да подпомага ученика, избран от групата да съобщи решението, до което заедно са стигнали. „Как да започна?“, „Трябва ли да кажа още нещо?“ са често задавани въпроси.
9. Груповата работа подпомага по-лесното усвояване и затвърждаване на сложни понятия и определения.
10. Необходимо е груповата учебна дейност винаги да се съчетава с други форми, защото, разчитайки на групата, някои ученици не влагат целия си интелектуален потенциал, което води до претоварване на едни ученици поради пасивността на други.
11. На фона на общата дейност невинаги могат да се оценят индивидуалните пропуски и постижения.
12. Необходимо е да се определя време за изпълнение на задачата, тъй като това стимулира учениците и ги прави по-организирани [пак там].

Н. Томаатанасова описва и поведението на отделни ученици по време и след груповата работа:

„Т. Х. е отлична ученичка. Винаги е много точна, изпълнителна и знаеща, но вродената ѝ плахост ѝ пречи да се изяви в учебните часове. В условията на групово обучение тя трябваше сама да намери своето място в групата. Тъй като винаги е много отговорна, тя искаше нейната група да се представи

добре. Противоречието между плахост и желание за успех, стремежът да бъде полезна на останалите в групата, доведе до това, че Т. Х. започна да изразява свободно мнението си.

Я. С. е слаб ученик и по време на урок винаги се опитва да остане незабележим, не вдига глава от страх да не бъде изпитан. Трудно овладява необходимия минимум от знания. В самото начало останалите от групата му правеха забележка, че не участва в решението на проблема. Опитвайки се да помогне, той стана активен, особено при обсъждане на въпроси, свързани с полето и животните. Никога не го бях виждала толкова усмихнат и радостен, както в случаите, когато останалите от групата го хвалеха.

Още първите дни в училище В. Ч. показа, че не иска да общува със съучениците си – роми. Разбирах, че този модел на поведение е създаден и е подкрепян в семейството. В неговата група попадна момче от ромски произход, с добри учебни възможности. В. Ч. зае позата на безкрайно обиден и отказа да работи. Постепенно останалите от групата го изолираха. Те имаха поставени задачи за изпълнение. Виждах как той знае отговора, но се въздържа да помогне. Неусетно, принуден от обстоятелствата, той започна да общува с децата от групата, а един ден видях, че играе в училищния двор с детето от ромски произход“ [пак там].

Това, което прави впечатление, е, че груповите технологии, доколкото се реализират в училище, са по-скоро експерименти, които проверяват ефективността им.

Учителите разчитат главно на групи с постоянен състав, които несъмнено разкриват възможности учениците да преодолеят някои свои затруднения и предразсъдъци, но и позволяват стереотипизиране на реакциите. Стремежът към успех и доказване на групата може да доведе до претоварване на по-отговорните и способни ученици и до пасивност на други, които по различни причини все не успяват да следват общия темп на работа. В този смисъл при отсъствие на сериозни основания за обособяване на групи именно с постоянен състав за предпочитане е да се осъществява „непреднамерена мобилна хетерогенност“ [8, с. 464].

Що се отнася до състава на групите, учителите много често формират хетерогенни групи. А. Мудрик обаче определя учебното съдържание като важна детерминанта в този случай и посочва, че по-подходящи за работа с природо-математическо учебно съдържание са хомогенните (от гл.т. на равнище на способности) групи, а за хуманитарните учебни предмети – хетерогенните [по: 9, с. 189]. Представените по-горе резултати от работата на диади и триади при отчитане на успеха на учениците също показват, че не съществува „най-подходящо“ решение относно състава на групите, като важни детерминанти са целите и спецификата на поставените задачи; не само различното равнище на способности и подготовка, но и броят на ученици-

те с определени способности и подготовка; отношението на учениците към осъществяваната дейност; равнището на интелектуалната им активност; степента на включеността им в дейността, както и характерът на междуличностните взаимоотношения в групата.

Неформалната атмосфера, която се създава по време на групова работа, провокира деструктивното поведение на отделни ученици и за учителя е сериозно предизвикателство да поддържа мотивацията и да връща към обсъждания проблем.

Много често обсъждането е повърхностно и налага намесата на учителя, доколкото самостоятелността на учениците не е развита в достатъчна степен и те очакват указания и инструкции.

В процеса на обсъждане възникват спорове и учениците е възможно да се занимават с въпроси, които не са свързани с характера на дейността или спецификата на поставената задача, особено в случаите, когато някои групи се справят по-бързо със своите задачи. В тези случаи винаги възникват проблеми, свързани с допълнителните задачи, с които се „натоварват“ по-добрите групи и съществуващия риск те да не успеят да се справят успешно поради дефицит на време.

В тази връзка подборът на дейностите и проблемите за групова работа също е предизвикателство, доколкото наблюденията показват, че неподходящият подбор обезсмисля целия работен процес.

Изборът на лидер, който е от изключително значение за ефективната работа в групата, е друго значимо предизвикателство за учителите, които обикновено вземат най-лесното решение – това да е ученикът с най-високи постижения в групата. Изобщо намесите на учителите при обособяването на групите и разпределението на ролите и дейностите са твърде чести и значими, а би следвало да съществуват ясни регламенти и в степен, в която е допустимо да се разчита на инициативата и активността на учениците в това отношение. Всеки член на групата би следвало да има възможност да изпробва способностите си да изпълни всяка роля, което ще съдейства не само за развитие в личностен план, но и за обогатяване на самата групова работа.

Сериозен проблем, свързан с груповата работа, е пренасянето на цели, които е трудно да бъдат реализирани в подобен формат. Учителите например често правят опити да оценяват индивидуалните постижения и пропуски при усвояването на знанията или да „пригодят“ груповата работа за нуждите на оценяването на повече ученици.

В някаква степен проблеми би могла да предизвика и склонността на учителите да абсолютизират ефективността в конкретния случай на груповата работа само за определени ситуации или задачи. Някои учители посочват, че тя е най-успешна например при обобщаването и систематизирането

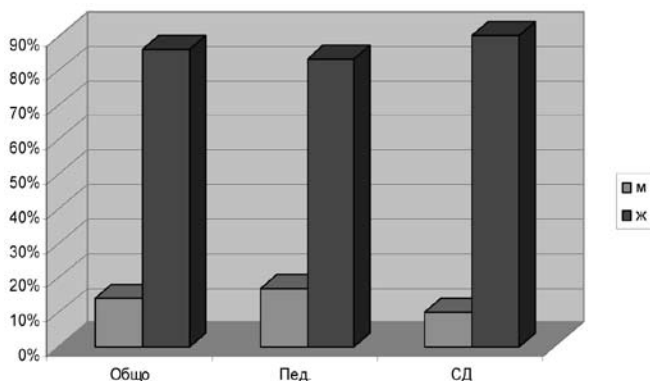
на знанията, което би могло да доведе до безкритично приемане на този извод и ограничаване на търсенията и експериментирането от тяхна страна.

ОСНОВНИТЕ ПРОБЛЕМИ, КОИТО ВЪЗНИКВАТ ПРИ ГРУПОВА РАБОТА – МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ

Доколкото ефективността на груповата работа е от изключително значение за цялостната ефективност на технологичния процес, през месеците май и юни 2009 г. беше проведено анкетно проучване относно проблемите при работа в малки групи с 50 студенти първокурсници от специалностите Педагогика и Социални дейности във Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (30 от специалност Педагогика и 20 от специалност Социални дейности).

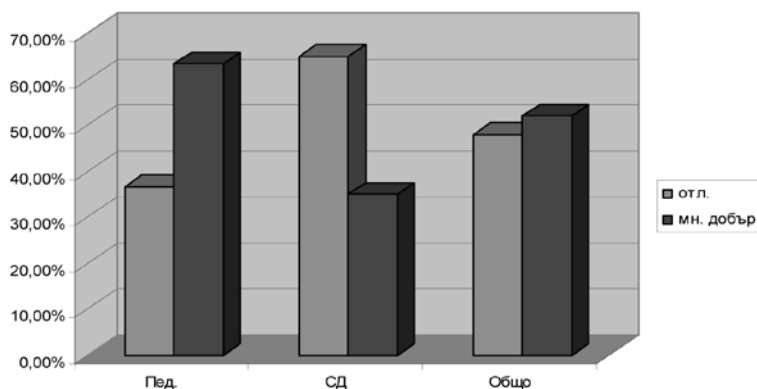
Както е видно от диаграмата (вж. фиг. 2) 14% от тях са мъже (данните по специалности: Педагогика – 16,67% и Социални дейности – 10%) и 86% са жени (специалност Педагогика – 83,33% и Социални дейности – 90%).

Фигура 2. Данни относно пола на анкетираните лица



Данните относно успеха от дипломата за средно образование (вж. фиг. 3) показват, че 52% от анкетираните са с много добър успех (специалност Педагогика – 63,33% и Социални дейности – 35%), а останалите 48% са с отличен успех (специалност Педагогика – 36,67% и Социални дейности – 65%).

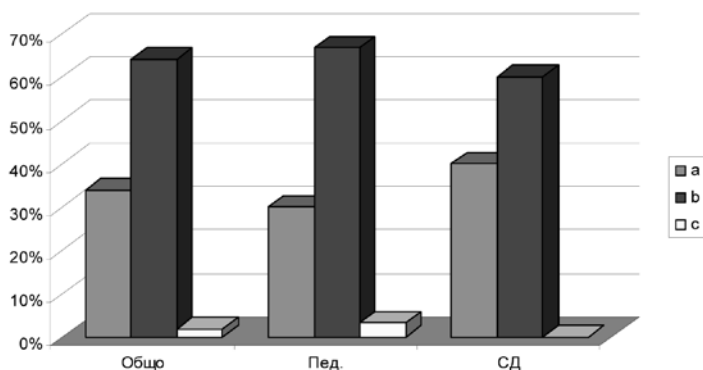
Фигура 3. Данни относно успеха от средното образование на анкетираните лица



Всички опити за оптимизиране на обучението, включително тези, свързани с експериментирането на различни технологии или интегрирането на елементи от различни технологии, са насочени всъщност към постигане на по-добри резултати, по-високи постижения на учениците. В тази връзка анкетираните студенти (вж. фиг. 4) бяха попитани за влиянието на груповите дейности върху представянето на учениците. 64% от всички анкетирани лица посочват, че груповите дейности съдействат за по-добро представяне и по-пълноценна изява на учениците, останалите 34% споделят виждането, че фронталните дейности са по-ефективни в това отношение. А съгласно мнението на 2% (един студент) представянето в най-голяма степен зависи от подготовката на учениците. Резултати от различни изследвания показват, че особено ефективна е работата в малки групи при практически задачи и лабораторни занятия [12, с. 194].

Почти 60% от анкетираните студенти смятат, че при решаване на проблеми, за да е ефективно, груповото обсъждане трябва да протича под формата на свободна размяна на мнения. При очертаването на предизвикателствата по-горе беше посочено, че подборът на подходящи дейности и задачи за групова работа е свързан с определени трудности за много учители и в повечето случаи те се опитват да ги преодолеят като предпочитат този вид групова работа. Това обаче провокира редица проблеми вътре в групите, които са представени по-долу в текста. Останалите 40% се обявяват за повече справедливост и споделяне на отговорността от всички членове на групата, което се постига чрез предварително структуриране от страна на учителя на груповата работа посредством подготвени индивидуални задачи за всеки от групата. Само един студент (2%) посочва опцията „друго“, като отбелязва, че индивидуалните задачи за всеки от класа се отличават с по-голяма ефек-

Фигура 4. Разпределение на мненията относно въпроса: „Кога според Вас учениците се представят по-добре?“*



* Възможните опции на този въпрос са:

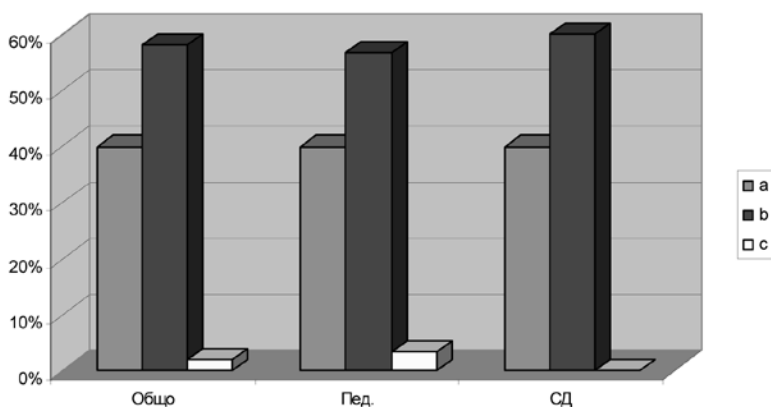
a – преподавателят поставя въпрос на целия клас и посочва някой да отговори;

b – при групови дейности;

c – друго.

тивност от работата в малки групи. Разпределението на мненията по специалности може да се види от следващата диаграма (вж. фиг. 5).

Фигура 5. Разпределение на мненията относно въпроса: „Кога според Вас груповата работа е по-ефективна?“*



* Възможните опции на този въпрос са:

a – при предварително подготвени индивидуални задачи за всеки от групата;

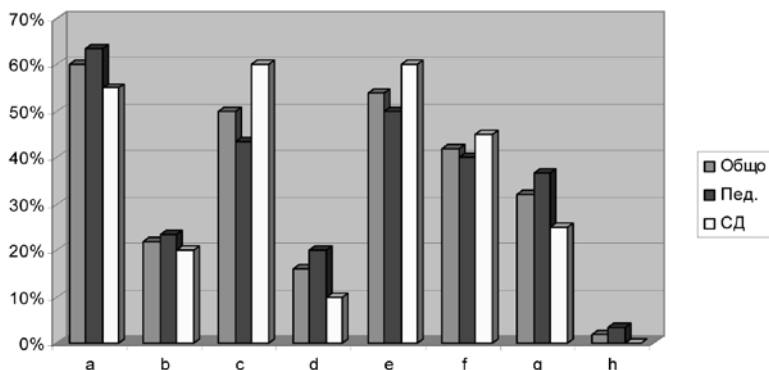
b – груповото обсъждане включва свободна размяна на мнения;

c – друго.

Какви са най-често срещаните проблеми при групова работа в обучението според студентите първокурсници? (Те имаха възможност да избират най-много 3 от посочените проблеми, затова сумата от процентите надхвърля 100.) Както е видно от диаграмата (фиг. 6, показваща и разпределението на мненията по специалности), най-често срещаният проблем е свързан с монополизирането на груповата дискусия от по-експанзивни участници, непозволяващи на останалите да вземат каквото и да било участие (посочен от 60% от анкетиранияте студенти). Интересно е, че този проблем се оказва на първо място при ранжирането на проблемите, посочени от студентите от специалност Педагогика (63,33%), докато в своеобразната листа на студентите от Социални дейности се открояват други два проблема. Единият е „пасивност на някои от членовете на групата“, който е много близък до горепосочения, но причините тук могат да бъдат различни, и другият проблем, който е посочен също от 60% от студентите от Социални дейности, е „възникване на междуличностни конфликти и спорове в групата“, който насочва към информираността на учителя относно междуличностните отношения в класа във връзка с формирането и ефективната работа в групите, както и към ефективното лидерство, респективно избора на лидер, който да ръководи груповото обсъждане. Както беше посочено, обикновено учителите избират за лидери учениците с най-високи постижения, които в много от случаите нямат голямо влияние сред съучениците си и не са в състояние да се справят с възникналите в групата проблеми. Неприемливото поведение в група би следвало да е обект на специално внимание и от страна на лидера, и особено на учителя, защото работната среда има изключително влияние върху работния процес. В литературата са открити следните негови измерения: покровителственост; нападки или потискане на отделни лица; опити за спечелване на съчувствие; отегчение и дистанциране от груповото обсъждане; шегуване и присмиване над другите [9, с. 204]. Последният проблем – „възникване на междуличностни конфликти и спорове в групата“ – всъщност е вторият по значимост, посочен от 54% от анкетиранияте студенти, следван от „пасивност и не включване на отделни ученици в груповото обсъждане“, посочен от 50% от тях. Всички тези проблеми много често се предпоставят, когато учителите предпочетат варианта на групова работа без вътрешно диференциране на дейностите и задачите между членовете на групата. В тези случаи работят по-отговорните и учениците с добри постижения, като това тяхно пренатоварване е за сметка на пасивността на останалите и води до конфликти в групата. 42% от анкетиранияте определят като значим проблем „шума, който съпътства груповата работа“, а 32% – „трудното постигане на консенсус“. Останалите проблеми, ранжирани в зависимост от честотата на посочване, са както следва: „загуба на време при разпределение на ролите и задачите в групата“ (22%); „времето обикновено е много кратко“ (16%) и

„незаинтересованост на учениците към учебната задача“, допълнен от студент от специалност Педагогика.

Фигура 6. Студентските мнения относно най-значимите проблеми при групова работа*



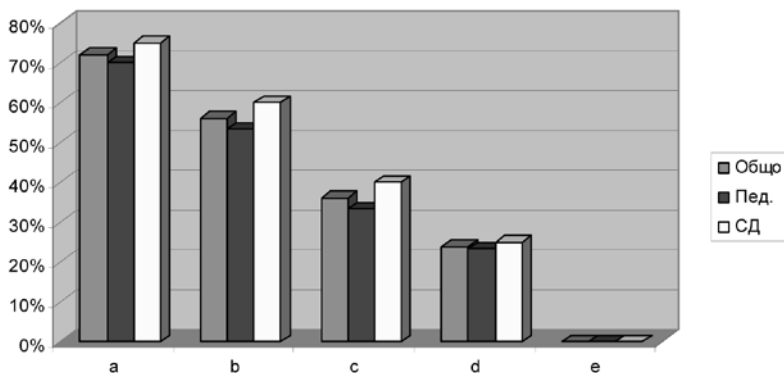
* Възможните опции на този въпрос са:

- a* – отделни ученици монополизират дискусията в групата;
- b* – губи се много време при разпределение на ролите и задачите в групата;
- c* – отделни ученици могат да не се включат в груповото обсъждане;
- d* – времето обикновено е много кратко;
- e* – възникват междуличностни конфликти и спорове;
- f* – много е шумно и групите си пречат една на друга;
- g* – възможно е да не се стигне до общо решение;
- h* – друго.

Един от най-значимите проблеми, който демотивира много от учителите често да използват групова работа, е недостигът на време, особено в урока, където трябва да бъдат постигнати много задачи. Още повече, че по различни причини времето, което е определено за обсъждане в групите, обикновено не е достатъчно и се налага удължаване. Доколкото това е индикатор за наличие на проблеми вътре в групите, анкетираните студенти бяха помолени да изберат най-много 2 от посочени причини за просрочване на времето при групово обсъждане (затова общата сума от процентите и тук надвишава 100). Най-често според изследваните лица времето за групово обсъждане се просрочва, защото се „говорят много и несъществени неща“, които освен това често не са свързани с поставения проблем (72%). 56% от анкетираните споделят, че времето се просрочва и защото „всеки иска да наложи своето мнение и не приема други гледни точки“. Споровете в този смисъл се оказват изключително непродуктивни и обричат на неуспех усилията за постигане на общо решение. Когато „обсъждането не е добре структурирано и не се водят записки относно различните мнения“, също се провалят усилията за консенсус и за успешно изпълнение на поставените задачи за групова работа, съгласно мнението на 36% от изследваните сту-

денти. А 24% от тях посочват, че такава причина е и „решаването на лични проблеми или конфликти по време на обсъждането“ (вж. фиг. 7).

Фигура 7. Разпределение на мненията относно основните причини за просрочване на времето при групово обсъждане*



* Тук възможните опции са:

a – говорят се много и несъществени неща;

b – всеки иска да наложи своето мнение;

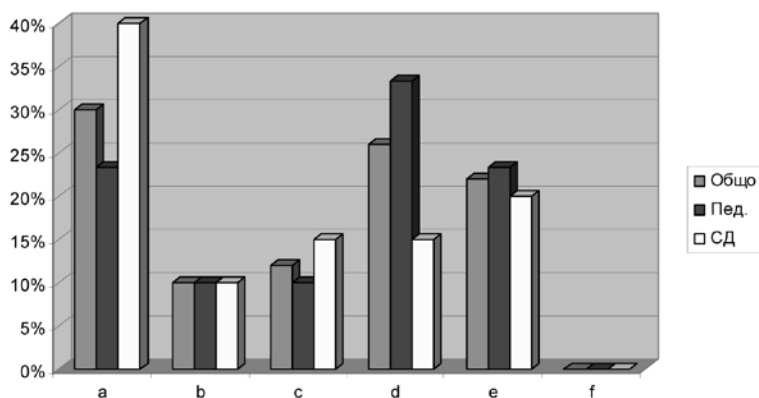
c – обсъждането не е добре структурирано и не се водят записки;

d – отделни ученици са решавали свои лични проблеми или конфликти;

e – друго.

Оказва се (вж. фиг. 8), че най-предпочитаната роля при групово обсъждане е тази на говорителя (за 30% от всички анкетирани студенти), въпреки че наблюденията показват, че именно тази роля трудно се приема от учениците, като по-малките търсят помощта на учителя при подготовката на експозето. Почти толкова предпочитана е и ролята на генератор на идеи (26%). Вероятно поради „уютното“ положение на редовите членове 22% от изследваните студенти се ориентират към тази роля. Интересен факт е, че ролята на лидера се оказва твърде непопулярна, едва 12% я избират, а останалите 10% се ориентират към ролята на този, който ще оформи окончателното становище на групата. Относно разпределението на мненията по специалности би могло да се каже, че докато предпочитаните роли за студентите от специалност Социални дейности се ранжират по същия начин, с изключение на това, че ролята на редовия член е по-предпочитана от тази на генератора на идеи, за студентите от специалност Педагогика най-предпочитаната роля е тази на генератора на идеи (33,33%), следвана от тези на говорител и редови член (23,33%).

Фигура 8. Разпределение на мненията относно предпочитаните роли при групово обсъждане*



* Тук възможните опции са:

a – говорител;

b – който проверява за пропуски при записването и оформя окончателното становище на групата;

c – лидер;

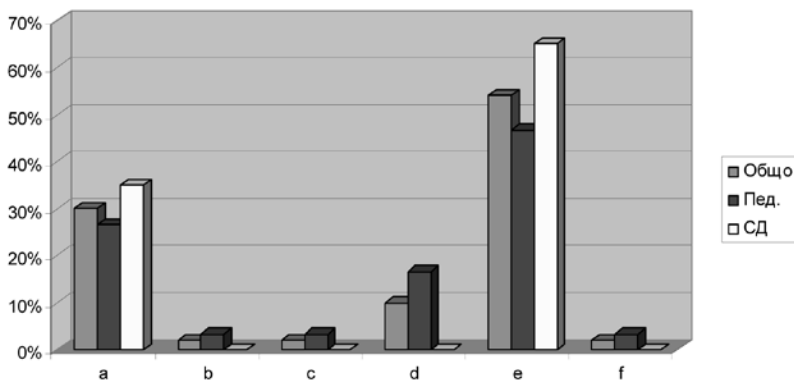
d – генератор на идеи;

e – редови член;

f – друго.

Резултатите показват, че при проблеми ориентацията е към форми на поведение, които биха съдействали за успешно представяне на групата (вж. фиг. 9). 54% от анкетираните биха продължили да търсят решение, а 30% направо биха записали собственото си мнение като становище на групата, което донякъде е свързано с два от посочените проблеми, а именно прексониране на собствения принос и монополизиране на обсъждането от отделни участници, което в конкретния случай се модифицира в монополизиране на процеса на вземане на решение от отделни участници. Всъщност мненията на анкетираните студенти от специалност Социални дейности се разпределят между тези два отговора, а мненията на студентите от специалност Педагогика се разсейват, като освен горепосочените отговори все пак само 16,67% от тях посочват, че не биха предприели нищо повече от това да кажат собственото си мнение. Те споделят становището, че консенсус се постига трудно и в този смисъл е сериозно предизвикателство пред групата, затова е допустимо да не се постигне общо решение. Много позитивен факт в тази връзка е и че деструктивните реакции – агресивно или пасивно поведение – са посочени от по 3,33% (по един студент за опции b и c), и един само студент (3,33% от студентите от специалност Педагогика) посочва, че би реагирал в зависимост от конкретната ситуация.

Фигура 9. Разпределение на мненията относно поведението при проблеми в групата, които не позволяват обединяване около общо решение*



* Тук възможните опции са:

a – записвате личното си мнение като становище на групата;

b – ядосвате се, след като не се приемат идеите Ви другите да се справят както могат;

c – не са Ви оставили да говорите досега, вече няма време да се изказвате;

d – не правите нищо – казали сте си мнението, консенсус се постига трудно;

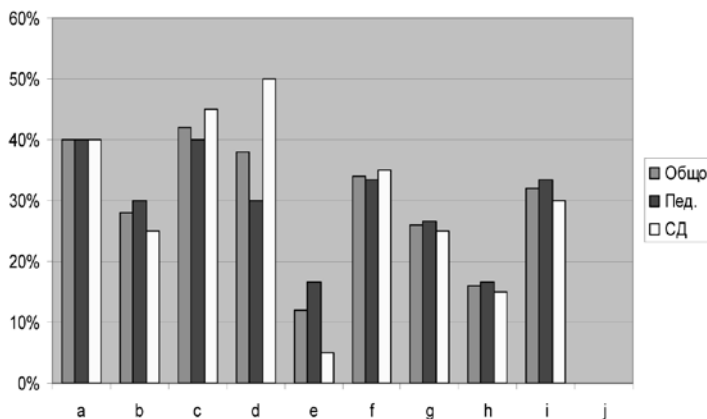
e – отново проверявате записките в търсене на решение;

f – друго.

Накрая анкетираните студенти бяха помолени да посочат фактори (3 от предложените, затова сумата от процентите надвишава 100) за успешна групова работа, доколкото отсъствието им затруднява процеса на обсъждане и не позволява обединяване около общо решение. 42% от студентите споделят мнението, че позитивните отношения в групата са най-важният фактор за успешна групова работа. В тази връзка формирането на групите има решаващо значение. За 40% от тях наличието на оригинални идеи е също толкова важно, както и „активността на всички при генерирането на идеи“, както смятат 38% от изследваните лица. За 34% определящо е наличието на добър анализатор в групата, който е в състояние бързо да преценява най-сполучливите идеи. Следващите по значимост фактори са: „лидерът ръководи добре обсъждането“ (32%); „има поне един в групата, който знае какво да се направи в дадената ситуация“ (28%); „има някой, който може да доразвие всяка идея и да я превърне в добро решение“ (26%); „някой от групата има задълбочени познания по поставения проблем“ (16%); „има ясни инструкции и правила за групова работа“ (12%). Както е видно от диаграмата (вж. фиг. 10), при ранжирането на факторите по специалности се откриват някои различия в мненията. Студентите от специалност Педагогика поставят на първите места: „наличие на оригинални идеи“ и „позитивните отношения в групата“ (40%); „наличие на добър анализатор в групата“ и „ефективно

лидерство“ (33,33%). Докато студентите от специалност Социални дейности ги подреждат както следва: „активност на всички при генерирането на идеи“ (50%); „позитивни отношения в групата“ (45%); „наличие на много оригинални идеи“ (40%) и „наличие на добър анализатор в групата“ (35%).

Фигура 10. Разпределение на студентските мнения относно факторите за успешна групова работа*

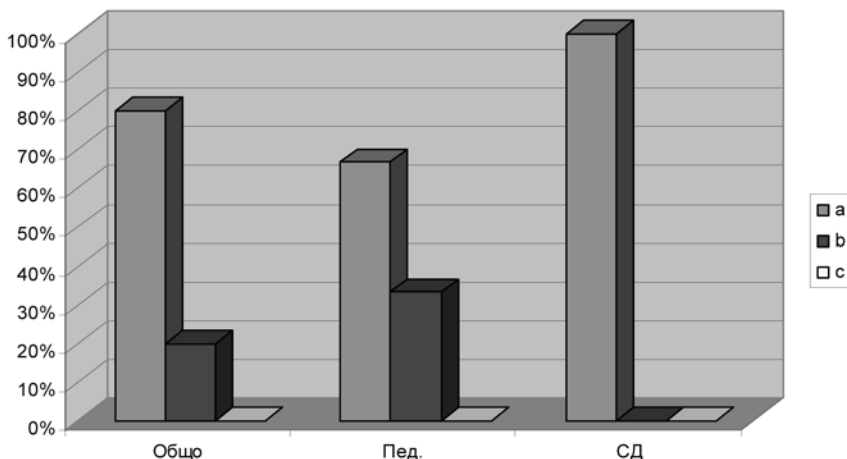


* Възможните опции тук са:

- a* – има много оригинални идеи;
- b* – има поне един в групата, който знае какво да се направи в дадената ситуация;
- c* – отношенията в групата са позитивни – няма конфликти;
- d* – всички са активни и предлагат идеи;
- e* – има ясни инструкции и правила за групова работа;
- f* – някой от групата е много добър анализатор и бързо преценява коя е най-сполучливата идея;
- g* – има някой, който може да доразвие всяка идея и да я превърне в добро решение;
- h* – някой от групата има задълбочени познания по поставения проблем;
- i* – лидерът ръководи добре обсъждането;
- j* – друго.

80% от анкетираните одобряват състезателния характер на груповата работа, доколкото това мобилизира членовете на групата да се представят възможно най-добре (вж. фиг. 11). Становище, което се споделя от всички анкетирани от специалност Социални дейности и от 66,67% от специалност Педагогика. Останалите 33,33% от студентите от специалност Педагогика (20% от всички анкетирани) допускат, че това би могло да доведе до повече грешки, което не е много оправдано за учебни цели.

Фигура 11. Разпределение на студентските мнения относно състезателния характер на груповата работа*



* Възможните опции на този въпрос са:

a – мобилизира групата да се представи по-добре от останалите групи;

b – в бързината се допускат много грешки, което не е оправдано за учебни цели;

c – друго.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Използването на групови технологии на обучение е свързано с определени проблеми, което предпоставя избора на ограничен брой варианти и модифицирането им (невинаги много удачно) съобразно конкретния контекст. Обособяването на групите, откриването на най-продуктивния формат, изборът на ефективен лидер, подборът на подходящи проблеми и задачи, както и осигуряването на по-голяма свобода за инициатива и активност на учениците по време на груповата работа са сред най-значимите предизвикателства за учителите, които са апробирали подобни варианти. Всъщност, ако използвам думите на една от тези учителки, би могло да се каже, че самата групово работна е предизвикателство както за учителите, така и за учениците, и в този смисъл експериментирането в тази област продължава. Решенията на учителите в тези области обаче провокират някои сериозни проблеми при работата на учениците в малките групи.

Изразеното предпочитание на анкетираните студенти, както и моите наблюдения в училище определено водят до констатацията, че обсъждането в групите протича главно под формата на свободна размяна на мнения. Пред-

варителното структуриране на груповите обсъждания чрез диференциране на отговорностите и задачите обаче осигурява възможности както за активно включване и изява на всички участници в групите, така и за рационално използване на определеното време, което е сериозно предизвикателство както за учениците, така и за учителите, особено при първите им опити да реализират различни технологични варианти. Не случайно самите студенти преценяват като най-често срещани именно проблемите, свързани с монополизирането на груповите дискусии от отделни ученици и пасивността на други, както и възникването на различни конфликти.

В повечето случаи, съгласно мнението на изследваните лица, груповата работа се затруднява от излишно говорене и обсъждане на несъществени неща, както и на въпроси, които често не са свързани със спецификата на поставените задачи. Индивидуализмът на участниците в групата и преекспонирането на личните приноси също се наблюдава много често. Анкетиранияте студенти оценяват по достойнство и необходимостта от структуриране на обсъждането, което, както и горепосочените проблеми, насочва към качествата на съответните лидери, чиито функции са именно в тези области. В тази връзка позитивната атмосфера в групата се откроява като най-значима предпоставка за успеха на обсъждането (за сравнение наличието на задълбочени познания по поставения проблем у някой член на групата е на доста по-задни позиции). Всъщност това, което прави впечатление, е, че най-често посочвани са твърденията, които отразяват груповите усилия и активност при решаването на поставените задачи, както и ефективното лидерство пред наличието на специфични умения и способности за справяне в подобни ситуации у отделни ученици.

Интересно е също, че ролята на лидера е твърде непопулярна сред анкетиранияте студенти, които биха избрали по-скоро да бъдат говорители, генератори на идеи или редови членове. Това, което е позитивно обаче, е, че за по-голямата част от тях проблемите провокират поведение, ориентирано към справяне с предизвикателствата и откриване на решение.

Несъмнено трудностите и проблемите при реализиране на групови технологии на обучение не са малко и не са за подценяване, и единствено учителят е в състояние да прецени кога, за колко време, какъв вариант, с какъв състав на групите ще е най-полезно и ефективно да се работи по този начин, защото уменията, които се формират, са необходими и след училище, за пълноценно реализиране на ученето през целия живот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.
2. Борисова, Й. Предизвикателството групова работа по аналогова схемотехника. – <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi15/15dpp/15dpp1.htm>
3. Групова организация на образователния процес в училище. (Под науч. ред. на П. Петров и др.). С., 1998.
4. Гюрова, В. и др. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.
5. Недкова, В. Методът на груповата работа и интерактивните подходи. Електронно списание LiterNet, 20.11.2008, 11 (108). – <http://litenet.bg/publish3/vnedkova/grupovata.htm>
6. Пейчева, Р. Колаборативни телекомпютърни проекти – възможност за реализиране на гъвкави учебни среди. – ГСУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика. Т. 96, 2004.
7. Петров, П., М. Атанасова. Образователни технологии и стратегии на учене. С., 2001.
8. Радев, Пл. Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. Пл., 2005.
9. Тодорина, Д. Мениджмънт на класа. Бл., 2005.
10. Томаатанасова, Н. Общуването между учениците в условията на групова работа от Национални педагогически четения „Да запазим усмивката на децата“, 26–29 юни 2006 г., гр. София. – http://209.85.135.132/search?q=cache:uzc45MWWgkJ:irisv.net/doc/group_work.doc+grupova+rabota&cd=5&hl=bg&ct=clnk&gl=bg
11. Цветанска, Г. Реформаторската педагогика и груповата работа в обучението по математика. – <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi8/dp/8dpp8.htm>
12. Чавдарова-Костова, С. и др. Педагогика. С., 2008.
13. Чуртова, Р. Интерактивните методи в обучението по български език и литература в прогимназиална степен на образование V–VIII клас. – <http://www.paideiafoundation.org/?read=947>
14. Slavin, R. Small-group Instruction. – In: The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Pergamon Press, Vol. 8, 1985.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ЕТНИЧЕСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ БЪЛГАРСКИ И РОМСКИ ПРОИЗХОД

ЗОРНИЦА ГАНЕВА

Zornitza Ganeva. COMPARATIVE ANALYSIS OF ETHNIC IDENTITY OF STUDENTS OF BULGARIAN AND ROMANY ORIGIN

Ethnic identity is central to the psychological functioning of members of ethnic minority groups, but research on the topic is fragmentary and inconclusive. This article is a review of studies of ethnic identity published in refereed journals. The author discusses the ways in which ethnic identity has been defined and conceptualised, the components that have been measured and empirical findings. The task of understanding ethnic identity is complicated because the uniqueness that distinguishes each group makes it difficult to draw general conclusions. A focus on the common elements that apply across groups could lead to a better understanding of ethnic identity. The focus in the present study is on ethnic identity as a general phenomenon that is relevant across groups. The measure of ethnic identity (Stefanenko, 2006) consists of 21 items assessing four aspects of ethnic identity: sense of belonging to the proper ethnic group (5 items); importance of the 'ethnos' category (7 items); relations between own and other ethnic groups (7 items) and use of mother tongue in everyday life (2 items). 100 secondary school students (61 Bulgarians and 39 Roma; 45 boys and 55 girls; average age 19) participated in the study and filled in the questionnaire. The relationship of ethnic identity to various demographic variables was examined. The ethnic identity components were analysed separately for the two ethnic groups. Factor analyses of data for the two ethnic groups (Bulgarians and Roma) yielded a four-factor structure that corresponded to four theoretical approaches to ethnic identity, as hypothesised.

УВОД

Всеки човек освен личната си идентичност притежава редица социални идентичности, които произтичат от принадлежността му едновременно към различна група – национална, полова, възрастова, религиозна, професионална, етническа, политическа и др. Те се интернализират и представляват значима част от Аз-образа на личността. Да бъде човек част от дадена етническа група и да принадлежи към нея, означава да споделя ценностите ѝ, обичаите, традициите, ритуалите, езика и територията ѝ, да ги предава от поколение на поколение и сякаш по този начин да се докосва до вечността. Каква е структурата на етническата идентичност на представителите на различните етноси? Кои са по-важните елементи, които я формират според тях? Съществуват ли различия по пол и по възраст в тяхната гледна точка за етническата идентичност? Именно на отговорите на тези въпроси е посветена настоящата студия.

ДЕФИНИРАНЕ И СЪДЪРЖАТЕЛНА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПОНЯТИЕТО ЕТНИЧЕСКА ИДЕНТИЧНОСТ

В социалните науки според редица автори етническата идентичност е основна при изграждане на Аз-образа на личността и функционирането му като член на дадена група [33; 18]. Неоспорим факт е, че в научните среди не съществува широко съгласие при дефиниране на понятието, което води след себе си до терминологично объркване. По-голямата част от статиите по темата не дават експлицитно определение на етническата идентичност.

Изследването на етническата идентичност е значим въпрос, който не би могъл да бъде цялостно обхванат от една научна дисциплина. При неговото анализиране в дълбочина е необходимо *интердисциплинно* сътрудничество на педагози, социални психолози, културни антрополози, социолози, етнологи и лингвисти.

По правило членовете на всяка етническа група са обединени от общи биологични, лингвистични, културни и/или религиозни характеристики. Етническата група представлява културно-историческа група с общо биологично и/или лингвистично наследство, с което се идентифицират нейните членове [31].

Членството в дадена етническа група може да бъде 1) *приписано* и 2) *придобито* (в термините на Харе [22] принадлежност към „човешки категории“ или влизане в „роли“). Приписваните идентичности на личността са предварително зададени, например пол, цвят на кожата и др. В този смисъл етническата идентичност е предварително зададена, защото човек не избира

етноса, в който да се роди и към който да принадлежи. Същевременно етническата идентичност е и придобита категория, защото е индивидуално решение какво значение ще ѝ бъде отдадено в сравнение с другите идентичности по време на жизнения път на човека [31].

Поради изучаването на етническата идентичност от множество различни дисциплини е необходимо да се направи разграничение от термина „културна идентичност“, въпреки че в някои случаи изследователите ги използват като взаимозаменяеми. В лоното на социологията и антропологията културната идентичност обхваща културната принадлежност, споделените ценности, които произтичат от членството в дадена етническа група, общата история, традиции и език. По правило социолозите и антрополозите насочват своето внимание към поведението на членовете на дадена група, символите, ценностите или вярванията им. За разлика от културната идентичност етническата идентичност е „форма на етническо съзнание“ [55].

В една част от статиите етническата идентичност е дефинирана като етническият компонент от социалната идентичност: „... тази част от Аз-образа на личността, която произтича от знанието му, че е член в дадена социална група (групи) заедно с ценността и емоционалното значение, което приписва на това членство“ [48, с. 255]. Като цяло изследователите са единодушни по отношение на общото разбиране на понятието етническа идентичност, но те се различават в разглеждане на неговите специфични аспекти, на които акцентират. Според някои автори основният аспект на етническата идентичност е етническото самоопределение, други акцентират върху чувството за принадлежност към етническа група и обвързаността с нея [45; 46; 50] или споделените ценности и нагласи на групата [54]. В противовес на тези определения други автори обръщат по-голямо внимание на аспектите, свързани с културата като част от етническата идентичност, например език, поведение, ценности и знания за историята на дадена етническа група [42]. Според друга група автори от първостепенно значение е активната роля на личността при формиране на етническата идентичност, която е динамична и в непрекъснато развитие, а не е зададена по рождение [11; 23; 44]. Повечето изследователи са единодушни, че етническата идентичност е *комплексно, многоизмерно и динамично понятие*. За Абууд [6] тя означава да осъзнаваш, че принадлежиш, и да се самоопределяш чрез основните характеристики на етническата група, към която принадлежиш. За нея етническата идентичност е част от идентичността като цяло, която включва лични (например собственото име), социални (например фамилията) и културни показатели.

Интерес представлява фактът, че според изследователите етническата идентичност е общо понятие, което се отнася до групите. Различните резултати обаче в опитите за дефинирането на етническата идентичност, нейните *компоненти и структура*, предизвикват задаването на следния съществен

теоретичен въпрос: възможно ли е да се изследват общите аспекти на етническата идентичност или, тъй като всяка група е сама по себе си уникална, трябва да се изучават най-важните нейни компоненти, които я отличават от другите групи? За да се отговори на зададения въпрос, е необходимо да се признае, че са налице елементи, които са общи за всички групи и са налице характерни черти на етническата идентичност на всяка една група. От проведени изследвания става ясно, че *етническото самоопределение, чувството за принадлежност* към конкретна етническа група и *гордостта от нея* са основни аспекти на етническата идентичност без значение коя етническа група се изследва конкретно. Изучаването на основните компоненти на етническата идентичност би позволило на изследователите да направят съпоставителни анализи между различните етноси [41]. Типичните *културни обичаи, традициите, нагласите и опитът*, който натрупват техните представители в общуването с хора от различни етноси, са характерните компоненти, индивидуалните характеристики, чрез които етносите се различават един от друг [28].

Компоненти на етническа идентичност

Множество изследователи насочват своето внимание към анализиране на т.нар. **компоненти на етническата идентичност**: *самоопределение* като член на конкретна етническа група, *чувството за принадлежност* към нея, *етническите нагласи* към нея и към другите етноси и *етническото включване*, разбирано като участие в социалния живот и обичаите на етноса.

Етническото самоопределение представлява етническият „етикет“, който човек използва за/спрямо/отнася към себе си. Проведено изследване на деца в тази насока анализира дали избраната от тях етническа група съответства на етническата група на принадлежност на техните родители [6]. Друго изследване разглежда „неправилното“ етническо самоопределение, което води до по-бедна и опростена представа за Аз-образа на личността [12]. Основният компонент на етническото самоопределение е самоописанието чрез етнически характеристики, типични за дадена група. Вторият му аспект е признаването, че именно те го различават от членовете на други етноси. Третата черта на етническото самоопределение е неговата устойчивост на промени от социалната среда и продължителност във времето [6]. Разгледаните критерии са валидни при изследване и на половата идентичност.

Етническото включване също е един от най-често измерваните *показатели* за етническа идентичност. То представлява включеността в културните практики на дадена етническа група. По правило негови *критерии* са: използването на *езика* на съответния етнос в ежедневното общуване, наличие

на *приятелски взаимоотношения* с негови членове, *участие в социалната организация и религиозните културни традиции и обреди* на етническата група, в нейното *политическо управление*. Участието в религиозни практики като част от етническата идентичност на личността се измерва чрез честотата на посещение на религиозни обреди, получаването на религиозна култура и възпитание, чрез религиозните предпочитания и активното членство в конкретна църква.

Връзката между *етническата идентичност и езика* [30] е обусловена от следните условия: 1) езикът е от толкова голямо значение за хората, тъй като той е инструмент за назоваване на хората и света около тях, 2) първичната социализация във всяка култура е въпрос на лингвистично взаимодействие, 3) социалните репрезентации като когнитивни елементи се изразяват именно чрез езика, 4) езикът е средата за създаване, развитие и съхранение на митовете на всеки етнос, 5) от всички компоненти на етническата идентичност езикът е най-значим, тъй като чрез него различните етнически групи се отличават по между си, 6) езикът служи за изразяване на емоции и вътрешни състояния в общуването между членове на етнически групи.

В научната литература при изследване на етническата идентичност изследователите често насочват своето внимание и към следните *форми на проява на етническа идентичност*: участие в етнически клубове, общества или организации, интерес към етническа характерна музика, танци и носии (облекло с етнически мотиви), към вестници, периодична литература и книги за съответна етническа група, традиционна кухня, традиционни дейности за забавление през свободното време, традиционни обичаи, традиционни семейни роли, ценности и имена, знания за историята и културата за собствения етнос.

С цел измерване на специфичните *ценности и вярвания* на конкретна етническа група са разработени редица инструментариуми. Въпреки че те са показатели за близостта със собствената група, за чувството на принадлежност и привързаност към нея, те са различни за различните етноси, което не позволява на тяхната основа да се прави съпоставителен анализ между групите. Допълнително затруднение при съставянето на инструмент за тяхното измерване е липсата на единомислие между членовете на една и съща група по отношение на груповите ценности и вярванията.

Взаимовръзката между компонентите на етническата идентичност е също предмет на интерес от страна на изследователите. В този смисъл въпросът е каква е връзката между етническата самоидентификация (самоопределение) (това, което твърдя, че съм) и етническото включване (това, което правя) и етническата гордост (как се чувствам по отношение на етноса ми на принадлежност). При изследване на тийнейджъри от ирландски произход в Англия [52] е налице тясна връзка между етническото самоопределение и

индекса за поведение в унисон с етническата група. Гордостта от техния ирландски произход се свързва правопрпорционално със самоопределението им като ирландци. Тези от тях, които се самоидентифицират като „англичани“, са по-склонни да прикрият своя етнически произход [51].

При проведени изследвания на етническата идентичност на представители на различни етнически групи в САЩ [38; 40] се установява, че различни нейни компоненти излизат на преден план в зависимост от разглежданата раса или етнос. За европейците (белите) използването на езика и участието в множество културни дейности са основни при съхраняване на етническата им идентичност. Те отдават по-малко значение на нагласите към другите групи. За евреите етническото самоопределение е по-значим компонент на етническата им идентичност в сравнение с използването на иврит в ежедневието. При латиноамериканците например езикът е основен компонент от етническата им идентичност. За цветнокожи това са положителните нагласи към собствената етническа група и негативните нагласи към останалите групи и участието в политическия живот на етноса. При цветнокожите изцяло отсъстват компоненти като език, приятелски отношения с представители на своята група и участие в социалния ѝ живот.

В етническите групи, в които е налице ясна диференциация между половите роли в семейството, в които традиционно е прието мъжът да работи извън къщи, а жената е домакиня и отглежда децата, *полът* е променлива от съществено значение при формирането на етническата идентичност. В тези култури по правило има различни очаквания към представителите на двата пола, като жената се възприема като носителка на традициите в етноса. Малкото проведени изследвания в тази насока показват по-голямо включване и интерес към етнически черти от страна на жените в сравнение с мъжете. Изследване с тийнейджъри от китайски произход, които живеят в САЩ, показва, че момичетата са ориентирани повече към историческото минало на етноса в сравнение с момчетата [46]. Друго изследване показва по-висока етническа идентификация при цветнокожи момичета от САЩ в сравнение с момчетата [38]. Във вече цитираното изследване на тийнейджъри от ирландски произход, които живеят в Англия, момичетата в значително по-висока степен от момчетата признават своя етнически произход [51]. Момичетата в Япония също показват по-високи стойности от момчетата по отношение на японската им етническа идентичност [20; 21].

Обратна е обаче тенденцията, която се наблюдава при евреите в Канада. Там момчетата от еврейски произход имат по-ясно изразени предпочитания и интерес от момичетата към нормите и историческото минало на своя етнос [15]. Авторът обяснява този факт с патриархалните традиции в еврейската култура. Момичетата от индийски произход, които живеят в Англия, са по-склонни да общуват с хора от тяхната етническа група, но

същевременно с това те са и най-склонни да канят представители на други култури въкъщи [23].

В литературата, която разглежда етническата идентичност, е установено [Helms, 1985b], че цветнокожи момчета усвояват етническите нагласи на по-ранна възраст в сравнение с цветнокожи момичета. Същата тенденция в развитието е установена също така и от Фини [37].

Дотук цитираните резултати от емпирични изследвания не позволяват да се направи еднозначно заключение по отношение на половите различия при изследване на етническата идентичност.

ТЕОРИИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ЕТНИЧЕСКАТА ИДЕНТИЧНОСТ В ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

В научната литература се прилагат две основни теории при обяснение на резултати, получени от емпирични изследвания на етническата идентичност. Това са Теорията за социалната идентичност на Хенри Ташфел и Джон Търнър и психоаналитичната Теория за его-идентичност на Ерик Ериксън. Брекуел [10] смята, че разделението на индивидуална и социална идентичност е условно и целесъобразно за научното разглеждане на понятията. За него това е временен артефакт, тъй като социалната идентичност се превръща в индивидуална чрез личния живот на човека. Според него преминаването от лична, его-идентичност в социална води до деперсонализация и обезличаване. Резултатите от проведени изследвания показват, че хората различават лична от социална идентичност и доминирането на една от тях в даден момент обуславя поведението им. Истинският въпрос е дали социалната и индивидуалната идентичност е възможно да бъдат изследвани по отделно, или личната идентичност е продукт на социалната идентичност? Според Брекуел [пак там] двете идентичности са различни гледни точки на процеса на развитие. Възприемането на социалния натиск и адаптацията към него е избиращелен процес, чрез който се формира индивидуалната идентичност. Очевиден факт е, че вътрешната природа на човека е свързана със социалното и културното обкръжение, в което се е социализирал или в което живее в момента. Съдържанието на цялостната личност на човека е резултат от сложно и активно взаимодействие между самия него и обществото, което го заобикаля [31]. С цел да бъде анализирано това взаимодействие, ще бъдат представени двете основни теории, които го разглеждат, и връзката им с етническата идентичност.

Етническа идентичност и теорията за социалната идентичност

Едно от най-ранните твърдения за значението на социалната идентичност е направено от Левин [32], според когото хората се нуждаят от затвърдено чувство за принадлежност към дадена група, за да се радват на психологическо благополучие. Тази идея е заложена и получава своето по-нататъшно развитие в Теорията за социалната идентичност [49]. Етническите групи обаче осигуряват особен вид групова идентичност [47]. Ако членовете на дадена етническа група в обществото имат ниска самооценка, то те ще развият отрицателна етническа идентичност [23; 51]. Множество изследователи експлицитно използват понятието „самонараняване“ при разглеждане на етнически групи, които заемат ниско стъпало в социалната йерархия. Основно това се отнася за цветнокожото население на САЩ [17]. Те измерват в каква степен членството или идентификацията с етническа група с нисък социален статус е свързано с изграждане на отрицателна представа за Аз-образа на личността [18; 24; 54].

Според Ташфел [47] членовете на групи с нисък социален статус търсят начини да го заменят, избегнат или „подобрят“, като стават членове на групата на мнозинството. Това решение обаче може да провокира отрицателни психологически последици върху тях. То не е приложимо например при хора с различен цвят на кожата, които са категоризирани от групата на мнозинството като членове на етническо малцинство. Друга възможна алтернатива е да се развие етническа гордост от принадлежността към собствения етнос [12], да се „преразгледат“ и преформулират „неудобните“, „нисшите“ характеристики на групата и те да бъдат възприети от личността в позитивна светлина [9] или да се акцентира на различията с останалите групи [25].

Теорията за социалната идентичност обръща внимание на едновременното членство в две култури и неудобствата, които това провокира. Както Левин [32], така и Ташвел [47] разглеждат трудностите при формирането на етническата идентичност в този случай, например при конфликт на нагласите, ценностите и поведението между двете групи [13; 43]. Въпросът е дали човек трябва да прави своя избор между двете етнически групи в конфликт и идентичностите, които произтичат от тях, или може да развие бикултурна етническа идентичност, чрез която успешно би се адаптирал в социалния живот.

Теорията за социалната идентичност признава, че етническата идентичност е динамично понятие, което подлежи на промяна във времето и в социалната среда. В този смисъл според част от цитираните определения етническата идентичност се изгражда чрез активен процес на вземане на решения и самооценка [11; 23; 44]. В глава от книга, посветена на теоретично изясняване на понятието, авторът [53] твърди, че етническата идентичност не е цялост, а набор от процеси, чрез които хората я изграждат.

Етническа идентичност и теорията за Его-идентичност

Теорията, която разглежда стadiaте в развитието на етническата идентичност, се основава на стadiaте в развитието на его-идентичностите [14; 34]. Изследователите насочват своето внимание към два аспекта от процеса на изграждане на етническа идентичност: 1) търсене на значението в принадлежността към собствения етнос и 2) вземане на решение за мястото му в живота на човека и обвързване с него.

Според Ериксън [пак там] придобитата идентичност е резултат от период на изследване и експериментиране, което обикновено се наблюдава през пубертета и което води до вземане на решение или обвързване в различни области като избор на професия, религия или политическа партия. Моделът на его-идентичност е операционализиран от Джеймс Марсия [34; 35]. Той се състои от 4 статуса, които се основават на това дали хората са изследвали различни варианти на идентичности и дали вече са взели решение. Човек, който нито е включен в изследване, нито е обвързан с взето решение, формира *дифузна* идентичност. Взетото решение, без да се е изследвала социалната среда, обикновено въз основа на ценностите на родителите, води до *предварителна идентичност*. Човек в процес на изследване, без да се е обвързал все още с взето решение, е в *мораториум*. Сигурното обвързване след период на изследване води до *постигната идентичност* (вж. Таблица 1). Изграждането на етническа идентичност може да се разглежда като сходен процес с този на изграждане на его-идентичност. Той има времеви измерения и се основава на това дали хората вземат решения за ролята в живота им на етническата група, към която принадлежат.

Таблица 1. Операционализация на статусите на развитие на Его-идентичност според Дж. Марсия [35, с. 161]

Идентичност	Изследване	Обвързване
1) Дифузна	не	не
2) Предварителна	не	да
3) Мораториум (изследване)	да	не
4) Постигната	да	да

Въпреки че са налице малко емпирични резултати, според модела на развитие на етническата идентичност с увеличаване на възрастта тя се консолидира. В проведено интервю [41] с бели и цветнокожи ученици става ясно, че в 8-ми клас 1/3 от тях са в стадия на търсене на етническа информация, а в 10-и клас – 1/2. Резултатите показват, че с увеличаване на възрастта търсенето на информация за етноса на принадлежност намалява и децата се ориентират към утвърждаване на собствената етническа идентичност.

В статия, превърнала се в класическа, Фини [37] съпоставя общите характеристики на различните модели на развитие на Аз-образ на личността (виж Таблица 2) и предлага *3 стадия на развитие на етническа идентичност*. Тя преминава от неизследвана етническа идентичност през период на проучване и достига до *придобита етническа идентичност*. Според модел подрастващи и дори възрастни, които не са се занимавали с етнически въпроси, са в **първия стадий** на *неизследвана етническа идентичност*. Според Крос [12] и други [7; 29] този стадий при хора от малцинствата се характеризира с предпочитание на културата на мнозинството. Това предпочитание обаче не е основна характеристика на разглеждания стадий. Друг вариант е младите хора от малцинствените групи просто да не проявяват интерес към етническите характеристики и да им обръщат малко внимание. В този случай тяхната етническа *идентичност е дифузна* или „размита“. Друга алтернативна е те да възприемат позитивните етнически нагласи от своите родители или други възрастни. В този случай те не биха демонстрирали своите предпочитания към групата на мнозинството, въпреки че не са се замисляли и не са анализирали етническите черти на своя етнос. Това е *предварителна идентичност* [37].

Вторият стадий се характеризира с изследване на собствената етническа група и той съответства на статуса мораториум, описан от Марсия [35]. Той може да е резултат от значим личен опит с членове на собствената или друга етническа група и така се подкрепя осъзнаването на принадлежността към даден етнос („откриване“ според Крос [12] и „пробуждане“ според Ким [29]). Той често включва интензивен процес на „потопяне“ в собствената етническа култура чрез дейности като четене на литература с етническа тематика, разговори с нейни представители, посещения на музеи, с експозиции, посветени на историята и бита на различни етнически групи, и активно участие в културни мероприятия. За някои хора от малцинствените групи това може да е свързано с отхвърляне на ценностите на културата на мнозинството. Според стадиалния модел като резултат от този процес хората достигат до по-дълбоко разбиране, осъзнаване и оценяване на принадлежността си към собствената етническа група и в това именно се изразява *придобитата или интернализираната етническа идентичност*.

Придобитата етническа идентичност (**трети стадий**) не изисква/предполага задължително висока степен на обвързаност със собствената етническа група. Възможно е човек да бъде наясно с принадлежността си към даден етнос, без да говори, например, характерния език за етническата група или без да съблюдава нейните традиции и обичаи. В научната литература се среща и мнението, че процесът на формиране на етническа идентичност не включва непременно с нейното придобиване, но са възможни своеобразни „цикли“, които включват по-нататъшно изследване и обмисляне на ролята и

значението на собствената етническа група в живота на човека [36]. Същата идея е отнесена и към формирането на его-идентичността [19].

Таблица 2. Стадии в развитието на идентичността според различни автори [37, с. 42]

Автор	Стадии в развитието на идентичността				
<i>Марсия</i> (1966, 1980)	Дифузия на идентичността	Предварителна идентичност	Криза	Мораториум	Постигната идентичност
<i>Аткинсън и колеги</i> (1983)		Конформност: предпочитания към ценностите на културата на мнозинството	Дисонанс: подлагане на съмнение и оспорване на стари традиционни нагласи	Устойчивост и задълбочаване в собствената култура: отхвърляне на културата на мнозинството	Съвместни действия с представители на мнозинството и осъзнатост на етническата принадлежност
<i>Фини</i> (1989)	Неизследвана етническа идентичност Липса на изследване на етническата група на принадлежност		Търсене на етническа идентичност (мораториум) Активно търсене на смисъла на принадлежността към собствената етническа група		Постигната етническа идентичност. Ясно чувство и осъзнатост на принадлежността към собствената етническа група
	Дифузия: липса на интерес към етническата група на принадлежност	Предварителна идентичност: принадлежността към собствената етническа група се възприема чрез мненията на другите хора			

От направения теоретичен обзор на изследванията на етническата идентичност може да се направи изводът, че е необходима *надеждна* методика за по-нататъшното ѝ задълбочено изучаване. В световен мащаб съществуват 3 утвърдени методологии за измерване на етническата идентичност. Това са английската методика на М. Барет [под печат], американската на Дж. Фини [38] и руската на О. Романова [2; 3; 5]. За България успешно е приложена американската методика [16; 39]. В настоящата студия са представени емпиричните резултати от цитираната руска методика.

Целта на настоящата студия е да изследва структурата на етническата идентичност, конструкт-валидността и различията по етноси в нейното формиране при подрастващи от български и ромски произход, като се използва въпросникът на О. Романова [3; 4].

ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ

Изследвани лица

В изследването участваха 100 подрастващи от български и ромски произход на възраст между 15 и 20 години. Момичетата са на възраст 17,22, а момчетата на 16,82. Броят на изследваните лица в двете етнически групи е приблизително еднакъв: съответно 61 от български произход (33 момичета и 28 момчета) и 39 от ромски произход (22 момичета и 17 момчета).

Изследването беше проведено в три различни района на България, а именно в градовете Разград, Търговище и София. Данните бяха събрани през 2008 г.

Методика

Всички изследвани лица попълват въпросник за изследване на етническата идентичност на деца и подрастващи, разработен и апробиран от Олга Л. Романова от Русия [2; 3; 4]. Той се състои от 21 въпроса, които са разделени в следните 4 подскали: 1) пет въпроса за измерване *чувството на принадлежност към собствената етническа група* (въпроси 1, 6, 10, 14 и 21), 2) седем въпроса за измерване на *важността*, която изследваните лица отдават на *категорията „етнос“* (въпроси 2, 4, 5, 7, 9, 12 и 13), 3) седем въпроса за оценката на *отношенията между собствената и другите етнически групи*, нагласите между мнозинството и малцинствата (въпроси 8, 11, 16, 17, 18, 19 и 20) и 4) два въпроса за използването на *майчиния език* в ежедневиен живот (въпроси 3 и 15). Всички изследвани лица отговарят посредством 5-степенна ликерт-формат скала от -2 напълно несъгласен до +2 напълно съгласен с 0 неутрално мнение.

Резултати

Факторен анализ

С цел да се установи дали събраните данни могат да се анализират с предлаганата методика, беше използван Факторен анализ. Бяха зададени 4 фактора, колкото е броят на подскалите в методиката. От Таблица 3 се виж-

да, че всеки от четирите фактора може да се асоциира с една от подskalите, което позволява прилаганата методика коректно да се приложи към анализираната извадка.

Мярката за адекватност на цялата извадка (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) е 0,756. За групата на българите тя е 0,736, а за ромите 0,622, което надвишава препоръчаната стойност от 0,60 [26; 27]. Тестът на Бартлет за сферичност [8] е статистически значим за всички изследвани лица ($p < 0.001$).

Таблица 3. Резултати от факторния анализ на 21 въпроса от скалата за етническа идентичност. Дадени са факторните тегла, собственото им значение и процентът на обяснена вариация.

Въпрос		Факторно тегло			
		1	2	3	4
1	Интересувам се от историята и културата на моя етнос.	0,722	0,122	0,011	-0,001
6	Много се обиждам, когато чуя нещо оскърбително за моя етнос.	0,684	0,234	0,173	-0,099
10	Изпитвам дълбоко чувство на лична гордост, когато чуя да се говори за постиженията на моя етнос.	0,652	0,109	0,105	0,111
21	Ако имах възможност да си избира етническата група, то бих предпочел(а) тази, към която принадлежа в момента.	0,650	0,231	0,224	0,201
14	Ако чуя обвинения за моя етнос, то по правило не ги приемам лично.	0,643	0,372	-0,337	0,293
7	Националната принадлежност е нещо, което винаги ще разединява хората.	0,284	0,661	-0,341	0,198
13	Поддържам смесените бракове, защото чрез тях се свързват хора от различни етноси.	-0,174	0,657	0,113	0,109
5	Считам, че при общуване с хората трябва да се ориентираме по личностните им качества, а не по етническата им принадлежност.	0,286	0,607	0,121	0,201
4	Мисля, че етническата гордост е чувство, което трябва да се възпитава още от детството.	0,349	0,511	0,201	0,207
2	Представители от една и съща етническа група трябва да общуват по между си на своя роден език.	0,116	0,472	-0,139	0,115
9	Приятелските отношения и още повече бракът трябва да са ориентирани според етническата принадлежност на партньора.	0,123	0,454	-0,102	0,009

12	Мисля, че може да се развива и съхранява само културата на собствената етническа група.	0,214	0,331	0,191	0,106
18	Считам, че представителите на мнозинството трябва да решат дали имат право да живеят в тяхната страна хора от други етноси.	0,311	0,039	0,660	0,057
17	Представителите на мнозинството не трябва да имат никакви предимства пред представителите на другите етноси, които обитават същата територия.	0,294	0,115	0,583	0,204
11	Смятам, че хората имат право да живеят на територията на цялата Земя без значение каква е тяхната етническа принадлежност.	0,348	-0,121	0,554	0,108
8	Считам, че представителите на всяка етническа група трябва да живеят на територията на своите предци.	0,301	0,191	0,502	0,121
16	Считам, че политическата власт в мултиетническите държави трябва да бъде в ръцете на представители на мнозинството.	0,288	0,225	0,393	0,222
19	Мисля, че в правителствата на мултиетническите държави трябва да има представители на всички етноси, които съжителстват на една и съща територия.	0,191	0,127	0,381	0,107
20	Мисля, че представителите на мнозинството трябва да имат определено преимущество, тъй като те живеят на своята собствена територия.	0,105	0,211	0,344	0,194
15	Смятам, че правораздаването и преподаването в училище в многонационални държави трябва да бъде на езика на мнозинството.	0,125	0,012	0,102	0,743
3	Представители на една и съща етническа група трябва да общуват по между си на своя роден език.	0,211	0,037	0,123	0,437
Собствено значение		4,02	2,32	1,75	1,68
% на обяснена вариация		21,16	12,19	9,19	8,01

Забележки: Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax) с нормализация на Кайзер (Kaiser). Фактор 1 представлява чувството за принадлежност към собствената етническа група, Фактор 2 представлява отдаваната важност на категорията „етнос“, Фактор 3 представлява отношенията между групите и Фактор 4 представлява употребата на майчин език. Факторните тегла са подредени в низходящ ред за всеки фактор, като по-големите от 0,34 са отбелязани в по-тъмен шрифт.

Фактор 1 обяснява 21,16%, Фактор 2 обяснява 12,19%, Фактор 3 обяснява 9,19% от общата вариация, а Фактор 4 – 8,01%. Фактор 1, който представлява *чувството за принадлежност към собствената етническа група* (въпроси 1, 6, 10, 14 и 21) е с най-високо факторно тегло (над 0,64). Той е разположен в първата колона от таблицата. Фактор 2, който представлява *отдаваната важност на категорията „етнос“* (въпроси 2, 4, 5, 7, 9, 12 и 13), е разположен във втората колона от таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,33. Фактор 3, който представлява *отношенията между групите* (въпроси 8, 11, 16, 17, 18, 19 и 20), е разположен във третата колона от таблицата като въпросите в него са с факторно тегло над 0,34. Фактор 4, който представлява *употребата на майчиния език* (въпроси 3 и 15) от представителите на етническата група в ежедневиия живот, е разположен във четвъртата колона от таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,43. Стойностите на собственото значение за четирите фактора, които са представени в Таблица 3, покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

Надеждност на скалата

С цел да се изследва дали 21 въпроса от четири подскали: 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдаваната важност на категорията „етнос“*, 3) *отношенията между групите* и 4) *използвания майчин език* образуват надеждна скала, беше измерена Алфа на Кронбах за всяка една от етническите групи. Надеждността на цялата скала за етническа идентичност [3; 5], която се състои от 21 въпроса, е 0,83 за цялата извадка. За групата на българите и групата на ромите надеждността е съответно 0,78 и 0,86.

Корелационен анализ

Коефициентът на Пирсън между подskalите 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдаваната важност на категорията „етнос“* и 3) *отношенията между групите* за всички изследвани лица е представен в Таблица 4.

Таблица 4. Корелационен анализ между подskalите 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдавана важност на категорията „етнос“*, 3) *отношения между групите* и 4) *език за цялата извадка*

	Собствена етническа група	Важност на категорията „етнос“	Отношения между групите	Език
Собствена етническа група	–	0,605**	0,638**	0,405**
Важност на категорията „етнос“	0,605**	–	0,683**	0,423**
Отношения между групите	0,638**	0,683**	–	0,559**
Език	0,405**	0,423**	0,559**	–

** Корелацията е със значимост над 0,01.

Корелациите между четирите подскали: 1) *чувство за принадлежност към собствената етническа група*, 2) *отдавана важност на категорията „етнос“*, 3) *отношения между групите* и 4) *език*, не са високи, което означава, че те измерват различни компоненти на етническата идентичност и могат да се разглеждат като подскали за изследваните лица.

Връзка между етническата идентичност и етническата принадлежност

С цел да се измерят различията в етническата идентичност на двете изследвани групи, българи и роми, и четирите подскали, които я изграждат, беше направен вариационен анализ на данните. Резултатите са представени в Таблица 5.

Таблица 5. Средни стойности на етническата идентичност, разпределени по *етническа група* на принадлежност

Дименсия	Етническа група	Средна стойност
Етническа идентичност	Българи	0,61 ^a
	Роми	1,02 ^b
		*
Подскала Собствена етническа група	Българи	0,88 ^a
	Роми	1,20 ^b
		*
Подскала Важност на категорията „етнос“	Българи	0,52 ^a
	Роми	1,11 ^b
		*
Подскала Отношения между групите	Българи	0,37 ^a
	Роми	0,79 ^b
		*

Подскала Език	Българи	1,14
	Роми	1,01
		–

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват по-голямо отдавано значение (за цялата скала –2 – минимална стойност, +2 – максимална стойност, 0 – средна стойност); където е налице статистически значим ефект на етническата група върху измерваните дименсии, в съответната колона от две числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния етнос е посочено с малка буква; данните са обработени с *t*-статистика.

Представените резултати в Таблица 4 показват статистически значимите различия за групата на българите и ромите за всички подскали с изключение на подскалата „език“. Логично малцинството като цяло отдава по-голямо значение на етническата идентичност и на нейните компоненти в сравнение с мнозинството. Най-значима за изследваните ученици от четирите подскали е подскалата „език“, следват подскалите „собствена етническа група“, „важността на категорията етнос“ и най-малко значение се отдава на отношенията между групата на мнозинството и малцинството.

Връзка между етническата идентичност, пола и възрастта

Резултатите от различията в етническата идентичност по пол и по възраст на двете изследвани групи, българи и роми, са представени в Таблица 6.

Таблица 6. Средни стойности на етническата идентичност, разпределени по пол (А – момчета, В – момичета) и по възраст (А – до 18 години, В – на 18 или повече години)

Дименсия	Група	Българи		Роми	
		пол	възраст	пол	възраст
Етническа идентичност	А	0,65	0,51 ^a	1,06	1,16 ^b
	В	0,58	0,76 ^b	0,98	0,90 ^a
		–	*	–	*
Подскала Собствена етническа група	А	0,95	0,71 ^a	1,32	1,37 ^b
	В	0,82	1,14 ^b	1,11	1,05 ^a
		–	*	–	*
Подскала Важност на категорията „етнос“	А	0,59	0,40 ^a	1,14	1,24 ^b
	В	0,45	0,67 ^b	1,09	1,01 ^a
		–	*	–	*
Подскала Отношения между групите	А	0,34	0,33	0,82	0,89
	В	0,39	0,43	0,77	0,71
		–	–	–	–
Подскала Език	А	1,20	1,01 ^a	1,01	1,28 ^b
	В	1,09	1,34 ^b	1,03	0,79 ^a
		–	*	–	*

Забележки: По-високите стойности на числата отразяват по-голямо отдавано значение (за цялата скала -2 – минимална стойност, +2 – максимална стойност); където е налице статистически значим ефект на пола и/или възрастта върху измерваните подскали, в съответната колона от две числа е поставена звездичка и точното място на статистическото различие за съответния пол и/или възраст е посочено с малка буква; данните са обработени с *t*-статистика.

От представените данни в Таблица 6 статистически значими са единствено резултатите по възраст за измерване на етническата идентичност като цяло и нейните подскали „собствена етническа група“, „важност на категорията „етнос“ и „език“. Тъй като по пол не се наблюдават статистически значими различия, те ще бъдат изключени от по-нататъшния анализ.

Интерес представлява тенденцията, която се наблюдава при двата етноса българи и роми, както при цялата скала за измерване на етническата идентичност, така и в три от нейните подскали – с увеличаване на възрастта при децата от групата на мнозинството се засилва значението, което те отдават на етническата си идентичност, на чувството за принадлежност към собствената група, на значението, което приписват на категорията „етнос“ и на майчиния език, който използват в ежедневието си живот. За групата на малцинството с увеличаване на възрастта тази важност намалява.

ОБСЪЖДАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ И ПЕРСПЕКТИВИ ЗА БЪДЕЩИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Получените резултати добавят следната допълнителна информация към вече съществуващата научна литература за *етническа идентичност* за изследваните етноси в България: 1) етническата идентичност е част от его-идентичността, която е възможно да бъде изследвана чрез надежден инструментариум, 2) тя е изградена от структура, която е налице още през пубертетното развитие, 3) тя е различна за различните етнически групи на принадлежност, 4) като цяло тя е от по-голямо значение за групата на децата от малцинството в сравнение с децата от мнозинството и 5) с увеличаване на възрастта се увеличава нейното значение, което ѝ отдават българите и същевременно намалява значението, което ѝ отдават ромите. Последната тенденция би могла да бъде обяснена с дискриминацията и стигматизацията на ромския етнос в българското общество.

Представените два теоретични подхода намират своето отражение в четирите фактора, които съставят направения факторен анализ. Фактор 1 представлява чувството за принадлежност към собствената етническа група, Фактор 2 представлява отдаваната важност на категорията „етнос“, Фактор 3 представлява отношенията между групите и Фактор 4 представлява употребата на майчин език от представителите на етническите малцинства в

ежедневния им живот. Тази структура на етническата идентичност е в светлината на Теорията за социалната идентичност [49], според която социалната идентичност е общо понятие, което обхваща чувството за привързаност и принадлежност към дадена група и е придружено от нагласите към собствената и другите групи.

Налице е също така висока корелация между четирите разглеждани скали, което показва, че въпреки че са статистически различни, те са свързани по между си в изграждането на цялостно понятие за етническа идентичност. Високата корелационна зависимост показва, че използваната скала от 21 въпроса може да се приложи при измерване на етническа идентичност.

Безспорен факт е, че всеки човек възприема и преживява по различен начин своята етническа идентичност. Въпреки това представеното изследване е опит да се изследва колективният отговор на етнически групи, в случая българи и роми. При **подрастващите от малцинствени групи процесът на изграждане на етническа идентичност е по-сложен** в сравнение с мнозинството и в него участват многобройни фактори като мястото, което заема групата в социалната йерархия, социалния статус, цвета на кожата или контакта с хора от другите групи. Резултатите от проведеното изследване потвърждават, че българите и ромите се различават съществено във важността, която приписват на етническата идентичност, като за вторите тя е от по-голямо значение. Най-значима за всички изследвани ученици е скалата за измерване важността на собствената етническа група, следва скалата за важността, която се отдава на категорията „етнос“, скалата за отношенията между групите и на последно място по важност е скалата за майчин език. С увеличаване на възрастта ромите като представители на най-сегрегираната и изолирана група в българското общество се срамуват да признаят своята етническа принадлежност. За заемащата най-ниското стъпало в социалната йерархия етническа група измерената етническа идентичност е по-слабо изразена в сравнение с тази на групата на мнозинството.

Фактът, че при групата на малцинството етническата идентичност е от по-голямо значение в сравнение с групата на мнозинството, се потвърждава от множество проведени изследвания по темата [41; 37; 38]. Необходими са обаче по-нататъшни задълбочени изследвания в термините на Теорията за социалната идентичност на причините, които го пораждат, и установяване дали това се дължи на силните културни връзки с членовете на собствения етнос, или на негативния опит и дискриминацията от страна на мнозинството.

Като ограничение на проведеното изследване може да се посочи възрастовата граница на участващите подрастващи. Тя би могла да се разшири с цел да се потърси обяснение и да се проследят промените в развитието на етническата идентичност с увеличаване на възрастта.

Етническата идентичност е комплексно, сложно и многопосочно поня-

тие, което е свързано с опита в общуването с представители на други етнически групи особено при подрастващите. В този смисъл би било интересно да се проследи връзката между процеса на формиране на етническата идентичност и етническата социализация [1], условията, в които детето живее, нагласите на общността към другите етноси и психологическите променливи като психологическо благополучие, самооценката, нивото на оптимизъм и песимизъм, самотата, податливостта към емоционални, когнитивни и поведенчески проблеми. Необходимо е да се проведат допълнителни изследвания за значението на факторите на възпитание като семейство, общността и социалната структура в нея и тяхното влияние при формирането на етническата идентичност през детството.

Основна необходимост при изследване на етническата идентичност е да се разработи валидна и надеждна методика за нейното изследване. Необходимо е тя да прави ясно разграничение към основните аспекти на етническата идентичност, които са общи за етносите, и специфичните характеристики, които са типични за всяка група. Задачата на методиката е да даде задоволителен отговор на зададени теоретични въпроси от изследователите.

В заключение, на основата на това, че науката представлява непрекъснато търсене на по-логични обяснения, и на това, че не съществува напълно завършена теория, смятам, че представеният модел на етническа идентичност с течение на времето ще бъде заменен от по-добър и по-цялостен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. Воронеж, 2000.
2. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности в этически смешанной среде. – В: Процессы психического развития. В поисках новых подходов. Москва, 1995.
3. Романова О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков. Москва, 1994.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. 4-е изд. Москва, 2009.
5. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология: Практикум., Москва, 2006.
6. Aboud, E. The development of ethnic self-identification and attitudes. – In: J. Phinney & M. Rotheram (Eds.). Children and ethnic socialization: Pluralism and development (pp. 32–55). Newbury Park, CA: Sage, 1987.
7. Atkinson, D., G. Morten, D. Sue. Counseling American minorities. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1983.
8. Bartlett, M. S. A note on the multiplying factors for various chi square approximations. Journal of the Royal Statistical Society, 16 (Series B), 296–298, 1954.
9. Bourhis, R. H. Giles, H. Tajfel. Language as a determinant of Welsh identity. – *European Journal of Social Psychology*, 3, 447–460, 1973.
10. Breakwell, G. Coping with Threatened Identities, Methuen, London, 1986.
11. Caltabiano, N. Perceived differences in ethnic behavior: A pilot study of Italo-Australian Canberra residents. – *Psychological Reports*, 55, 867–873, 1984.
12. Cross, W. The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A literature review. – *Journal of Black Psychology*, 4, 13–31, 1978.

13. Der-Karabetian, A. Relation of two cultural identities of Armenian-Americans. – *Psychological Reports*, 47, 123–128, 1980.
14. Erikson, E. Identity, youth and crisis. New York: Norton, 1968.
15. Fathi, A. Some aspects of changing ethnic identity of Canadian Jewish youth. – *Jewish Social Studies*, 34, 23–30, 1972.
16. Ganeva, Z., J. Phinney. Ethnic identity among adolescents of Turkish, Romany and Bulgarian origin. – *Psychological investigations*, Institute of Psychology, Bulgarian Academy of Sciences, 2009 (под печат).
17. Gordon, V. The self-concept of Black Americans. Lanham: University Press America, 1980.
18. Grossman, B., R. Wirt, A. Davids. Self-esteem, ethnic identity, and behavioral adjustment among Anglo and Chicano adolescents in West Texas. – *Journal of Adolescence*, 8, 57–68, 1985.
19. Grotevant, H. Toward a process model of identity formation. – *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222, 1987.
20. Gurin, P., E. Epps. Black consciousness, identity and achievement. New York: Wiley, 1975.
21. Gurin, P. New research on the benefits of diversity in college and beyond: an empirical analysis. *Diversity Digest*, Spring, 5, 1999.
22. Harre, R. Personal Being, Basil Blackwell, Oxford, 1983.
23. Hogg, M., D. Abrams, Y. Patel. Ethnic identity, self-esteem, and occupational aspirations of Indian and Anglo-Saxon British adolescents. – *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 113, 487–508, 1987.
24. Houston, L. Black consciousness and self-esteem. – *Journal of Black Psychology*, 11, 1–7, 1984.
25. Hutnik, N. Aspects of identity in a multi-ethnic society. *New Community*, 12, 298–309, 1985.
26. Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401–415.
27. Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
28. Keefe, S., A. Padilla. Chicano ethnicity, Albuquerque: University of New Mexico Press, 1987.
29. Kim, J. The process of Asian-American identity development: A study of Japanese American women's perceptions of their struggle to achieve Positive identities. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1981.
30. Lange, A., C. Westin. The Generative Mode of Explanation in Social Psychological Theories of Race and Ethnic Relations, Research Group of Ethnic Relations, Social-Cognition and Cross-Cultural Psychology, Dept. of Educ. And Center for Research in International Migration and Ethnicity, Report N6, University of Stockholm, 1985.
31. Liebkiend, K. Minority Identity and Identification Processes: A Social Psychological Study, Commentationes Scientiarum Socialium N22, the Finnish Society of Sciences and Letters, Helsinki, 1984.
32. Lewin, K. Resolving social conflicts. New York: Harper, 1948.
33. Maldonado, D. Jr. Ethnic self-identity and self-understanding. – *Social Casework*, 56, 618–622, 1975.
34. Marcia, J. Development and validation of ego-identity status. – *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558, 1966.
35. Marcia, J. Identity in adolescence. – In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley, 1980.
36. Parham, T. Cycles of psychological nigrescence. *The Counseling Psychologist*, 17, 187–226, 1989.
37. Phinney, J. Stages of ethnic identity in minority group adolescents. – *Journal of Early Adolescence*, 9, 34–49, 1989.
38. Phinney, J., L. Alipuria. Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups. – *Journal of Adolescence*, 13, 1990.

39. Phinney, J., Z. Ganewa. The structure of ethnic identity of young adolescents of Bulgarian and Romany origin, 2009, (под печат).
40. Phinney, J., B. Lochner, R. Murphy. Ethnic identity development and psychological adjustment in adolescence. – In: A. Stiffman, L. Davis (Eds.). *Ethnic issues in adolescent mentalhealth*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
41. Phinney, J., S. Tarver. Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth graders. – *Journal of Early Adolescence*, 8, 265–277, 1988.
42. Rogler, L., R. Cooney, V. Ortiz. Intergenerational change in ethnic identity in the Puerto Rican family. – *International Migration Review*, 14, 193–214, 1980.
43. Rosenthal, D., A. Cichello. The meeting of two cultures: Ethnic identity and psychosocial adjustment of Italian-Australian adolescents. – *International Journal of Psychology*, 21, 487–501, 1986.
44. Simic, A. Ethnicity as a career for the elderly: The Serbian-American case. – *Journal of Applied Gerontology*, 6, I 13–126, 1987.
45. Singh, V. Some theoretical and methodological problems in the study of ethnic identity: A cross-cultural perspective. New York Academy of Sciences: *Annals*, 285, 32–42, 1977.
46. Ting-Toomey, S. Ethnic identity and close friendship in Chinese-American college students. – *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 383–406, 1981.
47. Tajfel, H. *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group, 1978.
48. Tajfel, H. *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981.
49. Tajfel, H., J. Turner. An integrative theory of intergroup conflict. – In: W. Austin, S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979.
50. Tzuriel, D., M. M. Klein. Ego identity: Effects of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, Oriental, and Western ethnic groups. – *Psychological Reports*, 40, 1099–1110, 1977.
51. Ullah, E. Second generation Irish youth: Identity and ethnicity. – *New Community*, 12, 310–320, 1985.
52. Ullah, P. Self-definition and psychological group formation in an ethnic minority. – *British Journal of Social Psychology*, 26, 17–23, 1987.
53. Weinreich, P. The operationalization of ethnic identity. – In: J. Berry and R. Annis (Eds.), *Ethnic psychology. Research and practice with immigrants, refugees, native peoples, ethnic groups and sojourners* (pp. 149–168). Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1988.
54. White, C., P. Burke. Ethnic role identity among Black and White college students: An interactionist approach. – *Sociological Perspectives*, 30, 310–331, 1987.
55. Wilpert, C. Ethnic and cultural identity: ethnicity and the second generation in the context of European migration. – In: K. Liebkind (Ed.) *New Identities in Europe. Immigrant and Ancestry and the Ethnic Identity of Youth*, Gower, Aldershot, 1989.

Постъпила октомври 2009 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

СЪДЪРЖАТЕЛНИ И ОРГАНИЗАЦИОННИ АСПЕКТИ
НА ХОСПИТИРАНЕТО ПО ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО
НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА
ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ

Vladislav Gospodinov. CONTENT AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE STUDENT'S SCHOOL PRACTICE ON THEORY OF EDUCATION

In present study for the first time in this format an attempt is made to analyze the process of school practice on scientific theoretical aspect. The basic and super structural moments of the process are presented in structural and organizational plan. They are derived from the initial essence of TE and the problem's practical dimensions. On the ground of this the main problems are also presented which appear in realizing of the school practice and variants are pointed out for overcoming them.

УВОД

Динамиката на развитие на съвременната глобална и глобализираща се човешка цивилизация в значителна степен произтича вече не само и не толкова от обществено-политическите и икономически процеси (които са определящи за хуманитарните науки), колкото от интензивно развиващите се цифрови технологии и виртуализация, които имат своите напълно реални проекции. Емблематичен пример в тази посока са виртуалните парични потоци, които доведоха до реална глобална финансова криза в края на 2008 г.,

или т.нар. социални мрежи, които все повече се утвърждават като пространство за забавление и решаване на въпроси от всякакво естество, с добър, а други – с фатален изход (например уговорения в такава мрежа „дуел“ между две варненски момчета, завършил с истинската смърт на едно от тях). За все по-голяма част от хората новите технологични явления доминират в живота, променят в позитивен или в не толкова позитивен аспект ритъма на човешкия делник (и празник), взаимоотношенията между хората и между хората и обектите/субектите от средата във всяко едно направление – в тяхната многоаспектност като начин на реализиране и като съдържание. В този смисъл са налице редица **предизвикателства** пред всяка една сфера на живота. Изключение не прави и **образованието, в което** процесите провокират и неумолимо налагат промени в начина, по който трябва да се реализира подготовката на човека с оглед наличните и предстоящите предизвикателства. И това е обяснимо, като се има предвид, че образованието е основна сфера на обществото, натоварена от него с **мисия да даде знания и формира съответни ценности у всяко ново поколение**, с оглед на това да се съхрани, но и да се развива и по-нататък цивилизацията. Педагозите именно са натоварени от целия социум (доколко това е основателно или не е друг въпрос) с призиванието и заедно с това голямата отговорност да подготвят децата в условията на днешната хаотична реалност (но с поглед и в бъдещето) по един оптимален начин с оглед глобалния и конкретния за съответната общност и личност смисъл. И в този процес основното е не толкова в това да се предоставя определен обем от информация, колкото формирането на ценностни опори у личността, които да служат като ориентир сред информационния океан и по този начин да подпомагат позитивното развитие, както и това на околните. И доколко **тези предизвикателства намират своите проекции в теорията и практиката в сферата на образованието**, е въпрос, който има немалка и актуална тежест.

Но преди всичко е необходимо **педагозите (по-точно бъдещите такива и настоящи студенти) да придобият съответната на новите условия и очертavaщите се предизвикателства подготовка във сферата на възпитанието**, не само на научно-теоретично ниво, но и особено на практическо такова. Тежестта на практическата част от обучението се увеличава с нарастване на необходимостта от съобразяване с новите реалности на живота, които императивно диктуват дневния ред (например тази, че педагога като ниво на информираност по някои въпроси е възможно да бъде „по-назад“ от децата), потребностите на практиката, които имат освен всичко (или преди всичко) и своя ценностен смисъл, който следва да се формира у младите хора.

В този контекст е основателно разглеждането на въпроса, свързан със съдържанието и организирането на **процеса на хоспитиране на студентите по учебната дисциплина Теория на възпитанието**. То представлява важна

част от практическата им подготовка, особено от гледна точка на операционализирането, **претворяването наживо на теорията относно процеса на формиране на ценности ориентации**. Хоспитирането всъщност се явява неразделна част от процеса на формиране на бъдещия специалист, който с помощта на преподавателя и останалите субекти в процеса трябва да придобие уменията да участва успешно в трансформирането на теорията за възпитанието в конкретни практически измерения (т.е. да усвои как конкретно изучаваният метод следва да се реализира „на живо“ и по начин, който да има позитивни последствия). Тези измерения са ориентирани към промяна на детската личност и формиране на **определени ценности** като основни регулатори на поведенческите изяви на всеки човек. При това следва да се отчита и се търси **относителен баланс** (с оглед едно оптимално вписване в реалността) **между уникалността на детето, като даденост, и заедно с това изискванията на социума** като потенциална среда за разгръщане и оценяване на тази уникалност. Формирането на това умение е един от ключовите моменти при създаването на бъдещите педагози – професионалисти.

Настоящото изследване с теоретико-емпиричен характер е насочено именно към придаване на научно-теоретични параметри на непроучваната и неанализирана към момента територия на хоспитирането по учебната дисциплина Теория на възпитанието. С оглед на това в предложения текст са очертани: съдържателните и организационните аспекти на хоспитирането (като два взаимозависими такива); основните дискуссионни и проблемни моменти в този контекст; някои възможни пътища за решаването им. Това е направено на основата на: наблюдение (и на участие) в продължение на 7 години (до момента) в организирането на процеса на хоспитиране като завършен цикъл, както и на базата на анализ на протоколи, отразяващи наблюденията на студентите по време на хоспитирането [общо 143 за периода 2006–2009 г., от които 109 в специалност Педагогика (61 през 2006 г., от които 31 в редовната форма на обучение – явили се на изпит през месец юни – и 30 в задочната такава – ноември; 25 през 2007 г. в з.ф.о. – ноември; 23 през 2008 г. в з.ф.о. – ноември) и 34 в специалност Неформално образование (24 през 2009 г. в р.ф.о. – януари – и 10 през 2009 г. в з.ф.о. – ноември)].

ХОСПИТИРАНЕТО КАТО ПОНЯТИЕ. СЪДЪРЖАТЕЛНИ АСПЕКТИ НА ХОСПИТИРАНЕТО ПО УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Преди всичко е необходимо да се изясни **същността на понятието хоспитиране**. Тази дума идва от латинския език и е използвана за първи път в медицината. В „Български тълковен речник“ е включена производната дума

„хоспитализация *ж. спец.* Настаняване на болен за лечение в болнично заведение“ [1, с. 1054]. С оглед допълване на картината е необходимо насочване и към „Речник на чуждите думи в българския език“, в който е отбелязано, че хоспитирам (нем. *hospitieren* от лат. *hospitō*) *Книж.* Посещавам учебни занятия за придобиване и усъвършенстване на преподавателски умения и знания. *Хоспитиране*“ [4, с. 713]. А **hospitor** в „Латинско-български речник“ също се означава като гостувам [2, с. 288]. В „Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ [3] думата е спомената в чл. 9 и чл. 10. И вероятно с оглед на педагогизирането и отдалечаването от медицинското звучене, е изписана с „е“, т.е. хосп*е*тиране (в настоящия текст се придържахме към установеното към момента от книжовната норма, т.е. хоспитиране, но с отчитане на обективната необходимост от педагогизиране на понятието и на чисто лексикално-техническо ниво като изписване или създаване на ново, което да отразява строго педагогическия характер на явлениято). В първия случай на употреба на понятието хоспетиране (чл. 9) се посочва, че практическата подготовка се реализира чрез три форми: хоспетиране, текуща педагогическа практика и преддипломна педагогическа практика. В чл. 10 се дефинира хоспетирането като „наблюдение и анализ на уроци и други организационни форми на обучение, осъществявано под непосредственото ръководство на преподавател от висшето училище“ [пак там]. Опирайки се на така представените смислови аспекти на отделните понятия, **движейки се от общото към частното** и на основата на вече утвърдени в практиката моменти, е възможно да се дадат следните **дефинитивни акценти по отношение на хоспитирането в контекста на университетската дисциплина Теория на възпитанието**:

- **дейност с двойна – персонална и социална – насоченост**, подобно на изначалния смисъл на самото възпитание. Тази дейност е ориентирана към развитието на част от потенциала на студента в личностен и професионален аспект, посредством конкретни практически действия – в случая в полето на теоретико-възпитателната проблематика. Върху тази основа специалистът (педагогът) следва да даде директно (в професията) и/или индиректно (като носител и изразител на ценностите на социума) своя принос за развитието на обществото;

- **взаимноизгодна за участниците дейност** в няколко посоки: всеки един участник в по-малка или по-голяма степен (в зависимост от ролята, която изпълнява) научава нови неща, усвоява умения, среща се с нови лица и разнообразни ситуации; Университетът (в случая Факултетът по педагогика) има терен, пространство, среда, в която да реализира практическото си обучение, а организациите прибавят към авторитета си и партньорството със Софийския университет „Св. Климент Охридски“ като най-престижно-то висше училище в България; базовата организация придобива представа

за потенциала на студентите от гледна точка на възможността за започване на работа на един по-късен етап, а студентите могат по този начин още по време на обучението си да осигурят старта в живота;

- **осъществява се при точно определени условия**, т.е. регламентирана е – участват субекти (учители, възпитатели, студенти, преподаватели и др.), които спазват конкретни, зададени чрез нормативни документи (учебен план, учебна програма, правилници и др.) и не/писани (етични) „кодекси“, правила (но и в двата случая определящи поведението им). Ролите на тези хора се определят и от характера на институцията, към която принадлежат (като разновидност и собствена уникалност), статуса на професионален профил и спецификата на университетската учебна дисциплина;

- **има до известна степен непредвидим характер на протичане**, доколкото взаимоотношенията, които възникват, въпреки че като цяло са очертани и предпоставени от ролите на участниците в процеса, не са предсказуеми в пълен обем. Защото човешката природа и поведение са плод на неповторима комбинация характеристики и съчетаване на обстоятелства. Това с особено голяма сила се отнася за възпитанието, което изисква съгласуването на множество фактори;

- **студентите под ръководството на преподавателя наблюдават възпитателни взаимоотношения и подготвят изнасяне на урок – час на класа – върху възпитателен проблем**. По този начин чрез наблюдението придобиват още по-ясна представа относно получените по време на лекции и семинарни занятия нови знания и умения, които след това трябва да реализират в директно взаимодействие с децата. По време на наблюденията уменията, които следва да бъдат овладени, са свързани с забелязване на детайли от поведението или обекти от заобикалящата среда, които оказват по един или друг начин влияние върху хода на протичане педагогическото взаимодействие, в частност на възпитателното такова. По-конкретно **в резултат от хоспитирането студентът трябва да умее да:**

- √ установи дали и как е постигната възпитателната цел в конкретния случай;
- √ установи какви методи и средства и как точно са приложени, какви тънкости са способствали за постигнатия резултат/или проблеми са възпрепятствали това;
- √ се ориентира бързо в нова среда и да откриват връзките между случващото се в урока (и доколкото е възможно и извън него) и неговите акценти, и взаимоотношенията между участниците в процеса, както и взаимното им влияние;
- √ разграничава отделните компоненти на възпитателния процес;
- √ отрази чрез текст и в съответна бланка наблюдаваното, в т.ч. чрез включването не само на констативни, но и на аналитични моменти.

Студентът трябва именно на основата на получената от университетския преподавателски екип информация и опита при осъществяването на наблюдения да **реализира в практиката адекватни умения в рамките на часа на класа, а именно**: подбере тема на урока (при това с ясна възпитателна насоченост, например: „Доброто и Злото“, „Най-добрият човек – според мен“, „Различието между нас“, „Мисията в моя живот“ и др.), подходяща за дадената детска общност със съответните характеристики (възраст, етно-културен състав, съотношение между половете, наличие или отсъствие на деца със специални образователни потребности и др.); темата трябва да бъде съобразена и да се вписва в настоящата подготовка на децата; открие, подбере и прецени необходимата за провеждането на часа информация и нейния обем – следва да е налице и готовност за вариации в зависимост от хода на протичане на часа; наличната информация да се структурира по начин, който да извежда възпитателните акценти; подбере подходящи методи и средства, които да осъществят формиращото взаимодействие по-лесно, атрактивно и трайно за децата и във възможната степен комфортно за студента; има готовност за всякакви изненади (например от страна на децата: провокативни въпроси, наличие на хиперактивни деца, снимане с мобилни телефони, замерване с хартиено топче, демонстративно разхождане на ученици в помещението и др.), тъй като студентът попада в разнообразни ситуации, които са предизвикателство за всеки млад (а понякога и за опитен) специалист. Студентът също така може без външни „провокатори“ да се самоизненада, както неприятно (например да „блокира“ от предварително натрупаното напрежение или ситуативно възникналото такова), така и приятно (например да прояви в зависимост от конкретната ситуация творчество по отношение на предварително начертания план, което да доведе до много добри резултати).

Именно в рамките на хоспитирането студентите най-добре могат да усетят до каква степен имат готовност и реално могат да упражняват професията, за която биват подготвяни. Успешното справяне се явява много мощен мотиватор в дейността на студентите и по отношение на другите форми на учебната дисциплина – лекции и семинарни занятия, а нерядко и в процеса на обучение по-нататък като цяло;

• **базовите специалисти и останалите участници** във съответната организация **по време на хоспитирането също имат моменти за собствена рефлексия и научаване на нови неща.** Не са редки случаите, в които учителите възторжено споделят, че за първи път виждат учениците си в „тази светлина“ или че са разбрали повече по темата за същността и мястото етикета и възпитанието при виртуалното общуване.

След изясняването на същността на понятието хоспитиране, включително в контекста на учебната дисциплина Теория на възпитанието, е необхо-

димо да се посочат и анализират нормативно и научно зададените параметри на този процес, особено в съдържателен контекст.

**МЯСТОТО НА ХОСПИТИРАНЕТО ПО УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА
ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО В УЧЕБНИЯ ПЛАН
НА СПЕЦИАЛНОСТИТЕ ВЪВ ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
ПРИ СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ И СПЕЦИФИКАТА МУ**

Учебната дисциплина Теория на възпитанието е със статут на фундаментална в педагогическите специалности. В различните университети в страната тя е изучавана като самостоятелна дисциплина или като основно научно направление (част) от общия курс по Педагогика. Конкретно във Факултета по педагогика Теория на възпитанието е включена в учебния план на две специалности [5, с. 16, 24, 51 и 61]. Това са Педагогика и Неформално образование (стартирала през академичната 2008/2009 г.). В Таблица 1 (виж по-долу) е представено разпределението на часовете на дисциплината по специалности.

Таблица 1

Специалност	Брой часове по учебната дисциплина Теория на възпитанието, Факултет по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“						Семестър		Форма на завършване	Брой кредити
	Лекции		Семинарни занятия		Хоспитиране					
	Редовна форма на обучение	Задочна форма на обучение	Редовна форма на обучение	Задочна форма на обучение	Редовна форма на обучение	Задочна форма на обучение	Редовна форма на обучение	Задочна форма на обучение		
Педагогика	45	30	45	30	30	20	II	III	изпит	8
Неформално образование	45	30	30	20	15	10	I	I	изпит	6

От таблицата е видно, че във всяка една от специалностите е налице относителен (но не оптимален) баланс в съотношението между семинарните занятия и хоспитирането. Броят на часовете (максимално допустимият за дадена учебна дисциплина към момента) подсказва базовия характер на Теория на възпитанието в подготовката на студентите. Мястото на основна дисциплина е фиксирано и с това, че финалната фаза на курса е изпит. Също така и с максималния брой кредити, които студентът е възможно да получи от една дисциплина според учебния план в съответната специалност (8 кредита в специалност Педагогика и 6 в специалност Неформално образование). Подобен статус в специалност Неформално образование, освен Теория на възпитанието, имат още две дисциплини (Дидактика и Информационни и комуникационни технологии в образованието), а в специалност Педагогика, още само една (Дидактика). Необходимо е да се уточни, като шрих от цялостната картина, че учебната дисциплина Теория на възпитанието се изучава и в базовия (т.е. за хора с непедagogическа подготовка в Образователно-квалификационната степен „Бакалавър“) модул на магистърски програми във Факултета по педагогика. Хорариумът включва 30 ч. лекции и 20 ч. семинарни занятия. Хоспитиране по учебен план не е предвидено.

Конкретно в научно-съдържателното поле на учебната дисциплина Теория на възпитанието попадат няколко тематични кръга, според един от най-често използваните учебници, този със съст. Л. Димитров [6]:

- **Обща част.** Тук се акцентира върху:

- √ научния статут на тази област от педагогическото познание;
- √ възпитанието като социален феномен;
- √ методология на възпитанието;
- √ цел на възпитанието;
- √ принципи на възпитанието;
- √ методи на възпитанието;
- √ форми на възпитанието;
- √ процес на възпитанието и др.

• Съдържателни компоненти на възпитанието. Под такива се има предвид: интелектуалното, нравственото, естетическото, трудово и професионално, физическо и здравно, светогледното, половото, екологичното, интеркултурното и т.н. възпитание. Това са т.нар. от студентите „видове“ възпитание, разпределени в две нива – основни структуроопределящи развитието на личността (първите пет изброени) и други важни и актуално значими видове възпитание.

• Третият кръг обхваща отделните фактори, имащи отношение към възпитанието: семейство, училище, извънучилищни ученически общности, средствата за масова комуникация и др.

- В последния проблемен кръг са включени проекции на възпитанието в българската и световната теория и практика.

По този начин се обхваща значителна част от аспектите, имащи отношение към формирането на детската личност и развитието на човека. Те намират своята проекция освен в лекционния курс и семинарните занятия и респективно в хоспитирането. Процесът на хоспитиране по отношение на съдържание и реализация има своите общи моменти в двете специалности (Педагогика и Неформално образование), но също така има и специфични за всяка от тях особености.

Специфични съдържателни аспекти на хоспитирането по учебната дисциплина Теория на възпитанието, изучавана в специалност Педагогика

Конкретно хоспитирането по Теория на възпитанието в специалност Педагогика е свързано с посещаване на училище и поставяне на студентите в училищни условия с оглед осъществяване на следните дейности:

- **наблюдаване на взаимоотношения във възпитателен контекст** между учителя и учениците – плод на междуличностните и междугруповите интеракции, които от своя страна са резултат от съответни дадености, натрупвания и конкретно възникващи ситуации, нерядко провокирани и от преподавания учебен материал;

- **описване на наблюдаваното в протокол за наблюдението (след груповото му обсъждане – конферирание) по определени показатели и критерии**, съотнесени към теоретичните постановки, изучавани в рамките на учебната дисциплина Теория на възпитанието;

- **реализиране на собствен (на студента) практически опит** в контекста на теоретико-възпитателната проблематика. На основата на зададена от преподавателя матрица (съдържа критериите, включени в протокола за наблюдението, т.е. нещо, което вече е познато на обучавания) студентът създава собствена разновидност на модел на занятие. Този модел се осъществява в часа на класа (при по-големите ученици) или в час по даден учебен предмет (при децата от начален етап) и темата е в същата – на предмета – насока (например темата „Моят здравословен ден“ е в рамките на природознание/биология). При подготовката на модела студентът е възможно, но не е задължително, да се консултира, с учителя в чиято паралелка ще бъде реализиран по време на втората половина от хоспитирането, и университетския преподавател. Но по отношение на окончателния вариант това е задължително и реализирането му е възможно след като и двамата са го одобрили.

Конкретно при наблюдаване на учебно-възпитателна дейност в условията на учебен час студентите следва да си водят бележки, въз основа на

които и на последвалото обсъждане да попълнят бланката на протокола за наблюдение. Тази бланка е изработена преди около десет години от колеги-ята на Катедра „Теория на възпитанието“ към Факултет по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ на базата на първоначален проект на С. Чавдарова-Костова, която е била ангажирана с организацията и провеждането на хоспитирането към тогавашния момент. Тази бланка включва в табличен вариант следните **осем критерия, които операционализират теоритичните постановки** от учебника по „Теория на възпитанието“, този със съст. Л. Димитров [6]:

1. *Реализирани възпитателни цели и задачи* – тук се фиксира целта на урока/часа на класа, която се декомпозира на съответни подцели или задачи, които очертават стъпките за достигане на целта.

2. *Реализирани основни компоненти на съдържанието на възпитанието* – посочват се наблюдаваните „видове“ (както в разговорен език между студентите са популярни тези компоненти) възпитание и се аргументира всяко от посочените твърдения.

3. *Форма на протичане на възпитателния процес* – необходимо е студента да отбележи наблюдаваните според него форми – например класно-урочна, индивидуална, групова и т.н.

4. *Структура и съдържание на протичане на часа* – по този критерий е необходимо да се проследи кои са компонентите на съдържанието и как структурирането им е повлияло на възпитателните взаимоотношения (това по-подробно се разглежда в точка 7 от протокола).

5. *Използвани възпитателни методи* – отново е необходимо студентът да посочи и да се аргументира защо счита, че е наблюдавал реализирането на даден метод.

6. *Използвани възпитателни средства* – тук е сходно положението с предходния критерий.

7. *Възпитателни взаимоотношения между субектите на педагогическия процес* – описанието по този критерий, както и по следващия е сравнително най-голямо по обем. Тук студентът трябва да отбележи какви са били по характер тези взаимоотношения – с уважение ли са се отнасяли субектите в процеса (учител–ученици и ученици–ученици, ученици–студенти), имало ли е особени ситуации и защо те са възникнали и т.н.

8. *Възпитателни възможности за усъвършенстване на наблюдаваното* – тук в най-висока степен следва да се откроява позицията и присъствието на студента, т.е. по този критерий той трябва да покаже способност да анализира и синтезира нещата в тяхната комплексност и взаимосвързаност, да демонстрира компетентност, подплатена с аргументи по отношение на предлаганите мерки, които следва да са свързани с теоретичните постановки и същевременно да показват собствена позиция. И в двата случая водещо

трябва да е хуманното начало, защото нещата следва да се правят именно в полза на човешкото, проявяващо се като същностна характеристика на индивидуално и на общностно ниво.

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

ИЗГОТВИЛ:

- *трите имена:*
- *специалност:* НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
- *курс:* ПЪРВИ
- *форма на обучение:* РЕДОВНА
- *факултетен №:*
- *дата на предаване на протокола (попълва се от преподавателя):* 2010 г.

краен срок: 14 януари (четв.) 2010 г.

Учебна дисциплина:

Теория на възпитанието

Специалност НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ, ОКС "Бакалавър", *редовна* форма на обучение, Модул А, А5
(Базисни задължителни дисциплини), I семестър

ПРОТОКОЛ №

(номерацията на протоколите е на хронологичен принцип, както следва: от часовете по учебни предмети или часа на класа в училище; следват протоколите от други организации)

От наблюдение на УРОК (час на класа)

Дата (*ден, месец, година*):

Час (*от-до*):

Урок по/Час на класа:

Тема:

Клас:

Преподавател (*име*):

Училище (*име*):

Критерии за наблюдаване:

1. Реализирани възпитателни цели и задачи.
2. Реализирани основни компоненти на съдържанието на възпитанието.
3. Форма на протичане на възпитателния процес.
4. Структура и съдържание на протичане на часа.
5. Използвани възпитателни методи.
6. Използвани възпитателни средства.
7. Възпитателни взаимоотношения между субектите на педагогическия процес.
8. Възпитателни възможности за усъвършенстване на наблюдаваното.

Забележка: Оригиналният формат на бланката на протокола е А4

Освен отбелязаните от студента конкретни проявения на горепосочените критерии **бланката на протокола включва и няколко други** моменти. Става въпрос за данните на заглавната страница на всеки един протокол, които съдържат: името на студента, специалността, в която се обучава, формата на обучение, курса, факултетния номер. Уточнено е мястото на учебната дисциплина в учебния план на специалността (съгласно издавания всяка година справочник с учебни планове на специалностите във Факултета по педагогика). Вместено е указание, че номерирането на протоколите от часовете по учебни предмети е на хронологичен принцип, а от часа на класа е с последен номер. Начинът, по който е попълнена тази страница, подсказва до известна степен (преди още да е проверено съдържанието) нивото на прецизност, коректност, съсредоточеност и наблюдателност на студента. На заглавната страница е фиксирана и датата, до която следва да бъде предадено за проверка от преподавателя портфолиото с протоколи (датата преди крайния срок се нанася от преподавателя в присъствието на студента).

Тези няколко момента, свързани с техническото оформяне и документално „трансфериране“, са въведени по инициатива на автора на настоящия текст от академичната 2006/2007 година с оглед улесняване на процесите на проверка и архивиране на портфолиото, както и с оглед на дисциплиниране на студентите по отношение на спазването на срока за депозиране на портфолиото при преподавателя.

По време на конферирването се набелязват и обсъждат основните акценти от случилото се в рамките на часа. Много важно е **преподавателят да не изказва директно това, което следва да бъде открито в протоколите**. Защото, ако го направи, то ще се „самоосъди“ да чете собствените си мисли, размножени в десетки екземпляри. Подходът е по посока на това в условията на обсъждането студентите да бъдат подпомагани да стигнат сами до същностните моменти, своеобразна помощ за самопомощ. Да бъдат научени, образно казано, да „ловят риба“, а не някой друг да го прави вместо тях. За целта в началото на обсъждането се задават въпроси като например: „Как възприемате изминалия час?“, „Какво Ви направи най-силно впечатление?“, „Как преценявате поведението на учениците (взаимоотношенията между самите тях и спрямо учителя)?“, „Защо беше уважително/неуважително отношението на учителя към учениците?“ и др. На основата на „нахвърляните“ впечатления и оценки започва разглеждането на всеки един критерий. Тези „сламки“ са базата, която всеки един студент ползва, за да довърши анализа си по всеки един от критериите.

От своя страна **горепосочените критерии следва да се проектират в т.н. план-конспект на часа на класа** или по съответния предмет със съответните засилени възпитателни акценти.

Специфични съдържателни аспекти на хоспитирането по учебната дисциплина Теория на възпитанието в специалност Неформално образование

И в специалност Неформално образование, но в по-ограничен времеви обхват, се реализира хоспитиране в училище. То обхваща първите часове от хорариума, отреден за хоспитирането, и протича по същия начин, както в специалност Педагогика. Идеята за включването на този момент от т.нар. формално образование е свързана с това **да се тръгне от познатото** на студентите – доскорозни ученици (разликата се състои в актуалната им позиция на изграждащи се специалисти). Последващото хоспитиране в организациите, предлагащи неформални образователни услуги, подпомага студентите в процеса на отграничаване и прецизиране на спецификата в начина на организиране и реализация на възпитателни взаимодействия в неформалните образователни организации и във „формалните“ учебни заведения. По този начин още по-отчетливо студентът може да усети специфичните особености на профила на професионалиста, който цели да формира специалността.

Конкретно **хоспитирането в специалност Неформално образование се провежда** в детски занимални, детски парти-центрове, Двореца на децата, езикови школи и др. Те предлагат голямо разнообразие от дейности: подготовка на домашната работа, зададена в училище, подготовка на предмети и украси по повод даден празник, занимания в групи по интереси и др. Това от своя страна предоставя богат набор от възможности за наблюдаване на възпитателни взаимоотношения с техните нюанси в различните организации.

Разнообразието и динамиката в хоспитирането в рамките на тази специалност са по-големи, тъй като палитрата от възможности за наблюдаване на образователни услуги извън училище на практика е неограничена. Хоспитирането протича в случая в два етапа.

Първият е опознавателен и е свързан с представяне на съответната организация от председателя или член на екипа. С него е проведен предварителен (уточняващ) разговор относно необходимостта в експозето пред студентите да очертае: хронологично основните моменти от историята и развитието на организацията; проблемите, които са съществували (много характерно е за този тип организации, особено като се има предвид, че нормативната уредба не е на необходимото ниво) при създаването и „прохождането“ на образователната структура; профила на организацията и дейностите, които предлага на пазара на неформални образователни услуги (включително и като собствена специфика); дейности, които в момента не е възможно да се наблюдават (например „зелено“ училище, летен образователен лагер и др.); основните структурни компоненти на организацията; организацията на дейността в нейната динамика (дневна, седмична, месечна и т.н.); изискванията

и начина, по който се набират служители (нерядко се предлагат възможности на студентите да започнат работа, преди още да са завършили образованието си, при това съобразена с графика на обучението им); актуалните проблеми и предизвикателства.

Вторият етап е свързан с наблюдаване на дейностите, които се реализират. Нерядко, след като е изминал известен период на наблюдение, студентите биват включвани от специалистите в базовата организация и като участници например в подготвянето на част от декора за представление по повод конкретен празник, при подготовката на домашната работа за следващия учебен ден, при реализиране на образователни игри (ролеви и/или компютърни и др.).

Наблюдаването от студентите в училище се конферира и отразява по същия начин, както в специалност Педагогика. Протоколът за наблюдение в организация, предлагаща неформални образователни услуги, съдържа същите осем критерии. Това, което го отличава, е присъствието на няколко момента, които са специфични за всеки тип неформална организация и дават допълнително информация, която обогатява картината. Тази информация включва: година на създаване, основни направления на работа, брой на работещите, основни проблеми в работата, основни предизвикателства. Тези моменти следва да се фиксират и накратко да се анализират, което ще подпомогне обяснението и на наблюдаването, съгласно критериите.

Необходимо е да се направи уточнението, че като млада специалност Неформално образование чрез първия си випуск постепенно придобива своя реален облик, който неизбежно ще изисква и някои корекции включително и в частта за хоспитирането по Теория на възпитанието.

Като цяло в съдържателен план хоспитирането в двете специалности е ориентирано директно към наблюдаване и възпроизвеждане на възпитателното явление в неговите разнообразни проявления. Те са отразени в педагогическата наука и целта е в практическите дейности със студентите да бъдат овладени умения с оглед възможност за реализиране на формиращи взаимодействия с деца. Като се вземе предвид това, друг ключов момент при провеждане на хоспитирането е организирането на условията, в които е необходимо да се проектират съдържателните измерения на хоспитирането по Теория на възпитанието.

ОРГАНИЗАЦИОННИ АСПЕКТИ НА ХОСПИТИРАНЕТО ПО УЧЕБНАТА ДИСЦИПЛИНА ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Процесът на организиране на хоспитирането би могъл да бъде разделен на три основни етапа: подготвителен (*първи*) етап, същински (*втори*) етап, който е свързан с фазата на наблюдение и провеждане на възпитателно заня-

тие на студентите с ученици, и заключителен (*трети*), изцяло технически-административен етап.

Първият етап от своя страна включва два подетапа

Подготвителна дейност на институционално ниво – Факултет и базовата организация, в която ще бъде проведено хоспитирането. На първо място в началото на академичната година се провежда заседание на комисията по практиките към Факултета в специалност Педагогика и по-точно за специалностите от педагогическото направление (защото към момента няма сформирана такава комисия, която да се ангажира с практическите занимания в специалност Неформално образование). Наличната комисия включва председател – зам.-декана по учебната част, и членове – трима преподаватели, от тези, които непосредствено са ангажирани с подготовката и организацията на хоспитирането, но и реализират такива часове, т.е. имат цялостен поглед върху процеса. В отделни случаи, при обсъждане на възникнали важни и имащи отношение към практическото обучение като цяло проблеми (например начинът, по който ще трябва да се комуникира с организациите с оглед оптимизиране на взаимодействието с тях), комисията се председателства от декана и включва горепосочения състав, както и отговорните за провеждането на практическите занятия в специалност Социални дейности. Тази комисия прави преглед на институциите/организациите, които са необходими за провеждане на практически ориентираната част от обучението на студентите. Основните моменти, които се взимат предвид от участниците в двете комисии и частта от деканското ръководство, която има отношение към практическото обучение *при съставянето или актуализирането на списъка за предстоящата година*, са следните:

- резултати от съвместното сътрудничество в рамките на периода, в който е действал предходния договор, ако е имало такъв. В случаите, когато не са възниквали сериозни проблеми, зависещи от някоя от двете страни, и договореностите са изпълнени коректно, се стига до решение за подновяване на договора. В обратния смисъл не се стига до този момент;

- бърза „спасителна“ реакция на конкретната базова организация в случай на спешна необходимост от поемане на студенти, когато поради проблем (например сериозен инцидент, който изключва присъствието на външни хора за определен период от време) в дадено училище/друг вид базова организация се е наложило пренасочване на студенти от „проблемна“ базова организация в „спасителната“ такава. Това усложнява, особено за партньорската организация – „спасител“, организирането и провеждането на хоспитирането, но не възпрепятства, а понякога буквално спасява процеса;

- местоположение на училището/организацията. Тук се има предвид

обстоятелството, че следва да се намери баланс между разположението на училището/организацията и профила му, от една страна, и потребностите в обучението и самите обучавани, включително и това например, че поемат за собствена сметка транспортните разходи до мястото на хоспитирането и обратно. Оптималният вариант е този, при който базовата организация е в близост до Университета или на удобно от транспортно-комуникационна гледна точка място и предлага качествена образователна услуга – като ниво на изпълнение и като разнообразие;

- по отношение на хоспитирането в редовната форма на обучение в специалност Педагогика се отчита обстоятелството, че в едно и също училище е необходимо да се проведе наблюдението и изнасянето на занятие от страна на студентите, тъй като всяко училище има своята специфика и наблюдаваното определено има директно отношение към отчитане на тези особености при организирането на занятието;


- потребността от съответната базова организация за нуждите на процеса на обучение на студентите във връзка с включването на нови учебни дисциплини (изискващи пряка практико-приложна реализация) в учебния план на дадената специалност;

- жизнестойност на организацията – отчита се доколко е във възходяща тенденция дейността или преобладава противоположното развитие. Важно е да се отбележи, че в сферата на неформалното образование (доминиращо финансирана чрез частни средства, а не от държавата) не са редки случаите на прекратяване на дейността на съответна организация. Това налага подбор на други участници на пазара, които трябва да имат същия или сходен профил;

- от значение е и наличието на успешни съвместни проекти, извън „традиционното“ сътрудничество.

Следващата стъпка от първия подетап на първи етап е да се сключи договор между СУ „Св. Климент Охридски“ и съответното училище/друга организация в качеството му/и на базова такава. За целта до всяка една подобна организация се изпраща придружително писмо, което е в два варианта с незначителни разлики – за нови институции (виж по-долу) и за такива, с които през предходната година е реализирана съвместна дейност. Придружителното писмо е съпроводено със съответен брой формуляри на общия (2 бр.) и индивидуалните договори (броят на последните може да се коригира на място, в базовата организация, чрез размножаване на формуляра, в случаите когато броят на желаещите да бъдат базови специалисти е по-голям от броя на изпратените формуляри). Но е задължително изискване за всеки един специалист комплектът да съдържа 3 бр. екземпляра, които след попълването им от съответните субекти (специалист и директор) от базовата организация се подписват от декана на Факултета и от Ректора на Университета. Самите бланки на формулярите са стандартни и трябва да се

подготвят всяка година в началото на месец октомври от Сектор „Практическо обучение на студентите“ при „Учебен отдел“ на Университета.

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ Факултет по педагогика		SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI” Faculty of Education
изх. №		
ДО ДИРЕКТОРА		
НА		
Уважаеми г-н/Уважаема г-жо Директор,		
<p>Във връзка със стартирането на новата академична година Факултетът по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ изразява желание да установи договорните отношения с повереното Ви училище/организация. За целта е необходимо да попълните формулярите към настоящото придружително писмо. Приложено изпращаме по 2 екземпляра от общия и по 3 екземпляра от формулярите на индивидуалните договори за всеки базов специалист. Вие в качеството си на директор също следва да попълните индивидуален договор.</p> <p>Важно е да имате предвид, че непълнени изцяло договори, без подпис или печат не могат да бъдат регистрирани и административно-технически придвижени. В резултат на това няма да бъде възможно изплащането на дължимите хонорари.</p> <p>Предварително благодарим за Вашето съдействие за експедитивното и точно оформяне на документите, които е необходимо да се изпратят до 20.10.20 г. на адрес:</p> <p style="text-align: center;">гр. София, 1504 бул. „Цар Освободител“ № 15 СУ „Св. Климент Охридски“ Факултет по педагогика, Южно крило, етаж III, каб. № 56 Телефон за директен контакт: 000 00 00 (име – координатор практики към ФП)</p> <p><i>Ще се радваме на сътрудничеството с Вас през предстоящата година. Нека тя да бъде здрава и успешна!</i></p> <p style="text-align: right;">Зам.-Декан на ФП по учебната част: (длъжност, степен, име)</p>		

Забележка: Оригиналният формат на писмото е А4

Този договор включва два основни момента. *Обща част*, която фиксира договарящите се страни в качеството им на институции (в т.ч. се изброяват в списък имената на базовите специалисти, изявили желание да бъдат такива), и *индивидуални договори* за всеки специалист, който желае да бъде базов такъв. Индивидуален договор сключва и директорът, като главен координатор на процеса. Необходимо е да се уточни във случаите, в които организацията е базова на повече от един факултет, кой ще се ангажира с администрирането на общия договор. Практиката е това да бъде факултетът,

ползващ по-голям брой базови специалисти в конкретната организация, за което информация се получава от директора на институцията. Всички индивидуални договори, сключени от базови специалисти с факултети, различни от факултета-титуляр – двигател на общия договор, следва да бъдат вписани в последния. **Наличният договор – изцяло попълнен и административно обработен, дава правното основание за провеждане на хоспитирането.** И когато това е факт, следващата стъпка е свързана с **уточняване на графика** за реализиране на посещенията. Необходимо е при изготвянето му приемащата страна да бъде уведомена (ако е такава за първи път или като напомняне) и да има предвид, че след всеки наблюдаван час е задължително да има един академичен час време и осигурено помещение за обсъждане (конфериране) на наблюдаваното. То протича между преподавателя и студентите (ако учителят има възможност – например т.нар. прозорец в програмата – също е полезно да се включи, но само в част от обсъждането, защото не е тактично в негово присъствие да се разглеждат моментите, имащи отношение към ролята му по време на часа, особено когато по една или друга причина тя не е била реализирана добре).

След приключване на целия цикъл от практически занятия (в края на летния семестър – около началото на месец юни) базовите институции следва да попълнят и изпратят до Факултета по педагогика **справка относно реализираната дейност** в часови измерения за всеки един специалист – участник в провеждането на хоспитирането. За целта се използва стандартна бланка (*виж по-долу варианта, действал през академичната 2008/2009 г.*).

Изх.№...../.....

СПРАВКА

ЗА ВЗЕТИТЕ ЧАСОВЕ ПРЕЗ ЛЕТНИЯ СЕМЕСТЪР НА УЧЕБНАТА 2008/2009 Г. ОТ
 БАЗОВИТЕ УЧИТЕЛИ ПРИ

/базово училище, ЦДГ, ОДЗ/

Име, презиме и фамилия	Образование	Взети часове по месеци					Общо часове	Участие в държавен изпит (брой изпитани студенти)	Подпис на учителя
		II	III	IV	V	VI			

Директор:
 /подпис и печат/

Ръководител на катедра:
 /подпис/

Декан:
 /подпис и печат/

Забележка: Справката, попълнена в два екземпляра, се депозира в Учебен отдел в срок до 30.06.2009 г.

Подготвителна дейност със студентите по повод провеждането на хоспитирането – това е вторият подетап от споменатия вече първи (подготвителен) етап. По време на семинарните занятия, които предхождат хоспитирането, **следва да се уточни със студентите, че:** часовете по хоспитиране се провеждат извън Университета; отчита се участието в тях не само чрез физическо присъствие, но и посредством протоколи, план-конспекти, материали (по време на инструктажа се извършва разбор и се прави примерно попълване на протокол); трябва в първия ден всички да се уговорят за сборен пункт, тъй като институциите, с които работи Факултетът, нерядко не са в близост до Университета; посочва се какви (в смисъл на учебни предмети) часове, дейности и т.н. ще бъдат наблюдавани и в кои класове/възрастови групи. Като цяло стремежът е да бъдат включени както учебни предмети с хуманитарна насоченост, така и такива с природо-математическа. Да се наблюдават дейности, ориентирани непосредствено към училището и подготовката за него, както и такива, които целят развитието на определени умения като например работа в екип, художествени умения и др. Също и да се „влезне“ в контакт с деца, попадащи в началната, средната и горната степен, за да се проследят особеностите във взаимоотношенията, задавани от възрастта, и начина на протичане на учебно-възпитателния процес. Необходимо е студентите да се разделят на групи от по 5–6 до 8–10 човека (в зависимост от организацията, на която се гостува). Тази дейност се възлага на отговорника на курса. В специалност Педагогика се формират само т.нар. големи групи от 8–10 човека. Студентите в специалност Неформално образование се организират в големи групи – за посещение в училище, и в малки групи (5–6 човека) – за посещение на базови звена, част от неформалното образование, които предлагат по правило по-малко пространство и изискват по-голяма степен на индивидуализация в работата. Необходимо е да се уточни коя група, в кои дни, фиксирани в академичната учебна програма съответно, ще направи посещенията; веднъж предадени (от отговорника на академичната група или курса) на преподавателя, списъците не търпят промени, а присъствието или отсъствието от хоспитирането се отразява от преподавателя в тези списъци. Провежда се и **инструктаж на студентите относно изискваното от тях поведение по време на хоспитирането.** Това е един от ключовите моменти от гледна точка на успешното осъществяване на хоспитирането. По времето на инструктажа се очертават **правилата, които трябва да спазват студентите,** а именно:

- да имат поведение, отговарящо им на статуса на студент, защото „изкушението“ да се върнат към доскоро изпълняваната роля на ученик е голямо (това са студенти, преобладаващата част от които са в I курс, т.е. доскорошни ученици), с което се загубва и смисълът на посещението – поглеждане от позицията на формирация се специалист, съгласно зададените критерии;
- да имат предвид, че освен себе си те представят и Университета и Фа-

култета, поради което всяко действие проективно рефлектира върху институциите в позитивен или негативен план;

- да пазят по време на цялото пътуване (в случаите, когато се използва превозно средство) документа (билета), който се явява тяхната застраховка – на първи поглед банално, но всъщност важно изискване;

- да бъдат точни за часа и мястото на сборния пункт. Подчертава се, че след започване на учебния час/занятие е недопустимо влизане на закъснели студенти, независимо от причината (транспортен трафик, успиване, любовна „драма“ или др.). Нерядко пропускателният режим на училището улеснява спазването на това изискване, тъй като вратите са отключени само по време на междучасията. Закъснелите студенти е необходимо да изчакат междучасието и да заемат подходящо място в класната стая преди началото на следващия учебен час;

- да изслушат непосредствено преди влизането в условията на хоспитиране припомнянето на основните моменти от инструкцията като например да се изключат или поставят на тих режим мобилните телефони, да не се разговаря и т.н.;

- да се отнасят с уважение към хората (ученици, учители/базови специалисти, служители) и да не отговарят на евентуални предизвикателства, които биха дошли от страна на учениците (най-често), някои от които са почти връстници на студентите;

- да не коментират пред хора от училището моменти, които в една или друга степен уязвяват субекти от училището или самото училище;

- да си изберат и се настанят, след като всяко едно дете заеме своето място – в отделни случаи местата за сядане не са достатъчно, поради което тези от студентите, за които няма седящо място, трябва да стоят прави – за тази възможност те трябва също да бъдат предупредени, още повече, че работата на педагога с деца не се свързва със седящото позициониране на тялото;

- да поставят връхните си дрехи на предвидените за това места, а обемните багажи (ако има такива) – на място, което ще е безопасно за пребиваващите в помещението хора;

- да не употребяват алкохол непосредствено преди или по време на наблюденията;

- по време на час е недопустимо разговарянето между студентите или между тях и децата, както и движението в помещението или неговото напускане, освен ако базовият специалист не допусне още в началото подобна възможност, което много рядко се случва. Включването на студентите в процеса, който наблюдават, е възможно само по инициатива, идваща от страна на учителя/базовия специалист. Когато е налично подобно интегриране, то е свързано с подтикване на децата да поздравят гостите или с кратки пояснения (от базовия специалист или от някой от студентите) относно изучаваната специалност и много рядко с вметване на шега;

- задължително да си водят записки относно наблюдаваното, защото па-метта в тази възраст определено има голям потенциал, но детайлите, които влияят на хода на наблюдаваното, са многобройни и трудно могат да се об-хванат изцяло, дори когато се записват. При това наблюдението продължава не само един час и информационната наситеност е голяма. Преподавателят също е необходимо да записва случващото се, за да е възможно съпоставя-нето с информацията от протоколите, подадени от студентите;

- да споделят с базовия специалист особености в поведението на дадено дете като евентуална индикация за наличието на проблем – според специа-листите е практика от родителите да получават недостатъчно информация, защото като цяло прехвърлят, делегират своите отговорности по отношение на възпитанието на детето на училището, детския център наблизо и др. Тук е мястото да се отбележи, че самите базови специалисти са уведомени от ръководещия хоспитирането, че е необходимо да предупреждават дискрет-но студентите (в директен изказ преди наблюдението или посредством ръ-ководещия хоспитирането – при уточняване на графика и класовете, които ще бъдат включени в хоспитирането) за наличие на „различни“ деца (такива са децата със специални образователни потребности, с цялата условност на това понятие, деца от малцинствени етнически и/или религиозни общности, деца на новото време като например децата ЕМО, индиговите деца и др.). Техният брой нараства (в смисъл, че стават по-забележими) със задълбоча-ване на тенденцията за интегриране на подобни деца сред т.нар. масови като поведение и статус детски общности с формален и още повече при тези с неформален характер;

- след приключването на наблюдението студентите да изчакват напус-кането на помещението от децата и съдействат за привеждането му във вида преди посещението (освен ако непосредствено след това не предстои по-сещение на друга група студенти). Това означава всички предмети, които са улеснили пребиваването на студентите (маси, столове, пейки, техника и др.), да бъдат върнати по местата им с тяхна помощ. Това е израз на ува-жение и благодарност за гостоприемството и същевременно дисциплинира студентите и подпомага самите базови специалисти, доминиращата част от които са жени;

- при анализиране на наблюдаваното в частта за даване на обяснение защо се е случил един или друг момент, студентите да имат предвид, че вли-яние върху случващото се оказва не само непосредственото взаимодействие между базовия специалист и децата. Тук се включват присъствието на външ-ни за организацията лица (в отделни случаи директора на организацията или негов заместник също участват като наблюдатели), а също така и други съ-бития. Те е възможно да са протекли непосредствено преди посещението на студентите (или в предходните дни) или предстоят да се случат – такива са например изминала или предстояща ваканция и/или празник, изпит, състе-

зание, конфликт и др. В този смисъл трябва да се подчертае пред студентите, че когато базовият специалист се стреми да изясни ситуацията, дори с риск да провали заплануваното, това не означава, че не е добър професионалист. Защото „при разнищването на причината за вълнение, безпокойство, униение и пр. не бива да се скъпи време (от страна на специалиста – бел. моя – В.Г.) ... това са и подходящите моменти за упражняване на възпитателно въздействие“ [7, с. 122]. По този начин от една на първи прочит недобра за целите на хоспитирането ситуация сред децата (или между тях и специалиста) би могло да се придобият от студентите също знания и умения. При това се съхранява (и дори нараства) и авторитетът на съответния специалист, преобръщайки ситуацията и осъществявайки възпитание „на живо“;

- протоколите се подреждат като поредност на основата на хронологичния принцип и е необходимо да са във вариант на портфолио, т.е. перфорирани в папка за листа с формат А4 със заглавна страница и извън джоб-папки (виж по-долу първата страница).

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ Факултет по педагогика	
ПОРТФОЛИО	
От хоспитиране по Теория на възпитанието	
Изготвил: име , фак. № 00000 Специалност: Педагогика/Неформално образование, I/II курс Редовна/Задочна форма на обучение	Ръководител на хоспитирането: длъжност, степен, име Дата на предаване: /попълва се от преподавателя/
София, 2010	

Забележка: Оригиналният формат на заглавната страница е А4

- приемането на протоколите за проверка става само в предварително уточнения със студентите времеви отрязък (най-често това е приемното време на ръководещия хоспитирането) и датата се фиксира върху заглавната страница и бланките на протоколите в присъствието на студента. Прецизната и обективна проверка изисква този срок да е най-късно до около седмица преди датата на изпита по учебната дисциплина Теория на възпитанието. Срокът при студентите от специалност Педагогика в редовната форма на обучение е в по-широки граници (около две седмици), поради големия брой протоколи, които се предават (от около 60, а в някои години и до 90 човека). Депозирането отново се реализира в точно определено време за всяка от групите;

- не се приемат протоколи с абсолютно еднакво съдържание – наблюдаваното е едно и също, но гледната точка е уникална и **никога** не може без умисъл да съвпадне до дума на двама или повече човека;

- не се приемат или по точно не се признават протоколи, чието съдържание е организирано под формата на разказ и без аргументация;

- не се приемат протоколи по електронната поща, освен по изключение (например проблеми, свързани със здравословното състояние, отдалеченост от София – при студентите, обучавани в задочната форма на обучение и др.).

Добре е всички тези изисквания и важни моменти да се представят наведнъж непосредствено преди началото на периода на хоспитирането. Но поради огромното количество информация преди това в различен контекст по време на лекциите и семинарните занятия би могло да се вметват отделни щрихи към процеса с оглед на оптималното възприемане. Това е и главното условие за безпроблемното протичане на процеса на хоспитиране в неговия същински етап.

Вторият (същински) етап от хоспитирането включва два момента – наблюдение (вече представен) и организиране провеждането на възпитателно занятие на студентите с деца

Необходимо е да се направи уточнението, че възпитателни занятия подготвят и реализират само студентите, обучавани в редовната форма на обучение на специалност Педагогика. При задочната форма на обучение това е по-трудно реализуемо и до момента не е правено, а при студентите от специалност Неформално образование посещенията в училище са само част от хоспитирането и в този смисъл съвсем отсъства този момент – отделни взаимодействия с възпитателна насоченост има по време на хоспитирането в организации с неформален образователен профил. Още в самото начало на семинарните занятия, когато се уточняват редица организационни въпроси,

е необходимо да се отбележи, че обучението по дисциплината включва и момента хоспитиране, който се реализира на място, различно от Университета. Дават се кратки, създаващи психологическа готовност, разяснения за същността на този процес и дейност с обещанието в необходимия момент обхватът на информацията да бъде разширен. Това се случва непосредствено преди стартирането на наблюденията – след като е преминал съответен обем лекционен материал и са реализирани семинарни упражнения, но не по-късно от края на месец октомври и около 20 март съответно през зимния и през летния семестър за редовната форма на обучение. Това се прави с оглед настройването на студентите за подобна изява, ритъмът, в който ще протече, и насочване на вниманието им към връзката между реализираното в рамките на семинарните занятия и практическия им израз по време на осъществяване на възпитателното занятие.

За да протича нормално и по оптимален начин този момент от хоспитирането, едно от най-важните условия, което следва да бъде изпълнено, е подготвянето на строен график. Това се прави в края на периода на наблюдения, когато е налична яснота у студентите относно класа (дори паралелката), в която желаят да представят часа на класа и др. Създаването на график е нелека задача, защото той трябва да стикова интересите по отношение на времето и ангажираността на студенти (например през академичната 2009/2010 година в редовната форма на обучение в специалност Педагогика са записани около 60 човека, а в специалност Неформално образование около 20), университетски преподаватели и учители (между 2 и 10). След като е уточнен графикът, всеки студент е длъжен да подготви проект на план-конспект за реализирането на един учебен час.

План-конспектът на часа се изготвя от студента в зависимост от предпочитанията му по отношение на конкретни възпитателни проблеми. Това от своя страна често определя възрастовата група, към която ще е насочена темата. Възможен е и другият подход, т.е. първо се определя предпочитаната възрастова група и след това темата. Той е налице най-често, когато по време на фазата от хоспитирането, свързана с наблюдение, студентите са харесали дадена паралелка и са я фиксирали чрез паметта в съзнанието си като желана за изнасяне на възпитателно занятие. По-нататък планът се съгласува първо с преподавателя и след това с базовия специалист (учителя), като и двамата трябва да изпишат имената си и да се подпишат (в горния десен ъгъл на листа), след като го прегледат и отбележат своите препоръки (план-конспектът също се прилага към портфолиото). Ако е необходимо, се нанасят съответни корекции и според изготвения график се реализира. По време на часа на класа освен учениците присъстват учителят и преподавателят. Нерядко студентите се насърчават да създават екипи за реализиране на урока. По този начин те се чувстват по-уверени, възможностите за ин-

тересно замислено и реализирано възпитателно занятие се увеличават. На предхождащото деня за представяне на часа на класа семинарно занятие се уточнява със студента/студентите, че вече всичко е подготвено и най-важното е да подходят мотивирано, спокойно, с уважение и обич към децата, които безпогрешно улавят подобни моменти и са готови да отговорят със същото, когато ги усетят.

След изнасянето на часа по съответната тема, студентът/студентите заедно с учителя и преподавателя обсъждат начина, по който е протекъл часа, като основните акценти са свързани с очертаване на силните страни, на слабостите и възможностите за тяхното преодоляване. Проблемните моменти не се спестяват, въпреки че под въздействието на интензивните преживявания на студента/студентите понякога се възприемат хиперболизирано, дори и когато не са значителни. Възможно е и да са съществени, но да се омаловажат от студентите. В този смисъл е много важно „дозирането“ на оценките. Като цяло идеята е да се поощри тази първа активна студентска изява в практиката и да не се генерализират нещата, защото има още значително много време за овладяване и усъвършенстване на педагогическата теория и практика.

Заклучителният, трети (изцяло технически-административен) етап

Този етап е свързан с оформянето на документацията с оглед отчитане на дейността от страна на участниците и изплащане на възнаграждение на базовите специалисти. Това се реализира в края на академичната година, който почти съвпада с края на учебната година. Необходимо е университетските преподаватели да впишат съответния брой часове от хоспитирането (извънаудиторна натовареност) в индивидуалните си планове, като възнаграждението им е част от месечното трудово възнаграждение, а базовите специалисти попълват справка, подадена от Университета, за проведените часове и получават хонорар, според действащата тарифна таблица.

ОСНОВНИ ПРОБЛЕМИ, СВЪРЗАНИ С РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ХОСПИТИРАНЕТО ПО ТЕОРИЯ НА ВЪЗПИТАНИЕТО

Като всяка една човешка дейност и хоспитирането е съпроводено от предварително съществуващи проблеми или възникващи в хода на реализирането му ситуации, които създават понякога трудности. Позитивното е, че мнозинството от долупосочените проблемни области никога не възниква в един и същи момент или пък през всяка академична година.

На базата на натрупани наблюдения и практически опит повече от 7 години **е възможно тези проблеми да се очертаят по следния начин:**

Проблеми, които са нормативно зададени и влияят върху обема на съдържанието на учебната дисциплина и хоспитирането към нея

Наборът от часове на семинарните занятия по дисциплината в специалност Неформално образование са по-малко от лекционния курс. Към момента са фиксирани 45 ч. лекции и 30 ч. семинарни занятия в редовната форма на обучение и съответно 30 и 20 ч. в задочната форма. Същевременно в специалност Педагогика е налице баланс (т.е. 45 ч. лекции и 45 ч. семинарни занятия в редовната форма на обучение и съответно 30 на 30 ч. в задочната форма на обучение). Това дава възможност за по-премерено съотнасяне на обемния учебен материал в двете форми на организация на учебния процес.

Заедно с това в специалност Неформално образование (в сравнение със специалност Педагогика) **броят на часовете за хоспитиране е по-малък с 15 ч.** в редовната форма на обучение и с 10 ч. – в задочната форма на обучение. Като се има предвид, че фокусът на практическа подготовка в сферата на възпитанието в Неформално образование е ориентиран към наблюдаване на много по-богат набор от организации, подобен брой часове понякога възпрепятства реализирането в пълен обем на хоспитирането и се явява и допълнително ограничение за реализирането на възпитателно занятие – в тази посока има поле за дискусия и оптимизиране, защото много от **проблемите (които не се наблюдават винаги, но все пак се срещат в зависимост от комбинирането на разнообразни обстоятелства)** произтичат от недостига на време.

При задочната форма на обучение (и при двете специалности) *отсъства частта от хоспитирането, която е свързана с изнасянето на час на класа* с доминираща възпитателна насоченост, което определено ощетява тези студенти. Друг е въпросът доколко например в първи курс е целесъобразно да се реализира този компонент на учебната дисциплина. Все пак, при задочните студенти вариант за преодоляване на този проблем е провеждането на хоспитирането в две части. Първата част (свързана с наблюденията) е добре и в бъдеще да продължи да се реализира в периода на очните занятия, а втората част да се осъществи непосредствено преди или по време на сесията, тъй като реално изнасяните уроци се наблюдават и оценяват (оценката се включва като един от основните компонент на общата финална оценка) от преподавателския екип, пред който се държи и семестриалният изпит в неговата писмена и устна част.

Проблеми, провокирани от особеностите (но не следствие от увреждане и/или болест) във възприятието, разбирането и възпроизвеждането на наблюдаваното от страна на студента

Попълване на графата с критериите с няколко думи, без да се дават основания на базата на какво се е достигнало до посоченото. Това е нерядко срещана грешка (понякога в резултат от отсъствието на съответно умение) дори когато не е пропуснат инструктажът (включително краткият – преди самите часове). И това е така, защото по правило в подобни случаи студентите надценяват възможностите на паметта си. Целта не е да се изписват десетки редове (това не е нужно, а и формата на бланката не го позволява), а да се посочи кое дава основание на студента да твърди, че е наблюдаван например даден метод – „Учителят използва метода поощрение, защото употреби следните фрази: „Браво, виждаш, че можеш да се справиш с прочитането на текста!“ Също така, обстановката (когато е училищна) е позната на студентите и те считат, че лесно ще могат да възпроизведат наблюдаваното в писмена форма. А това не се случва и поради „традицията“ всичко, което е необходимо за оценяването на студента (в т.ч. и портфолиото с материали от хоспитирането) да се подготвя в последния момент (преди семестриалния изпит), т.е. много време след като се е провело самото хоспитиране;

По критерий 4 (Структура и съдържание на протичане на часа) се изписват само отделните структурни елементи на часа (за училището), без да се проследяват и съдържателните им аспекти и рефлексията им спрямо възпитателните взаимодействия. Това произтича от факта, че става въпрос за предимно дидактически моменти (структура на часа/урока), които имат отношение към възпитателните интеракции, но тези моменти се изучават в учебната дисциплина Дидактика, която е включена в учебния план на по-късен етап и в двете специалности (Педагогика и Неформално образование).

Размяна на съдържанието по критериите 7 (Възпитателни взаимоотношения между субектите на педагогическия процес) и 8 (Възпитателни възможности за усъвършенстване на наблюдаваното). Тази размяна най-често произтича от стремежа на студентите бързо (особено когато наблюдаваното не е протекло по най-добрия начин) да дадат „рецепта“ за оптимално протичане на възпитателното взаимодействие.

Същевременно се наблюдава *непопълване на критерий 8*, където в най-висока степен е необходимо реализирането на аналитични способности (за разлика от първите критерии, които имат предимно констативен характер). Именно тук най-ясно проличава доколко са били осмислени отбелязаните моменти по предходните критерии като своеобразни стъпъла към финалната

част на протокола. Това е проблем, произтичащ от липсата на формирано критично академично мислене, което се придобива с времето, а не още в първи курс. Но в рамките на семинарните занятия (и особено при обсъждането на наблюдаван час) то се стимулира при дискутирането върху отделни теми, решаването на казуси и т.н.

По критерий 8 се посочват варианти за оптимизиране на възпитателните взаимодействия само в констативен аспект (например „Трябва да се подобрят взаимоотношенията между момичетата и момчетата“, „Трябва да се предизвика у тях интерес към часа“ или „Трябва да не се пренебрегват децата от малцинствените групи“ и т.н.). Очертаването на пътищата за оптимизиране на възпитателните взаимодействия е сигурен знак за позитивното развитие на студента в контекста на професионалното му израстване и се стимулира в семинарните занятия и конфеирирането след наблюденията на часове в училище.

Представяне на наблюдаваното не критерий по критерий, а под формата на един текст – „преразказ с елементи на разсъждение“ – нерядко има сполучливи опити в този план, написани с много любов и разбиране, но извън формата, т.е. извън идеята да се усвои уменията за отграничаване на компонентите на възпитателното взаимодействие и разглеждането им във взаимовръзка.

Непопълване на всичките графи на бланката – това се наблюдава най-често при студенти, които не са посещавали редовно учебната дисциплина в различните форми (лекции, семинарни занятия и хоспитиране). В този случай се разговаря със студента, установява се откъде произтича проблемът и се оказва възможната помощ с оглед преодоляването му. Целта е не студентът да бъде санкциониран, а да разбере как се реализират нещата съгласно изисванията на формата.

При попълването на пространството, предназначено за първия критерий (**Реализирани възпитателни цели и задачи**), **се формулира само целта** (без да се отбелязват задачите) **или се записва само една от реално наблюдаваните задачи и се представя (формулира) като цел.**

Проблеми с изказа: „Целта е взимане на нова приказка“, „Учителката не скъпеше похвалите и поощренията“, „Г-жата показва ...“, „Моето мнение за наблюдавания час е много добро“, „Учителката правеше жалки опити да застане в центъра на вниманието“, „Г-жа (посочва се име – бел. моя – В.Г.) има остра нужда от професионална педагогическа подготовка“, „Часът е проведен на високо педагогическо равнище“ и др. Проблемът произтича от отсъствието на необходимото ниво на езикова култура, което е приоритет на средното училище. И в университета вместо тази култура да се надгражда с академичния аспект, се налага реализиране на усилия (поне в началото и не при всички студенти) да се поправят минали грешки.

Близко до предходното е използването на **неподходящ изказ или непопълване на изискването по критерий 8** или индиректно обяснение защо не е необходимо да се попълва. Например: „Часът протича изключително добре. Учениците са перфектни“, „Няма“ и др.

Проблеми от организационно естество, които са свързани със студента

Не са малко случаите, при които **някои от студентите не са разбрали мястото на изходния пункт**, откъдето групата се отправя към съответната приемна организация. Това обстоятелство е следствие от няколко факта, а именно:

- част от студентите са от страната и/или не се ориентират добре в големия град;
- в специалност Неформално образование хоспитирането се провежда още в първия семестър на първи курс, когато все още студентите не са ориентирани в необходимата степен и с особеностите на организирането и протичането на университетския ритъм на живот. Също така потапянето в практиката толкова скоро (за студентите в задочната форма на обучение това се случва в края на първия месец от следването) също предизвиква известно напрежение, защото все още липсва необходимата професионална (а и личностна) увереност, за формирането на която се изисква по-продължителен период от време.

С оглед коригирането на проблема с недобрата ориентация се дава допълнителен толеранс от 5–10 минути, в които объркалите се и/или закъсняващите да се опитат да достигнат мястото на срещата. Последната възможност е пред входа на съответната организация. Всякакви други варианти, свързани с търсене и „гонене“ по спирки и превозни средства или по улици и т.н., категорично биват отхвърляни по време на инструктажа, тъй като забавят допълнително групата, създават опасност от проваляне на заниманията с практическа насоченост. Дори могат да застрашат своят живот и здраве или на други хора, например тичайки да се качат на тръгващо превозно средство.

Другият възможен и прилаган подход е да се уточнят адресът и районът, в който се намира базовата организация, и студентите да се ориентират (чрез Интернет или реална географска карта на населеното място) и идват на сборния пункт (базовата организация) самостоятелно.

Проблем възниква понякога и **в случаите, в които във времето, определено за провеждане на хоспитирането на съответната група (по списък), по различни причини са решили да се включат още студенти**. По този начин броят на участниците нараства от около 8–10 на 12–15 човека. Подобно обстоятелство *не се допуска, поради няколко обективни основания*:

- нарушават се договореностите между приеманата и приемащата страна – като цяло, както бе отбелязано, уточненият и оптимален брой студенти варира от 5–6 за базовите организации в сферата на неформалното образование (в отделни случаи и за някои училища) и около, но до 10 човека за базовите училища;

- променят се радикално условията на протичане на учебно-възпитателния процес, а оттам се получава изкривяване на наблюдаваната картина, защото: пространството не е достатъчно, кислородът във въздуха също, оттам естествените физиологични процеси се задействат и пораждаат напрежение, което се пренася и на поведенческо ниво; големият брой външни за училището хора нерядко притеснява базовия специалист и дава основание на децата да имат поведение, разминаващо се със стандартите за дисциплинирано такова; това от своя страна провокира студентите да обсъждат оживено случващото и по този начин да „допринасят“ за цялостната недобра обстановка и ритъм на протичане на часа и наблюдението;

- нарушава се дисциплината сред самите студенти – те трябва да са наясно, че правилата се спазват не защото това е зададено самоцелно, а защото улеснява интерперсоналната комуникация и функциониране на процесите, в които участват. Практиката показва, че всяка една отстъпка при подобни обстоятелства води до лавинообразен ефект от нарушения и опити да се върви „по острието на бръснача“. Студенти, които демонстрират неуважително към всички поведение, въпреки дискретно направените забележки, се поканват в междучасието от преподавателя да напуснат училището и/или не се допускат до следващите часове. Ако продължат да присъстват, то протоколите от хоспитирането след своеобразното изгонване не биват признавани, за което студентът бива уведомяван веднага. Вариантите за покриване на необходимия брой часове се обсъждат допълнително. Сред тях са например: провеждане на хоспитиране в друго училище; допълнителна задача (изготвяне на доклад, презентация, казус и/или научно есе в полето на възпитателната проблематика и др.).

Възможните варианти на нарушаването на правилата от страна на студентите са:

- √ провеждане на разговори между студентите и/или между тях и децата по време на хоспитирането в неподходящ момент и среда;
- √ тютюнопушене в сградата и/или района на базовата организация, въпреки изричното инструктиране това да не се прави. Тютюнопушенето е недопустимо дори в случаите, в които подобно „занимание“ се реализира отвъд съответната линия, която се приема като край на „властта“ например на училището над учениците. Защото именно там учениците пушат и един подобен пример от страна на бъдещите учители (винаги се разбира кога и кой външен човек присъства) не е натоварен

с позитивно възпитателно съдържание и послание. Единствената възможност е охраната на училището да предотвратява подобни ситуации и по отношение на учениците да се предприемат съответни мерки (сигнализиране на директор, класен ръководител и т.н.);

- √ използване на неподходящи от гледна точка на фрапиращото им присъствие облекло, аксесоари и прическа по време на хоспитирането като например къси поли, къси панталони, дрехи, които не прикриват неподходящи татуировки, джапанки, слънчеви очила, огромни шапки, екстравагантни прически (като цветове и форми) и т.н.;
- √ използване на мобилния телефон и/или други технически средства за каквито и да било цели в неподходящи моменти. Включването им е възможно само с разрешението на базовия специалист, и то когато се използват за целите на взаимодействието с децата;
- √ заемане на неуважителна поза както например изтягане на краката силно напред и позициониране на тялото в полулегнала поза на стола, загърбване на околните и др.;
- √ използване на средствата на невербалната комуникация за общуване с други студенти или деца;
- √ несъзнателно потропване с крак и/или (почукване с предмет) с ръка;
- √ демонстративно прозяване.

Недопускане до хоспитиране

До часовете по хоспитиране не е препоръчително (въпреки че съгласно утвърдените на университетско ниво правила не може да се ограничи достъпа) да се допускат студенти, които без уважителна и адекватно доказана причина (сериозен здравословен и/или личен проблем) не са посещавали лекциите и/или семинарните занятия, тъй като:

- нямат необходимата теоретична подготовка, която е проиграна в „тренажорните“ условия на семинарните занятия;

- не са получили инструкции и разяснения относно общите и специфичните особености на организирането и провеждането на хоспитирането, т.е. те реално не са наясно какво трябва да правят и да не правят. Поради тази причина най-често започват да нарушават правилата и изискванията за наблюдение. В резултат на това тези студенти предават разработки, радикално различаващи се от изискваното или буквално преписани от съвестен колега, което получава съответната санкция.

Невъзможност за реализиране на пълния набор от планирани за деня часове за хоспитиращи дейности

Забавянето на подготвянето на формулярите на договорите с базовите организации – това е сериозен проблем, който от години не може да бъде преодолян, и основната причина е техническа – свръхнатоварването с поръчки, в т.ч. и външни, на Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. По правило всяка дейност се реализира след наличието на договор, в който са фиксирани правата и отговорностите на страните. В практически план в конкретния случай дейността, и то с толерантното съгласие от страна на базовата организация, предхожда договора. Това се случва най-често с хоспитирането на студентите, обучавани в задочната форма (според учебните планове на двете специалности – Педагогика и Неформално образование хоспитирането се провежда през зимния семестър, в самия му край, който съвпада с края на месец септември). Но тогава проблем с попълването на договорите отново ще има (ако се приеме, че формулярите за текущата година са налични) от страна на организациите. По това време все още училищата/организациите са в период на финализиране на старта на учебната година. Поради това често учебната програма/програмата не е уточнена (правят се размествания на часове/занимания и като резултат – понякога се стига до разминавания). Нерядко не е уточнен броят на базовите специалисти и техният преподавателски/професионален профил и др. Това се случва обикновено (но не винаги), когато базовата организация е такава за първа година.

Друг проблем е **отсъствието на възможност за осигуряване на помещение за провеждане на конферирането**. Като цяло значителна част от училищата, в които се провежда хоспитирането, са на двусменен режим на организация на учебния процес поради недостига на помещения. В базовите организации, предназначени за Неформално образование, ситуацията не е по-различна. Поради това в случаите, когато няма възможност за използване на помещение, конферирането се провежда в полеви условия: подходящо фоайе, в училищния двор (при подходящи метеорологични условия) или като последен вариант в сграда на Университета в същия или в друг ден.

Проблем, който понякога се явява, е **внезапното обявяване, без предварително уведомяване, на даден ден за спортен или друг празник в съответната базова организация, ден за учебна екскурзия, като и намалени по времетраене часове**. Още по-сериозен проблем възниква при обявяване на грипна ваканция (която по правило продължава около една седмица) или учителска стачка (от няколко дни до месеци според историята). Грипна епидемия в национален или регионален мащаб определено осуетява нормалния ритъм. Обикновено това се случва в периода около края на първия учебен срок и по този начин междусрочната ваканция поема част

от „грипните“ дни, но има случаи и на грипна ваканция и през друг период, когато за разлика от горепосочения се провежда хоспитиране. Друг вариант е промяна на статута на работните дни в почивни от страна на Министерски съвет – това също нарушава ритъма на хоспитирането. При подобни обстоятелства, колкото и редки, времето за хоспитиране се отлага за друг ден (след приключване на съответната извънредна ситуация). Когато е частично реализирано и няма възможност за компенсиране в друг ден (основно, ако е налична подобна ситуация, тя се случва при студентите от задочната форма на обучение), се възлагат допълнителни задачи – например наблюдение на детско предаване и отразяване в протокол на видяното във възпитателен контекст и/или подготовка на научно есе върху проблем, включен в съдържанието на учебната програма или др.

Понякога възниква проблем, резултат от **неточност в подадения от студента/студентите към преподавателя и/или базовия специалист час** за начало на изнасянето на занятието с възпитателна насоченост (за студентите в специалност Педагогика, редовна форма на обучение).

В този контекст в отделни случаи проблем произтича от **съвпадение на часове и провеждане на възпитателни занятия**, подготвени от два или повече екипа по едно и също време. В този и горния случай информацията за хода на протичане на занятието, което преподавателя не е могъл да наблюдава, се получава от учителя.

Препятствие при хоспитирането е **неовладян в необходимата степен, позволяваща нормално ниво на комуникация, български език**. През последните години във връзка с трансформациите по повод интегрирането (формално и реално) на България в Европейския съюз немалко чуждестранни студенти бяха приети в Университета и в частност във Факултета по педагогика. Това са предимно етнически българи от съседни и по-далечни държави, както и граждани от балканските страни. Практиката показва, че обучението им по български език не дава необходимите резултати по една или друга причина. Това във висока степен затруднява разбирането на наблюдаваното по време на хоспитирането и почти винаги е непреодолимо препятствие при реализиране на възпитателно занятие.

Друг проблем е възможно да възникне при наличието на **физическо увреждане** (намалено или отсъстващо зрение, нарушения в слуховите възприятия, травма от физическо и/или психическо естество и т.н.) на студента, което му пречи да възприема информацията. В такива случаи и за такива студенти по неписано правило се редуцират част от часовете и след допълнителни уточнения информацията от хоспитирането се представя по съответния, подходящ начин.

От тази група проблеми сравнително най-често наблюдаван е **струпването в институцията на по-голям от предвидения брой студенти**. Освен

студентите, които реализират хоспитирането по Теория на възпитанието, базовата институция посещават индивидуално или в група студенти, изучаващи други учебни дисциплини, по които им е възложена задача (например да проведат социометрично изследване). От подобно свръхконцентриране на студентско присъствие страда ефективността на процеса и всички са недоволни – студентите, защото трябва да се промени, в смисъл да се наруши времеви и съдържателен параметър на пребиваването им, учениците/децата и учителите/базовите специалисти също се чувстват некомфортно, когато повече от оптималното като брой наблюдатели са в помещението, и то през цялото време. С оглед избягване на подобна ситуация от академичната 2009/2010 г. със заповед на декана на Факултета по педагогика подобни нерегулярни посещения следва да се съгласуват с комисията по практиките в специалностите по научното направление „Педагогика“ (Педагогика и Неформално образование), както и с комисията по практическото обучение в специалност Социални дейности, когато посещението е свързано с учебни дисциплини, изучавани в тази специалност.

Проблеми от техническо естество, но влияещи върху организацията на протичане на процеса на хоспитиране

Свързани със студентите:

- изписване на протоколите на ръка с нечетлив почерк – има случаи, в които студенти нямат достъп до компютър и предават ръкописно, но нечетливо попълнени бланки. В подобни случаи на студента се предлага сам да разчете текста или да го препише в четлив вариант; тенденцията е компютърният набор на необходимите материали по Теория на възпитанието да се превърне в задължително изискване от следващата академична година;
- представяне на листовите от протоколите в насипно състояние, разбъркан порядък и/или слети (два протокола се застъпват на една страница, без да е ясна границата между тях). Това, освен че индиректно показва отношение към учебната дисциплина и/или „говори“ за студента, забавя и затруднява проверката на портфолиото;
- поставяне на всеки един лист от протоколите в отделна джоб-папка – това определено показва уважително отношение към учебната дисциплина, но затруднява и забавя проверката, която почти винаги налага нанасяне на бележки; по-рядко срещана е другата възможност – протоколите да са в насипно състояние.

Проблеми, свързани с вътре и между/институционалното взаимодействие:

- изгубване на договори с базовите институции. Това понякога се случва и е свързано с: проблем при пощенското обслужване (в редките случаи, в

които договорите не се носят лично от някой от членовете на комисията по практиките). Подобен проблем е възможно да възникне, когато е налице обслужване от един факултет на общия договор, когато базовата организация е такава на два или няколко факултета, които изготвят само индивидуалните договори на специалистите, с които работят, и др.;

- забавяне изплащането на хонорари на базовите специалисти (индиректно е провокирано от горепосоченото, т.е. забавянето на документалното оформяне още в началото на процеса). То се осъществява в края на академичната година и след получаването от всяка една организация на справка за реализираните часове. Проблемните моменти в този контекст е възможно да се отразят на последващите взаимоотношения между страните по договора и най-често възникнат в няколко основни направления:

- √ забавяне на изпращането на справка до Факултета по педагогика. Често базовата организация счита, че средствата се изплащат автоматично в края на срока на договора и тя ги разпределя според изпълнените от базовите специалисти часове. А всъщност процедурата се изразява в създаване от обслужващата Университета банка, и то за всеки базов специалист, на дебитна карта, по сметката на която се превежда сумата за часовете, които са предоставени като отчет за извършената работа от всеки от подписалите договор специалисти в базовата организация;

- √ неточности и/или непълноти в подадената информация (и при договорите, и при справките) – в редица случаи поради недоглеждане, но понякога и като следствие от „уреждане“ на сметки между отделни личности в базовата организация;

- √ наслагване на важни университетски дейности. Краят на академичната година е период на финализиране на предварителната кандидат-студентска кампания и началото на основната такава (от академичната 2009/2010 година с въвеждането на новия график на приема, съвпада с третата му сесия, т.е. предишната същинска кампания), което е свързано с допълнително натоварване както на служителите от „Учебен отдел“ (където събраните във Факултета по педагогика и в останалите факултети, ангажирани с подобна дейност справки, се депозират), така и с допълнително такова на счетоводителите. По този начин също се добавя известно забавяне, тъй като технически е невъзможно да се обработи и администрира по необходимия начин информацията. Финансовият ресурс се превежда на самостоятелна сметка, до която всеки базов специалист има достъп посредством персонална дебитна карта;

- разходите, свързани с телефонни разговори, транспорт по организирането и провеждането на хоспитирането, които се поемат от преподавателя,

на когото също така се признават, но не е задължително това да се случва всяка година, само 60 часа от хоспитирането (част от конфеирирането след наблюденията) за аудиторна натовареност, т.е. евентуално (тъй като не е утвърдена практика) е възможно да се възмездят при заплащане на наднормените часове в края на календарната година.

Като цяло **очертаните проблеми се изявяват (не всички „накуп“, а отчасти) в различна, неповторима и поради това предизвикателна и мотивираща преподавателя и студентите комбинация** през всяка академична година. Важното е да се предвидят във възможната степен навреме и да се предприемат съответните действия с твърдост, но и гъвкавост, които по същество вече са проигравани през годините и са доказали своята ефективност в това процесът на хоспитиране да завършва, постигайки в желаната висока степен набелязаните цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изложеното в настоящата студия представлява моментна снимка на отделните аспекти, засягащи в съдържателен и организационен план **хоспитирането по Теория на възпитанието**. Като първи подобен опит са очертани основните акценти, които, освен чисто констативната информация, подсказват и тенденции. Основните акценти в хоспитирането по Теория на възпитанието като смисъл и реализация в бъдеще вероятно няма да претърпят съществени изменения, но развитието на теорията и изискванията на практиката неминуемо ще налагат съответни корекции, които като оформени тенденции са по посока на:

- оптимизиране като съдържание на практико-приложните дейности в полето на възпитателната проблематика съобразно потребностите на динамиката на живота и проектиране на тези промени в теоретичен план, т.е. практиката да намира по-динамично отражение в теорията, както и обратното;

- оптимизиране в още по-висока степен на организацията на практиката в нейните три етапа – предварителен, същински и заключителен.

В заключение следва да се отбележи, че организирането и изпълването със съдържание на **хоспитирането по Теория на възпитанието е сложен, динамичен, включващ взаимозависими компоненти, процес**. Той **изисква тясното сътрудничество и координация и на двете основни участващи институции** (Университетът – в лицето на преподавател, студенти и административни служители, и базовата организация – в лицето на директор, специалисти, деца и служители). Само по този начин е възможно организирането в оптималната степен на дейностите, които имат за цел да

подготвят студентите и в практико-приложен план в контекста на теоретико-възпитателната проблематика, за да се впишат в професията по възможно най-добрия начин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Български тълковен речник. С., 1994.
2. Латинско-български речник. С., 1999.
3. Наредба за единните държавни изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. – *ДВ*, 34, 29 април 1997 г.
4. Речник на чуждите думи в българския език. Пловдив, 2001.
5. Справочник 2009 (на студента от – бел. моя – В.Г.) Факултет по педагогика. С., 2009.
6. Теория на възпитанието. Съст. чл.-кор. Любен Димитров. С., 2005.
7. Трашлиев, Р., Е. Евгениева. Практическа подготовка на студенти от направление „Педагогика“. С., 2008.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

СЪВРЕМЕННА ИНТЕРАКТИВНА МУЛТИМЕДИЙНА
ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО УСТНА РЕЧ
ПРИ ДЕЦА С УВРЕДЕН СЛУХ

БЛАГОВЕСНА ЙОВКОВА

Blagovesna Yovkova. THE ROLE OF EDUCATIONAL INTERACTIVE MULTIMEDIA IN
SPEECH THERAPY OF CHILDREN WITH HEARING LOSS

The recent developments of interactive educational multimedia have triggered the development of new pedagogical approaches to speech therapy of deaf children. This article provides an overview of educational multimedia and its potential impact on oral education of hearing impaired students. We first discuss essential characteristics of multimedia – interactivity and visualizations, then describe theoretical framework to support effective learning – Mayer’s (2001) Cognitive theory of multimedia learning. Key design principles of multimedia learning tools are also presented. Lastly, we analyse the current research results concerning the effectiveness of multimedia software and applications in deaf children education, namely its potential to improve deaf children’s phonology, expand their vocabulary and reading skills.

*За повечето хора технологията прави нещата по-лесни.
За хората с увреждания, обаче, технологията прави нещата
ВЪЗМОЖНИ.*

Mary Radabaugh (1988)

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременното информационно общество, базирано на знанията и на интелекта, образованието играе основополагаща роля за професионалната подготовка на всеки индивид. Бързото развитие на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) изцяло промени в световен мащаб образователния контекст и провокира към търсенето на пътища за постигане на по-добро качество в образованието. В контекста на специалната педагогика експертите изразяват мнение, че компютрите притежават значителен потенциал да променят обучението и живота на хората с увреждания. Експертите с ентузиазъм прогнозираят ползите, които новите технологии могат да донесат за преподаването и ученето на деца с различни видове увреждания. Съвременните изследвания показват недвусмислено, че ИКТ значително подобряват академичните постижения, че учениците учат с желание и по-бързо усвояват учебното съдържание. Оправдан ли е оптимизмът на теоретичните и практичните, работещи в сферата на специалната педагогика, или ИКТ са просто едно временно увлечение, което бързо ще отстъпи своето място на други по-нови и по-ефективни образователни технологии? Отговорът на този фундаментален въпрос е нееднозначен и трябва да се търси с помощта на значими педагогически изследвания в контекста на спецификата на специалното образование.

Днес най-новите търсения в съвременното образование на децата с увреден слух са свързани с внедряването на ИКТ и в частност с интерактивната образователна мултимедия. Интересът към този проблем в световен мащаб е изключително голям и е повлиян от желанието да се подпомогнат децата с различна степен на слухово нарушение в процеса на формиране и развитие на устната реч. Специалистите, базирайки се на педагогическите възможности на технологията, използват различни методи, подходи и стратегии за реализиране на нейните потенциални възможности с очакване слуховоувредените ученици да овладеят максимално устната реч според своите индивидуални възможности и да я използват за целите на общуването, тъй като тя е база за тяхното цялостно личностово и езиково развитие. Процесът на интегриране на ИКТ в обучението на учениците с увреден слух в световен мащаб е силно повлиян както от социалната потребност за оптимизиране на тяхното обучение, така и от съвременните тенденции към хуманизация в образование-

то и даване на равен шанс за качествено образование на децата с различни видове увреждания. Тяхното широко използване в преподаването и ученето е свързано и с постоянно нарастващите изисквания на слуховоувредените ученици, техните родители и обществото като цяло не само за подобряване качеството на обучение, но и за осигуряване на психологически комфорт в образователните институции и ускоряване на процеса на интеграция.

Важен въпрос, свързан с използването на мултимедийната технология в контекста на образователно-корекционната и възпитателна дейност, е въпросът за техните потенциални предимства пред традиционните образователни технологии относно оптимизиране на обучението по устна реч.

Настоящата студия има за **цел да анализира възможностите на интерактивната мултимедия като съвременна образователна технология в обучението по устна реч при деца с увреден слух**. На основата на задълбочено проучване на литературните източници по проблема за интегрирането на мултимедийната технология в класната стая ще бъде направен анализ на същностните особености на мултимедията и мултимедийното учене от гледна точка на техните дидактически аспекти в образователно-корекционния процес. Ще се потърси отговор на един съществен за съвременната сурдопедагогика въпрос: „Какво всъщност означава ефективно интегриране на мултимедията в слухово-речевата рехабилитация на децата със слухов дефицит?“ Ще се акцентира върху нейните възможности за повишаване на ефективността на преподаване и учене при формиране на устната реч в две основни направления: овладяване на произношение и изграждане и разширяване на лексикалния фонд и четивните умения.

Направеният теоретичен анализ на научната литература в дискутираната област ни дава основание да направим следното **научно предвиждане**: *целесъобразното използване на интерактивни мултимедийни продукти и приложения в слухово-речевата рехабилитация на деца с увреден слух създава предпоставки за пълноценно овладяване на основните компоненти на устната реч, като предлага богати възможности за структуриране на разнообразни типове упражнения в условията на мултимодална учебна среда*. Това прави обучението по-динамично, по-ефективно и същевременно атрактивно и приспособимо към индивидуалните особености на слуховоувредените ученици. Налага се да уточним, че на мултимедийното преподаване и учене следва да се гледа не като алтернатива на традиционното обучение по устна реч, а като още една допълнителна възможност от цялостната образователно-корекционна дейност.

ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО УСТНА РЕЧ В УЧИЛИЩАТА ЗА ДЕЦА С УВРЕДЕН СЛУХ

Проблемът за овладяване на устната реч от децата със слухови нарушения е изключително актуален. Известно е, че устната реч притежава комуникативна функция и играе съществена роля за цялостното психическо, личностово и езиково развитие на индивида. Формирането на речта на основата на нормален слух започва от най-ранна възраст. При децата в норма формирането протича почти незабелязано от околните, детето овладява речта на основата на слуховото възприятие и по подражание на възрастните през първите години от живота си. Най-напред то се запознава с речевата продукция на своите близки и по пътя на подражанието усвоява речеви умения и навици, които му позволяват активно участие в речевата комуникация. Към 5-ата си година децата имат относително разнообразен речников запас, владеят до голяма степен правилата на езиковото функциониране на родния език, което им дава възможност за кодиране на речево изказване и декодиране на речта на околните. Условието за формиране на устна реч при деца със слухов дефицит качествено се различават от тези при чуващите, тъй като те са лишени от опората на слуховия апарат. Слуховоувреденото дете не може да диференцира звуковите сигнали по слухов път и за него речта на околните е недостъпна. Това означава, че не може да формира собствена реч по подражание. При децата с увреден слух без специално педагогическо въздействие не могат да бъдат формирани речеви умения и навици, необходими за речевото общуване. На базата на проучване на теоретичните аспекти на проблема за овладяването на устната реч от слуховоувредените ученици В. Кацарска (2001) в книгата си „Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения“ обобщава, че в основата стоят няколко важни фактора, които оказват влияние в по-голяма или в по-малка степен върху формиране на устната реч, а именно:

- степен на слухово увреждане;
- тип слухово увреждане;
- време на настъпването му;
- социална среда;
- ранна диагностика;
- използване на сензитивния период за слухова перцепция и овладяване на речеви умения;
- психологически и емоционално-волеви особености;
- компетентност на екипите за диагностика и слухово-речева рехабилитация;
- използване на подходящи аудио и визуални средства;
- участие на семейството и близките в рехабилитацията [2, с. 11].

При определяне целите на обучението по устна реч в училищата за деца с увреден слух се изхожда от схващането, че речта е основно средство за общуване, важен фактор за изграждане на цялостния психически облик на индивида. Основната цел на корекционното обучение е формиране на ясна и максимално разбираема за околните, граматически правилна реч, която да служи като средство за комуникация. Според Лурия (1973) за речевата комуникация са необходими субект, който формулира речевото изказване и реципиент, който възприема това изказване. От тази гледна точка функционирането на речта предполага усвояване правилата за изговаряне на звуковете (фонологията), умения за тълкуване на значенията на думите (семантика), владеене на правилата за комбиниране на думите във фрази и изречения (синтаксис), както и умения за адаптиране на изказването според конкретна речева ситуация (прагматика). Тази цел се конкретизира в рамките на учебното съдържание в различните етапи от корекционното въздействие в зависимост от възрастовите и индивидуални особености и потребности на учениците. При тях без специално педагогическо въздействие не може да се формират речеви умения и навици, необходими за пълноценно речево общуване.

Обучението по устна реч в училищата за деца с увреден слух е организирано на основата на система от дидактически принципи, общи методически положения и отчитане закономерностите на психическото развитие на децата. Речевото развитие предполага овладяване на знания, навици и компетенции за адекватно разбиране и продуциране на реч, т.е. на импресивната (свързана с разбирането и осмислянето на възприетата човешка реч) и на експресивната страна на речта (свързана с речевото изказване). За осъществяването на тази основна цел в нашите училища за деца с увреден слух е въведен специален учебен предмет – слухово-речева рехабилитация/ индивидуални занятия. Учениците от начален и прогимназиален етап имат ежедневно по 30 минути индивидуални занятия, при учениците от горен курс тези занятия са редуцирани, но корекционно-образователният процес е непрекъснат, като продължава от постъпването им в учебното заведение до тяхното завършване.

На основата на задълбочено изследване на равнището на развитие на речта и нейните особености в началото на всяка учебна година слухово-речевият терапевт планира корекционното въздействие за нейното максимално развитие и усъвършенстване и изготвя годишен и месечен план с корекционните цели и разпределение на дейностите за тяхното реализиране. В началния училищен етап се акцентира върху произносителната страна на речта. Учениците овладяват звуковете на речта в различни комбинаторни и позиционни условия, в думи, фрази и изречения. Наред с това целенасочено се работи върху изграждане на умения за правилно речево дишане, правилно поставяне на ударението, подходящ темп. Важна задача на терапевта е

да формира зрително и слухово възприятие, да работи целенасочено върху развитие на вниманието, паметта и мисленето. Формирането на речников запас у слуховоувредените деца на началния етап от обучението по устна реч е първостепенна задача. Като изходно ниво служат думите, децата овладяват не само тяхното произношение, но и семантика. В по-горните етапи на рехабилитационния процес учениците продължават да развиват комуникативно-речевите си умения като натрупват речников запас и формират умения за нормативно правилна и стилистично уместна употреба на думите.

Традиционният подход към обучението за формиране на устната реч се характеризира със своя специфика. Слухово-речевият рехабилитатор:

- планира и ръководи учебното занятие;
- съобразява акцентите на образователно-корекционната дейност според индивидуалните особености и потребности на всеки ученик;
- стимулира ученика с увреден слух да работи активно с цел да подобри максимално речта си.

При интегриране на мултимедията в учебните занятия се разширяват възможностите за решаване на задачите, свързани с формирането на произносителни умения и навици, обогатява се пасивният и активен речник, усвояват се практически граматичните правила, т.е. оптимизират се условията за развитие на речта на различни лингвистични нива. Това не противоречи на традиционния подход и организация на обучение, а учебната среда се допълва с още една образователна технология, която притежава сериозни потенцици за реализация на основната цел на корекционната дейност, а именно, планомерно и последователно усвояване на фонетичната, лексикалната и граматичната страна на езика с оглед функционирането им в речта. Нейно предимство е, че насърчава по-широкото застъпване на самостоятелната дейност на детето с увреден слух. Трябва да отбележим, че мултимедията не е самоцел, а средство за формиране и развитие на устната реч в трудния и продължителен процес на преодоляване на комуникативните отклонения, породени от нарушението на слуха, и чрез нея могат да бъдат решавани широк спектър от задачи. За да установим какъв е нейният потенциал в образователно-корекционната дейност, ще акцентираме върху най-съществените специфични особености.

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА МУЛТИМЕДИЯТА И МУЛТИМЕДИЙНОТО УЧЕНЕ

През 90-те години на миналия век прогресът на компютърните технологии е свързан с възникването и бързото развитие на мултимедията. Тя е широко призната от теоретиците и практиците като технология с голям по-

тенциал за целите на обучението. За да се достигне до задълбочено разбиране на нейните дидактически и корекционни възможности в обучението по устна реч на децата с увреден слух, е необходимо да се уточнят и по-детайлно и да се анализират някои основни понятия.

В литературата, посветена на информационните и комуникационни технологии, съществуват много и разнообразни интерпретации и дефиниции на феномена „мултимедия“. Често тя се дефинира неточно, създавайки известно объркване за нейната реална същност. Учените от различни научни области дефинират това понятие по различен начин в контекста на своята изследователска задача. Настоящата студия няма за цел да разглежда в детайли тези дефиниции, но за да уточним използването на термина в контекста на обучението на деца със слухови нарушения, ще се спрем на някои от тях.

Прецизното определяне същността на мултимедията създава основа за по-нататъшни дискусии и спомага да се изясни нейният образователен потенциал.

Какво означава мултимедията?

Дефинирайки термина „мултимедия“, ясно могат да се разграничат два елемента: „мулти“, което означава много, повече от една форма, и „медия“, което означава среда, в която е представена информацията. Според S. Heath (2000) използването или презентирането на данни посредством две или повече модалности се нарича мултимедия. По подобен начин R. Mayer (2001) я описва като представяне на информацията посредством графики и текст. J. Collins и последователите му (1997) определят мултимедия като начин за представяне на материала посредством компютър, включвайки три или повече от следните компоненти:

- реч/звук
- рисунки, диаграми или карти
- анимирани рисунки или диаграми
- фотографски снимки
- видеоклипове
- текст

M. Roblyer (2003) описва мултимедията като „множество средства“ или „комбинация от средства“. Според Грабе: „Ако продуктът използва повече от една модалност (например визуални и слухови); поне две символни системи в рамките на една модалност (думи и картини); или поне два жанра в рамките на една модалност (проза и поезия, или статични образи и видео) се казва, че продуктът съдържа много медии, т.е. е мултимедиен“ [цит по: 6, с. 112].

Имайки предвид тези дефиниции, можем да обобщим понятието „мултимедия“ като съчетаване на информацията чрез различни медии – текст, звук, картини и анимация, обединени в едно единно цяло, което в педагогическия смисъл означава комбинация от различни начини за представяне на учебния материал, например съвкупност от видео и аудио или текст и звук и т.н. (аудио, анимирани картини, диаграми, снимки, видеоклипове, текст). Представянето на компютърния екран се реализира чрез комплексно взаимодействие на обекти, цветове, движещи се обекти, текст, звукови ефекти, реч и музика.

Но трябва да отбележим, че в горепосочените дефиниции е пренебрегната ключовата характеристика на мултимедията, нейната интерактивност, която е съществена за процеса на обучение. Именно интерактивността дава възможност на ученика да навигира/да се придвижва в информационния масив според своите цели, индивидуални възможности и потребности. Р. Пейчева (1999) посочва, че „интерактивна е онази технология, в чието конструиране са заложили механизми и стратегии за взаимодействие с потребителя“ [пак там, с. 120]. Обикновено терминът „интерактивност“ се свързва с управлението на интерфейса – ученикът извършва определено действие (например „кликва“ върху бутон или влачи обект на екрана) и компютърът отговаря на това негово действие чрез звук, анимация или поява на нов текст. Интерактивността се постига чрез използване на хипервръзки при структуриране на информацията, които трансформират представянето на учебния материал от линеен формат, както е при книгите и телевизионните програми, в нелинеен (йерархично структуриран). Възможностите на мултимедията значително се повишават чрез използването на мрежа от връзки, които позволяват тази нелинейна структура да бъде проучена. Връзките са достъпни чрез т.нар. горещи точки, подчертани на екрана с помощта на различни медии (текст, графика, картина, анимация). Тези връзки първоначално са създадени, за да свържат различни текстови сегменти, и са познати като „хипертекст“.

Хипертекстът основно в научната литература се определя като съвкупност от текстове, свързани по електронен начин в един отворен текстов масив. Терминът е въведен за първи път през 1960 г. от Теодор Нелсън, за да опише непоследователно писане, но сега широко се използва, за да опише тези връзки между различни сегменти информация [цит по: 28, с. 12]. Основната специфика на хипертекста е, че неговият наратив не е линеен както при текста в книгите, а точно обратното, той е нелинеен, разливащ се във всички посоки.

F. Loncke (1998) в статията си „Мултимодалност: теоретичен аргумент за мултимедийното интерактивно учене“ определя мултимедията като високо продуктивно средство за обучение, за което може с увереност да се твър-

ди, че повишава учебните резултати. Интерактивната мултимедия позволява на обучаемия да контролира аспектите на средата. Широко разпространено е мнението, че интерактивната мултимедийна технология дава възможност на всеки човек да придобива знания по модел, който най-пълно съответства на неговия стил на учене. F. Loncke (1998) определя интеракцията на детето с мултимедията като ключов аспект за нейната роля в образованието. Според Р. Пейчева „именно в свойството на определена технология да бъде интерактивна се крият нейните потенциални възможности за повишаване на ефективността на обучението и в частност на ученето“ [6, с. 120]. Понятието интерактивност има важна роля при обсъждане на възможностите на мултимедията в обучението по устна реч на слуховоувредените ученици. По-долу в изложението ще разгледаме подробно нейната специфика.

Характерна особеност на мултимедията е възможността за високо ниво на визуализиране на учебното съдържание. Интегрирането на статични илюстрации и динамично видео, съпътстващи текста, дава възможност да се наблюдават и изследват промените в различни феномени от различен ъгъл. Безспорно това подпомага ученето и прави процеса на обучение по-ефективен.

Теоретична основа на мултимедийното учене

Масовото навлизане на интерактивната мултимедия в обучението налага необходимостта от изясняване на един фундаментален въпрос, а именно по какъв начин мултимодалните характеристики подпомагат ученето.

В световен мащаб се провеждат задълбочени емпирични изследвания, за да бъде обяснен феноменът „мултимедийно учене“ в компютърно-базирана среда, т.е. как протича ученето чрез използването на образователна мултимедия в учебния процес. През последните години на основата на теоретичните подходи, обясняващи ученето, се появяват множество теоретични модели, които утвърждават идеята, че значимо учене се постига, когато един и същ учебен материал е представен чрез повече от една медия, включително визуално и вербално. Идеите на когнитивистите намират отражение в разработването на ефективни теоретични модели за ученето чрез мултимедия, които стоят в основата на съвременните образователни мултимедийни програми и продукти [27; 30]. Те са базирани на многогодишни изследвания за това как обучаемите обработват и генерират информация, която е представена вербално и визуално. Целта е да се изследва влиянието на различни медии като текст, звук и картина върху човешката когнитивна система. Голяма част от изследванията са фокусирани основно върху съчетаването на текст и картина при представяне на учебната информация. Изследователите се опитват да разберат как хората учат чрез медията, как паметта оперира (т.е.

начинът, по който паметта възприема, съхранява и възпроизвежда думите и картините) и се опитват да открият и предложат начини за подобряване на тези операции.

Голяма популярност придобива теоретичният модел за мултимедийно учене на R. Mayer (2005), в основата на който стои когнитивната теория. Чрез своя модел авторът обяснява как протича ученето от вербалния и визуален вход. Теорията на Mayer е базирана на три основни научни принципа на когнитивната психология: човешката система за преработка на информацията включва два канала – за визуална/картинна и за звукова/вербална преработка; всеки канал има ограничен капацитет за преработка на информацията; активното учене изисква координация на когнитивните процеси по време на учене. Тези принципи се свързват с теорията за двойното кодиране, разработена от Paivio (1986), която обяснява как информацията се преработва и съхранява в паметта, и модела на A. Baddeley (1999) за кратковременната памет, теорията за когнитивния товар и теорията за активната преработка на информацията. Те са представени таблично в Таблица 1.

Таблица 1. Принципи на когнитивната теория за мултимедийното учене

Предположение	Описание	Автори
Двоен канал	Индивидът притежава отделни канали за преработка на визуална и звукова информация.	Paivio (1986); Baddeley (1999)
Лимитиран капацитет	Индивидът има ограничени възможности за преработка на информацията, получена едновременно от зрителния и слуховия канал.	Baddeley (1999); Chandler & Sweller (1991)
Активна преработка	Индивидът е включен в активно учене чрез подбор на релевантна входяща информация, организиране на селектираната информация в кохерентно ментално представяне и неговото интегриране с наличните знания.	Mayer (2001); Witrock (1989)

Според Paivio (1986) съществуват две отделни когнитивни подсистеми за преработка на информацията, между които съществуват взаимоотношения и водят до двойното кодиране на информацията. Теорията за двойното кодиране е включена в когнитивната теория за мултимедийното учене чрез твърдението, че човешката информационна система за преработка на информацията съдържа слухов/вербален канал и визуален/образен канал. Когато информацията е представена за възприемане чрез очите/зрението

(например чрез илюстрации, анимации, видео или текст, изписан на екрана), индивидът започва да обработва тази информация във визуалния канал, докато, ако информацията е представена за възприемане чрез ушите/слуха (като реч или невербални звуци), той обработва информацията в слуховия канал. С други думи, всяка от тези системи има различни функции в съхраняването на характеристиките на процеса на информационна преработка и запомнянето на обектите. Едната подсистема е свързана с представяне и преработка на невербалната информация (визуални стимули), а другата – с преработка на вербална/лингвистична информация (речеви стимули). Мултимедийните учебни материали могат да бъдат адаптирани по начин, удовлетворяващ индивидуалните потребности и предпочитания на обучаемия. Основният принцип на теорията твърди, че ключовите фази на процеса на учене – организиране, трансформиране, съхраняване, възстановяване – се запазват и възстановяват по-лесно, когато обучаемият приема информацията едновременно вербално и визуално. Освен това, според Paivio картините и останалите нагледни материали активират и двете кодиращи подсистеми, които преработват информацията, за разлика от думите, които се отнасят само към едната.

Изследванията, проведени през последните 50 години, потвърждават идеята за двойното кодиране, като дават емпирични доказателства, че решаването на проблеми и трайното запаметяване е значително по-ефективно, когато информацията е представена едновременно във вербална и невербална форма.

Основната хипотеза, залегнала в модела на мултимедийното учене, е, че образователната мултимедия, създадена на базата на научните постижения за начина на функциониране на човешкия мозък, е по-вероятно да доведе до задълбочено учене. Установено е, че хората учат по-задълбочено, ако информацията е представена от думи и картини, отколкото само от думи. Това твърдение, което може да бъде наречено основен принцип на мултимедията, е залегнало в основата на интереса към мултимедийното учене.

Както беше казано по-горе, първият принцип на когнитивната теория за мултимедийното учене е свързан с това, че визуалната и вербална информация се преработват в отделни канали, но единият тип може да бъде трансформиран/прехвърлен чрез взаимодействие между каналите. Според втория принцип всеки канал има лимитиран капацитет. И третият постулира, че индивидът е включен активно в процеса на конструиране на знания. По такъв начин, когато мултимедийната презентация преминава през вербалния и визуален вход, обучаемият селектира релевантни думи и образи и ги организира поотделно във вербални и образни модели, където връзките между селектираните думи и образи създават кохерентна ментална структура. Тези два модела качествено се различават, тъй като картините дават холистична и

нелинейна информация, докато думите дават дискретна информация в линеен формат. Предполага се, че двата модела взаимно се допълват. Ученето се осъществява, когато обучаемият установи връзка между съответните части на вербалния и визуалния модел с помощта на своите налични знания, от което следва, че интегрира тези два модела в кратковременната памет. В подкрепа на тази теория Мауег дава емпирични доказателства, че ученето в мултимедийна среда се улеснява, когато информацията е представена чрез вербалния и визуалния канал, по начин, който не претоварва кратковременната памет при представяне на информацията. Той дава пример с наличието на излишни думи, които придружават картините, вместо само думи; разполагане на думите и картините на екрана много близо едни до други; паралелно представяне на думите и картините вместо последователно.

Според същата теория мултимедийната информация може да има отрицателен ефект за ученето, когато единият канал е претоварен, например може да се получи „ефект на редундантност“ (свърхинформираност) при едновременно представяне на текст и видео. Изследванията сочат, че обучаемите предпочитат визуалната информация, което им помага по-добре да разберат текста. Трябва да се има предвид обаче, че презентирането на визуална информация заедно с допълнителна информация през различни канали невинаги улеснява нейното разбиране и възприемане. Важно е да се отбележи, че добавянето просто на картини към думите не е показател за подобряване ефективността на ученето. Не всички мултимедийни учебни програми са еднакво ефективни. Ето защо основният въпрос, който стои пред дизайнерите на образователна мултимедия, е как да бъдат използвани думите и картините по начин, който да доведе до оптимизиране на ученето. Под „думи“ следва да се разбира както печатни думи, така и изговорени думи/реч. Картините могат да включват статични графики (като илюстрации) или снимки и динамични графики (като анимации или видео клипове). Дизайнът на мултимедийните програми трябва да е базиран на научните знания за това как хората учат и как преработват информацията.

Трите процеса, съществени за активното учене са:

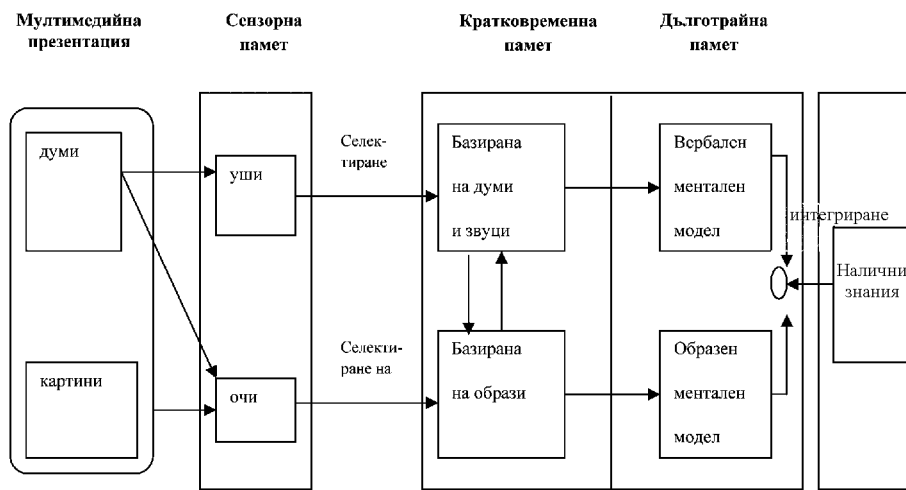
- селектиране на релевантен материал;
- организиране на селектирания материал;
- и интегриране на селектирания материал с наличните знания.

Селектиране на релевантен материал се постига, когато обучаемият насочва вниманието си към подходящи думи и образи в представения материал. Този процес включва преминаване на материала отвън в кратковременната памет. Организирането на селектирания материал включва построяване на структурни връзки между елементите. Интегрирането на селектирания материал с наличните знания включва построяване на връзки между новия

материал и наличните знания. Този процес включва активизиране на знанието в дълготрайната памет и внасянето им в работната памет.

Мауер (2005) в своята теория твърди, че задълбочено учене се постига, когато обучаемият селектира релевантна информация във всяка зона, организира информацията във всяка зона в свързан образ и прави връзка между кореспондиращите си образи във всяка зона. На фигура 1 е представен когнитивният модел на Мауер (2005) за мултимедийно учене, който илюстрира човешката система за преработка на информацията.

Фигура 1. Схематично представяне на когнитивната теория за мултимедийно учене



Теорията е представена като серия от боксове, подредени в две редици и пет колони, свързани със стрелки помежду си. Двете редици представят двата канала за преработка на информацията – слухов/вербален канал от горната страна и визуален/образен канал от долната страна. Картините и думите идват от външния свят като мултимедийна презентация и влизат в сензорната памет посредством очите и ушите (показана е в бокса сензорна памет). Сензорната памет дава възможност на картините и печатния текст да се задържат като ясни визуални образи за много кратък период от време във визуалната сензорна памет, а на изговорените думи и други звукове да се задържат като ясни звукови образи за много кратък период от време в звуковата сензорна памет.

Стрелките обозначават различни когнитивни процеси. Техният смисъл е следният:

Стрелките, насочени:

- от думите към очите представят печатните думи, въздействащи върху зрението;
- от думите към ушите представляват изговорените думи, въздействащи върху слуха.

Стрелката:

- насочена от картините към очите, представя картините (илюстрации, чертежи, снимки, анимация и видео), въздействащи върху зрението;
- „селектиране на думи“ представлява насочване на вниманието на обучаемия към някои от звуковите стимули, постъпващи от ушите;
- „селектиране на образи“ представлява насочване на вниманието на обучаемия към някои от визуалните стимули, постъпващи чрез зрението;
- „организиране на думите“ представя процеса, при който обучаемият конструира ясна вербална репрезентация от постъпващите думи;
- „организиране на образите“ представя процеса, при който обучаемият конструира ясна образна репрезентация от постъпващите образи;
- „интегриране“ представя процеса на обединяване на вербалния и образния модели с наличните знания.

Maуer (2005) изказва предположение, че процесите на селектиране и организиране могат да бъдат отчасти ръководени от наличните знания, активирани от обучаемия. При мултимедийното учене активната преработка изисква включването на пет когнитивни процеса: селектиране на думи, селектиране на образи, организиране на думите, организиране на образите и интегриране. В съгласие с теорията за активната преработка тези процеси са в тясна зависимост от когнитивния капацитет на системата за обработка на информацията.

Софтуерните продукти, предназначени за овладяване на устната реч – звукопроизношение, речников фонд, граматическа структура на езика, базирани на теорията за мултимедийното учене, са ефективни в обучението на децата с увреден слух, тъй като при тях за развитието на словесната им реч се използват всички съхранени анализатори. Множество данни от изследвания и наблюдения от практиката потвърждават, че при тях водеща роля играе зрителната сетивност, но и дори минималните слухови остатъци трябва да се използват максимално при формиране на устната реч. Ето защо ученето посредством мултимедийни учебни материали с добър дизайн, оптимално съчетаване на картина, текст и звук и ориентирани към реалните потребности на слуховоувредените ученици, има потенциал да спомогне за формирането и развитието на устната реч. Когато говорният материал се подава чрез екрана, децата запомнят повече, осмислят по-задълбочено и овладяват по-ефективно учебното съдържание.

ВЪЗМОЖНОСТИ НА МУЛТИМЕДИЯТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО УСТНА РЕЧ ПРИ ДЕЦА С УВРЕДЕН СЛУХ

Знанията за същността и структурно-функционалните особености на мултимедията ни дават стабилна основа за нейния образователен потенциал в обучението по устна реч на слуховоувредените деца. Високата степен на приложимост в съвременното обучение се свързва със специфичните особености, които я правят надеждно средство за подобряване на основните компоненти на процеса на обучение – преподаването и ученето. Предимството на мултимедията е в начините на представяне на информацията и възможността обучаемият сам да контролира как и кога това се случва. Кои са тези същностни особености, които са нейно голямо предимство пред традиционните средства на обучение и съдействат за по-ефективното овладяване на устната реч от слуховоувредените ученици? Накратко ще разгледаме основните от тях, които са ключови за образователно-корекционния процес.

Интерактивност

Както вече споменахме, интерактивността е онова свойство на мултимедията, което предлага на ученика с увреден слух избор по какъв начин да взаимодейства с компютърната програма, а не само да бъде пасивен реципиент на информацията.

Мултимедията окуражава слуховоувредения ученик да си взаимодейства с учебния материал, да конструира свой собствен път в него, да го трансформира и да го направи „свой“. Нещо повече - хипервързките са вътрешно конструктивни, даващи на обучаемия известна степен на избор и контрол. Ключовите думи и обяснения могат да бъдат подчертани и свързани с други части в същия материал или други „външни“ източници на информация. Същественото е, че ученикът конструира път в текста, подпомогнат от високата степен на интеракция.

Едно от основните предимства при използване на мултимедийни ресурси в класната стая е степента на контрол, които предлагат на обучавания. Според С. Jones (1996), въпреки разногласията на учените по отношение на определянето на свойството интерактивност, същественото е, че тя предполага най-малкото контрол на ученика над темпото и последователността на овладяване на учебния материал, а в идеалния случай и над съдържанието. Степента на интерактивност на всяка програма обаче зависи от възможностите, заложили в програмата, от степента на свободен избор, заложила в мрежата от връзки. S. McMillan (2002) твърди, че „най-съществено при изследване на степента на интерактивност са не технологичните характеристики,

а как потребителите възприемат и/или експериментират/научават чрез своя опит за тези характеристики“ [29, с. 165]. Използването на термина „интерактивна“, приложен към образователната мултимедия за деца с увреден слух, създава реални предпоставки за повишаване качеството на обучение по устна реч, тъй като осигурява по-систематичен подход към индивидуализация и диференциация на процеса на овладяване на произносителната страна на речта, натрупване на речников запас и усвояване на езиковите норми. Този фактор е от съществено значение за речевото развитие и обучение на слуховоувредените ученици, тъй като при тях индивидуалните различия са много по-големи в сравнение с чуващите им връстници и това силно повлиява възможностите за овладяване на устната реч по начин, приспособим към индивидуалните особености. Интерактивната мултимедийна учебна среда представя учебната информация по нагледен и достъпен начин, така че тя да може да бъде възприета от ученика със слухово увреждане чрез зрителния анализатор и остатъчния слух и той да може да контролира аспектите на средата, което позволява постепенно да се развива и коригира неговата реч по посока на нормата.

Наред с ползите от интерактивността на мултимедията в обучението, редица автори анализират и бариерите, които тя поставя пред ученето. Основното препятствие е, че нелинейността на информацията, реализирана чрез технологията, също може да затрудни обучаваните и в много случаи те да не могат да играят ролята на активни участници. L. Plowman (1996) изразява мнение, че често децата „кликат щастливо“ и вземат „произволни решения“, като в този случай интерактивността не може да гарантира образователна стойност и смисъл. Липсата на осъзната познавателна цел може да затрудни ученика с увреден слух в лабиринта от разклонения на мултимедийния продукт в информационното хиперпространство, което да окаже обратен ефект върху ученето - вместо да повиши учебните постижения, значително да ги намали. Ето защо сурдопедагогът трябва да притежава компетенции да оценява педагогическата стойност на мултимедийните интерактивни ресурси, като ги използва за целите на корекционния процес според индивидуалните възможности на всеки ученик – дидактически материали с по-голяма степен на интерактивност за учениците с по-голям опит и програми с опростен дизайн, осигуряващи повече допълнителна помощ за ученици с малък опит. Много е важно специалистът да има предвид и реалното състояние на устна реч на всеки ученик и възрастовите и психологически особености.

Като съществено предимство на мултимедията пред традиционните средства за обучение по устна реч може да се посочи интегралността на представяната учебна информация на организационно и съдържателно равнище. Организационният интегритет се свързва с представяне на информацията за всеки обект (конкретен или абстрактен) чрез различни модал-

ности – текст, диаграми, изображения, анимация, видео, аудио, което способства за по-цялостното му възприемане. Съдържателният интегритет се изразява в преодоляване на предметните граници [6, с. 128]. Безспорно представянето на учебното съдържание по устна реч чрез различни модалности има възможност да подпомогне ефективното учене, но както твърди един от най-известните изследователи на интерактивната мултимедия – Р. Козма (1991), основният въпрос е как да се използват предимствата на различните медии, за да се подобри ефективността на преподаване и учене. Според него педагозите трябва да се опитат да разберат кога (в кои ситуации) медията подпомага ученето, как да създават ефективни мултимедийни материали за обучение и как (чрез какви дидактически методи) да използват основните характеристики на мултимедията, за да осъществят постигането на образователните цели. В същото време те трябва да се фокусират върху това какво съдържание да използват за отделните задачи, дидактически методи и медия и дори да обмислят в кои случаи напълно да отхвърлят използването на медията. В този смисъл D. Jonassen (1999) допълва, че когато се използва мултимедия в обучението не трябва да се пренебрегва спецификата на учебната среда. Важно за сурдопедагогическата практика е да се отбележи, че при нейното интегриране в учебния процес, сурдопедагогът трябва да има ясна концепция за дизайна на цялостната учебна среда. От педагогическа гледна точка това означава, че сурдопедагогът трябва да реши какви ресурси и подходи да използва в корекционната работа, как да организира учебните дейности, за да може ученикът да постигне целите на обучение. Също така трябва да може да определи предимствата и недостатъците на софтуера и другите учебни ресурси. Както твърдят Cox и Abbott (2004), използването на ИКТ в класната стая е ефективно само в случаите, когато е комбинирано с качествено преподаване.

Визуализация

Както вече споменахме, мултимедията се характеризира с високо ниво на визуализиране на учебното съдържание, което стимулира всички обучаеми, и особено тези с увреден слух, тъй като има потенциал да подпомогне визуалното учене, а както често в научната литература децата с увреден слух се определят като „визуални обучаеми“, тъй като при тях водеща роля играе зрителната сетивност. Според Ц. Попзлатева (1999) „зрителните възприятия се приемат за най-целесъобразен компенсатор на увредения слухов канал за информация и за формиране на комуникативни способности“ [7, с. 67]. В Енциклопедия по образователни технологии е отбелязано, че ако при чувашите хора 65% от информацията се възприема чрез зрението, то при хората с увреден слух този процент значително се увеличава – те възприемат 90%

от информацията зрително. Увреденият слух се компенсира от зрителния анализатор и графичните, видео- и анимационни технологии подпомагат тяхното учене. При слуховоувредените ученици динамичната визуализация е ефективно средство за овладяване на правилно произношение, тъй като чрез нея много точно може да се визуализират движенията на говорния апарат и артикулацията на отделните звукове на речта. Тя подпомага и овладяването на речника, тъй като голяма част от думите означават действия или сложни понятия, които трудно могат да бъдат разбрани, ако са представени само статично. Анимацията допринася за по-добро и по-бързо усвояване на значението на думите, следователно за формиране на пасивния речник.

Напредъкът в мултимедийните образователни технологии се явява реална предпоставка за създаване на дидактически материали, които включват различна степен на визуализация. Според А. Clarke (1997) образите могат да се използват ефективно, за да подчертаят общи модели и тенденции, да демонстрират комплексни идеи, да изобразят пространствени взаимовръзки визуално, и не на последно място - да създадат „настроение“ и непосредственост при овладяване на учебното съдържание. Цветът може да бъде използван като средство за привличане на вниманието, интереса, засилване на мотивацията, повишаване процеса на запамятаване на учебния материал и демонстриране на взаимовръзката между обектите. Елементите могат да бъдат визуално групирани или разделени чрез модални конфигурации, например чрез използване на цвят, яркост, размер, форма, тип стил, подравняване, наклон, скорост.

Схемите и картините, които в традиционните хартиени учебници и помагала, както и в по-старите софтуерни продукти, са статични, сега вече могат да бъдат анимирани или програмирани, така че да представят динамично и ярко абстрактни концепции или феномени, които са невидими с просто око [18, 38]. Според L. Rieber (1996) за разлика от статичната анимираната/динамична визуализация е възможно да представи по-ефективно движение или промени във формата и движението на обектите, които иначе не могат да бъдат възприети от човешкото око. В. Tversky (2002) твърди, че анимираниите графики включват допълнителна информация, която остава невидима при статичната графика. Това свойство може да улесни глухите деца в процеса на овладяване акустичните характеристики на звуковете, разбиране значението на думите, изясняване смисъла на абстрактните концепции, а всичко това подпомага по-доброто усвояване на учебната информация и им дава възможност да се включат активно в процеса на обучение. Те преработват и възприемат визуалната информация много по-бързо от писмения текст. Динамичната визуализация позволява директно да демонстрират на екрана промените в пространството и ако тя е интерактивна, на обучаемия се дава определен контрол върху това как му се представят тези промени.

Използването на динамичната визуализация може да подпомогне ефективното учене. Ако тя е интерактивна, това позволява учебната информация да бъде ранжирана и организирана по начин, съобразен с когнитивните потребности на обучаемия. Например интерактивното видео позволява на ученика да променя скоростта и последователността на презентацията. Когато анимацията включва усложнен контрол над скоростта и посоката от страна на обучаемия, трябва да се има предвид, че тя би била полезна за по-напредналите ученици, отколкото при начинаещите, тъй като предполага, че обучаемите могат да контролират анимацията. Друга характеристика на интерактивността, включена в анимацията, е възможността за промяна на гледната точка, което дава възможност на обучаемия да изследва феномена от различни перспективи.

Наред с положителните страни на динамичната визуализация трябва да отбележим и нейните недостатъци. На първо място това е бързата промяна в движението на обектите на компютърния екран, което пречатства тяхното внимателно разглеждане и повторно наблюдение, докато статичните диаграми могат. Ако анимацията се движи прекалено бързо, това я прави трудна за обработване. Нещо повече, движението само по себе си привлича вниманието, ето защо по-маловажни, но по-активни аспекти от анимациите могат да насочат вниманието на ученика към по-незначителна информация и да го отклонят от важните аспекти. Обучаемите може да са толкова объркани от сложността, че да наблюдават анимациите по-скоро пасивно, отколкото активно.

Въпреки че съществуват противоречиви мнения за ефекта на анимацията върху ученето, една от основните причини за нарастващата ѝ популярност е, че се приема за по-интересна, естетически привлекателна и затова и по-мотивираща. Смята се, че контролът над скоростта и посоката силно влияе върху мотивацията на обучаемия. Изследванията показват, че учениците, контролирайки скоростта на анимацията, не само възприемат учебния материал като по-интересен, но показват по-трайни и високи учебни постижения. Този напредък се демонстрира дори когато контролът е минимален. Контролът може да преодолее перцептивните ограничения, тъй като наличието на паузи в анимацията дава възможност на обучаемите да обработват следващия поток от информация, без да се претоварват перцептивно концептуално. Новата информация се обработва и интегрира постепенно в системата от налични знания. Нещо повече, обучаемите, които имат пълен контрол над скоростта и посоката на анимацията, могат да контролират когнитивните процеси (внимание и преработка).

Мотивация

Интерактивната мултимедия притежава силата да мотивира и създава условия за активиране на учениците в образователния процес, което е изключително важно за децата с увреден слух. Тя допринася за изграждане на емоционален комфорт, в който протича обучението, а този фактор е съществен, тъй като трудностите в образователния процес на тези ученици са много по-големи, отколкото за останалите. Warschauer (2001) посочва, че учениците се чувстват по-мотивирани и заинтересовани при електронната версия, отколкото при работа с традиционния печатан текст, а това е предпоставка те по-продължително време да се концентрират върху учебните задачи. Основна причина за това според автора е, че мултимедийните материали осигуряват „интересни и заинтригуващи симулации, поставяйки обучаемия в позицията на участник в историята или приключението, представено на екрана“.

Collins (1997) акцентира върху мотивиращия ефект на използването на хипервръзки. Според автора, като дават възможност учениците да избират между различни медии, както и да изберат пътя, по който да се движат в информационното пространство, те създават допълнителна мотивация за учене. Също така много мултимедийни програми съдържат инструменти, които създават възможност учениците да се превърнат в съавтори на продукта. Те например могат да копират текст или да добавят нов текст, което им дава възможност да го променят и да го направят „свой“.

Не на последно място, движещите се образи също привличат интереса на учениците. Високата степен на нагледност, която предлага мултимедията, също повлиява силно мотивацията за учене. Педагогическата практика показва, че онагледяването на лексикалния материал чрез множество картини, схеми, фотографии и анимации интригува глухите ученици и повишава техния интерес към учебния процес.

Ето защо като цяло може да се твърди, че мултимедията сама по себе си е силно мотивиращ фактор, повишаващ интереса на децата и удоволствието от учебния процес. Трябва да отбележим, че чрез нейното използване в часовете по слухово-речева рехабилитация се понижава усещането за принуда и задължителност на корекционната дейност, която много често се превръща в досадно и отегчително занимание, особено за децата, които по-трудно постигат напредък в своето речево развитие. Въпреки усилията на терапевта да стимулира познавателния интерес на детето при традиционните занятия, за съжаление трябва да отбележим, че корекционната работа, свързана с формирането и развитието на правилна реч, не е особено привлекателна. Известно е, че за формиране на правилна реч у слуховоувредените деца е необходимо многократно повторение на речевия материал и включването му в разнообразни учебните дейности, което в повечето случаи води до загу-

ба на познавателния интерес и демотивация. Изследванията, свързани с използването на мултимедийни програми в слухово-речевата рехабилитация, недвусмислено показват, че компютърът се превръща във верен приятел на детето – то е убедено в обективността му и се стреми вярно да изпълни поставените задачи, а това създава положителни емоции при провеждане на занятието. Ето защо не трябва да се пренебрегва фактът, че качеството на образователно-корекционния процес не се измерва само с равнището на образователните постижения, но и с изграждането на условия за емоционални преживявания и психологически комфорт.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН НА МУЛТИМЕДИЙНИТЕ ПРОГРАМИ

Учените, работещи в областта на мултимедийните технологии, насочват своите изследвания върху ефективността на педагогическия дизайн на образователните мултимедийни програми и учебни материали и формулират набор от основни принципи, които дизайнерите трябва да спазват при проектиране и разработване на тези програми, за да се постигне ефективно учене. Основните психолого-педагогически направления, обясняващи човешкото учене – бихейвиоризъм, когнитивизъм и конструктивизъм – стоят в основата на дизайна и развитието на образователната мултимедия.

Задълбоченият анализ на изследванията, посветени на педагогическия дизайн на образователната мултимедия, води Moreno (2005) до обобщение на десет теоретични принципа. Те са илюстрирани в Таблица 2 заедно с тяхната теоретична обосновка: мултимедия, модалност, редундантност, времева близост, пространствена близост, последователност, персонализация, ръководство, интерактивност и рефлексия. Таблицата илюстрира теоретичните принципи, които са емпирично изследвани от редица учени.

Таблица 2. Принципи на дизайна на мултимедийните програми

Принцип и дизайн	Теоретична обосновка
Мултимедия Учениците учат по-добре от думи и картини, отколкото само от думи.	Според теорията за двойното кодиране, когато думите и картините са представени паралелно, учениците имат възможност да конструират вербален и визуален ментален модел и да изградят връзки между тях.
Модалност Учениците учат по-добре от думи и картини, когато думите са изговорени, а не напечатани.	Когато думите са представени звуково, те могат да бъдат преработени в слуховия канал, като по този начин визуалният канал се освобождава да обработва само картини и разширява капацитета на кратковременната памет.

<p>Редундантност Учениците учат по-добре от картини и наративност/разказване, отколкото от картини, наративност и текст.</p>	<p>Когато думите и картините паралелно са представени визуално, визуалният канал може да се претовари.</p>
<p>Времева близост Учениците учат по-добре, когато изговорените думи и картините са представени симултанно, а не последователно.</p>	<p>Когато кореспондиращите изговорени думи и картини са представени симултанно, това е по-вероятно обучаемите да задържат менталните репрезентации на двете в кратковременната памет в едно и също време и да построят ментални връзки между вербалната и визуалната репрезентация.</p>
<p>Пространствена близост Учениците учат по-добре, когато различните източници на информация са интегрирани, а не са самостоятелно обособени.</p>	<p>Когато различните източници на информация не са интегрирани, обучаемите трябва да задържат единия източник на материала в кратковременната памет, докато съсредоточават вниманието си към следващия, и по този начин е по-малко вероятно да изградят ментална връзка между тях.</p>
<p>Последователност Учениците учат по-добре, когато допълнителният материал е по-скоро изключен, а не включен в урока.</p>	<p>Допълнителният материал отвлича учениците да преработват релевантните образователни материали, нарушава процеса на организация на материала и създава предпоставки обучаемите да организират материала в неподходящи схеми.</p>
<p>Персонализация Учениците учат по-добре, когато думите са представени диалогично, а не в монологичен стил.</p>	<p>Чрез представяне на съобщенията в диалогичен стил, учениците възприемат материала като личен опит и изразходват по-малко когнитивни усилия да обработят съобщението (Moreno and Mayer, 2000).</p>
<p>Ръководство Начинаещите ученици учат по-добре, когато обратната връзка е придружена от обяснение, отколкото само от корективна обратна връзка.</p>	<p>При начинаещите обучаеми липсват точни модели, които да ги ръководят при селектиране и организиране на релевантна нова информация. Ето защо обратната връзка, придружена с обяснение, помага на учениците да редуцират когнитивния товар.</p>
<p>Интерактивност Учениците учат по-добре, когато им се дава възможност да си взаимодействат с учебните материали, отколкото да получават в готов вид учебната информация.</p>	<p>Интерактивността насърчава преработката на нова информация, като включва учениците в активно търсене на смисъла.</p>
<p>Рефлексия Учениците учат по-добре, когато им се дава възможност да рефлектират, докато са включени в процеса на създаване на смисъл.</p>	<p>Рефлексията подпомага ученето, като насърчава по-активната организация и интеграция на новата информация.</p>

Горепосочените принципи са съществени за дизайна на мултимедийните програми и продукти, предназначени за обучение на деца със слухов дефицит. Но трябва да отбележим, че условията за овладяване на устната реч са качествено различни от тези при децата в норма, и това изисква в разработването на мултимедийните приложения да участва екип от висококвалифицирани специалисти, съставен от дефектолог (сурдопедагог), психолог, дизайнер, програмист, като водеща роля в екипа има сурдопедагогът, тъй като той най-добре е запознат със спецификата на тяхното езиково и речево развитие и методите за активна корекция.

Тъй като специализираният софтуер за този контингент ученици е ограничен, а съществуващият е скъпо струващ, обичайна практика е учителите да адаптират такъв, който се използват в обучението на деца в норма. За да могат обаче мултимедийните програми и продукти да реализират целите на обучението по устна реч на децата с увреден слух, те трябва да отговарят на редица изисквания, съобразени със спецификата на тяхното увреждане и корекционното въздействие.

Дизайнерите трябва да направят подходящ избор и да интегрират медии, които да са разбираеми за обучаемите. Голяма част от програмите, които се предлагат в търговската мрежа, нямат добър педагогически дизайн. Важно условие за повишаване на учебните резултати е програмата да бъде съобразена с възрастта и степента на слуховата загуба, както и със спецификата на психичните процеси (възприятия, представи, мислене). Трябва да се създаде колкото е възможно по-достъпна мултимедийна среда, която да дава ясни инструкции, конструктивна обратна връзка, достъпни учебни дейности. Важно е да се използват всички модалности за мултимедийното съдържание - звук и текст, графични изображения. Компютърните програми трябва да изградят приятна и интерактивна учебна среда, която да поражда любопитството на децата, да провокира тяхното мислене, да привлича интереса и желанието им да се включват в учебния процес. Интегрирането на цветни графики е много полезно, тъй като, както нееднократно беше отбелязано, слуховоувредените деца учат, като възприемат по-голяма част от информацията визуално. Използването на жестомимични видеоклипове като помощно средство в обучението също е много ефективно, тъй като им помага да разберат инструкциите, смисъла на абстрактните понятия и съдържанието на текста. Теоретичните и емпирични проучвания сочат, че за да се повишат учебните постижения на глухите ученици, е необходимо дизайнът да е съобразен с някои основни принципи:

- Учебната информация трябва да бъде придружена с картини и графики, а текстът да е сведен до минимум.
- Препоръчително е да се използва игрова стратегия с дисплей с висока графична резолюция, за да мотивира учениците.

- Засилено използване на зрителното възприятие.
- Добра комбинация на различните медии.
- Позитивна обратна връзка, която да коригира грешките (например „опитай отново“).
- Обратната връзка да бъде графично представена вместо само с текст (например клоун, който скача и ръкопляска).
- Интерактивна учебна среда.
- Опростен интерфейс на програмата.
- Всички звукови характеристики да бъдат придружени от визуални компоненти (например графичен дисплей).
- Гъвкавост на програмата, така че да може да бъде използвана за различни теми и с различни степени на трудност.
- Възможност за модификация на програмата (например да може да бъде добавен речник и др.).
- Използване на теории, базирани на когнитивизма и конструктивизма.

При разработване на специалните програми е необходимо да се анализира доколко тяхното съдържание отговаря на прогресивните тенденции в развитието на специалната педагогика.

АСПЕКТИ И ПЕРСПЕКТИВИ НА ИНТЕГРИРАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ИНТЕРАКТИВНА МУЛТИМЕДИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО УСТНА РЕЧ

Както вече беше посочено по-горе, в условията на значително и дълбоко нарушение на слуховия анализатор процесът на формиране и развитие на устната реч протича при определени трудности и специфики. В съвременната сурдопедагогическа литература се обобщават основните предимства на обучението чрез мултимедия за целите на речевата терапия – учебните материали се представят слухово и визуално, децата не се страхуват да учат от компютрите, намират ги за стимулиращи и високо мотивиращи, ученето може да бъде осъществено с индивидуално темпо и контролирано от детето, учениците поемат риск и правят грешки, съществува възможност за повторение, когато трудно възприемат идеи и концепции, получават бърза обратна връзка.

Ефективността на интерактивната мултимедия е в нейните структурни и функционални особености, които в чисто дефектологически смисъл осигуряват възможност за корекция според индивидуалните потребности на всеки слуховоувреден ученик според неговия темп и начин за усвояване на знания и умения и предоставят възможности за самостоятелни учебни дейности.

При използване на компютъра на индивидуалните занятия вече учителят не е единствен източник на знания. Разбира се, с това отговорностите му не стават по-малко, напротив – нарастват изискванията към неговите компетенции да направи сполучлив подбор на най-ефективните компютърни приложения, съобразени с индивидуалните потребности на всяко дете, да осигури подходящи условия за учебна дейност. Създават се предпоставки учениците да бъдат по-самостоятелни при овладяването на конкретни речеве умения и навици. Подобна среда създава нови нагласи и провокира допълнителни механизми за концентрация.

Ще разгледаме възможностите на образователната мултимедията в обучението по устна реч на слуховоувредените деца в два основни аспекта: овладяване на правилно произношение и формиране и развитие на лексикалния фонд и четивните умения.

Тук не се застъпва тезата, че използването на мултимедийните програми и приложения в разнообразни дейности за формиране и развитие на устната реч биха могли да заместят традиционните средства и организация на корекционната дейност, нито да повлияят нейното съдържание и методика, а се изразява мнение, че те са част от цялостната работа и се вменват в контекста на речевата рехабилитация заедно с традиционните средства за обучение, като се превръщат в интегрална част от цялостния учебно-възпитателен процес.

Интерактивна мултимедия за формиране на правилно произношение

Пред обучението по устна реч стои основната задача да бъдат изградени у слуховоувредените ученици трайни навици за ясно и правилно произношение според произносителните норми на езика. Според държавните изисквания и учебните програми учениците трябва да имат формирани умения и навици да възпроизвеждат речевите единици, като изговарят правилно съчетанието на звуковете в тях, поставят правилно словесно и логическо ударение, използват нормален темп на речта и подходяща интонация. Съдържанието на обучението по произношение е насочено към постановка, корекция и автоматизация на отделните звукове и техните съчетания в срички и думи, което на практика се реализира в определена последователност според акустичните и артикулационни особености на звуковете. За овладяване на правилно звукопроизношение ключова роля играе зрителният анализатор. За да подпомогне ученика със слухово нарушение да овладее произношението на основата на зрителния анализ и синтез, слухово-речевият рехабилитатор демонстрира пред него движенията на собствените си говорни органи, като

му дава възможност да подражава. В традиционните индивидуални занятия се използват макети и профили на звуковете, за да могат учениците да видят по-ясно разположението на артикулиращите говорни органи. Обикновено ученикът не забелязва неточността в собствената си артикулация, което налага тя да бъде коригирана своевременно от сурдопедагога.

Трудно е да се обясни на детето с увреден слух, че говорните движения при гласните и звучните съгласни се съпровождат от гласов акомпанимент – обикновено се използва тактило-вибрационната чувствителност. За възприемане на собствената реч слуховоувредените ученици се ползват от кинестатичен анализ и синтез, отчасти позволяващи контрол върху собственото произношение. Овладяването на произношението протича в голяма степен като процес на съзнателно изучаване на движенията, характерно за образуването на различни фонемите. Това целенасочено изучаване на движенията на говорния апарат за правилно произношение на фонемите е възможно само при условие, че рехабилитаторът дава непрекъсната обратна връзка за коректността или неточността при усвояване на говорния материал. Тези слабости на традиционния корекционен процес в голяма степен могат да се преодолеят чрез съвременните интерактивни мултимедийни програми.

Софтуерната индустрия непрекъснато увеличава асортимента от мултимедийни продукти за тези образователни цели. В областта на сурдопедагогиката в световната практика за формиране и корекция на произношението се използват програми като Speech viewer (Видима реч), Speech Therapy, Earobics, ProTrain и много др. Тези програми не са насочени единствено към ученици с увреден слух, а са ориентирани към по-широк кръг лица, затрудняващи се при формирането на произносителни навици. Те съдържат модули с различни по тип и сложност упражнения. Ценно тяхно предимство са заложените средства за управление, които дават възможност на речеви терапевт да контролира процеса на учене, като:

- индивидуализира обучението според индивидуалните потребности на всяко дете;
- избира начално ниво на трудност за всяко упражнение;
- определя кога тренингът на определено умение трябва да бъде повторен или пропуснат;
- автоматично генерира целите на всяка дейност;
- автоматично съхранява данните от учебната дейност на всеки ученик;
- отпечатва на принтер отчет за напредъка на всеки ученик;
- използва опция „парола“, за да защити конфиденциалността и надеждността на базите данни.

Особен акцент се поставя върху индивидуализацията и диференциацията на обучението като ключов фактор за ефективно овладяване на про-

износителни навици и умения от слуховоувредените деца. В условията на мултимедийна учебна среда този принцип се осъществява много по-бързо и лесно, отколкото в традиционната класна стая. Ще разгледаме един пример. Т. Королевская (1998, 1999) прави анализ на същностните характеристики на програмата Speech viewer и обобщава, че ефектът на подобряване на учебната среда чрез използване на индивидуализирания подход при формирането на произносителната страна на устната реч се постига чрез възможностите, които тя предлага за избор на:

- нивото на чувствителност на микрофона (с промяна чувствителността на микрофона картината на екрана се вдига толкова, колкото сурдопедагогът иска да бъде силен гласът на конкретния ученик);
- нивото на сложност на упражненията (сурдопедагогът може да създаде и съхрани в паметта на компютъра серия от упражнения с различна степен на сложност и да избира най-подходящите от тях за всяко дете, така че те да съответстват на неговите индивидуални възможности и потребности);
- честотния диапазон, отговарящ на възможностите на ученика (в съответствие с поставената задача или с възможностите на ученика може да се установят най-подходящите параметри на честотния диапазон, на който да се базира успешното изпълнение на упражненията);
- нивото на разпознаване на звуковете от компютъра (на определен етап от работата, когато се допуска приблизително произнасяне на определен звук, настройката обезпечава положителна оценка);
- ученикът сам да избере степента на сложност на заданието.

Заедно с това следва да се отчете и системата за статистика и обработка на получените резултати от учебната дейност на всеки ученик във вид на таблици и графики, което е много важно условие за индивидуализиране на процеса на обучение и постигане на по-добри резултати в корекционната дейност. Записът в реално време и възможността за неговото повторно възпроизвеждане дават основа на речевия терапевт да оптимизира корекционното въздействие. Трябва да подчертаем, че те създават възможност на сурдопедагога да получи обективна картина за напредъка и реалното състояние на речта на своите ученици и на нейна база да планира по-нататъшната корекционна дейност. Всеки ученик се регистрира в паметта на компютъра и в отделна папка се съхраняват всички негови данни: диапазон на гласа, образци на звуковете, образци на речта. В паметта на компютъра може да бъде записано всичко, което е прозвучало, а това дава надеждна основа на педагога да регистрира грешките, които ученикът допуска в речевия поток. По този начин той лесно може да сравнява първоначалните резултати с тези, получени след целенасочена работа.

Програмите системно контролират прогреса на учениците, което на практика се реализира чрез обективна визуална обратна връзка за състоянието на тяхното произношение. Софтуерът внимателно ръководи учениците в обучението, като им осигурява повече помощ, когато изпитват затруднения и намалява подсказванията, когато те са развили определено умение. Обикновено обратната връзка, която компютърът дава, има силно мотивиращ ефект. Тя се представя в очевидна за глухото дете форма. При по-малките ученици на екрана се появяват привлекателни графики и цветни картини, които „оживяват“ в момента, когато детето произнася в микрофона определен речеви материал. Например колкото по-ясно детето произнася определен звук и се приближава до правилното произношение, толкова по-нагоре към върха на оградата се приближава охлювът и откъсва листото, папионката на клоуна се оцветява в червено, спящото куче отваря очите си, ябълките падат в колата (фиг. 2).

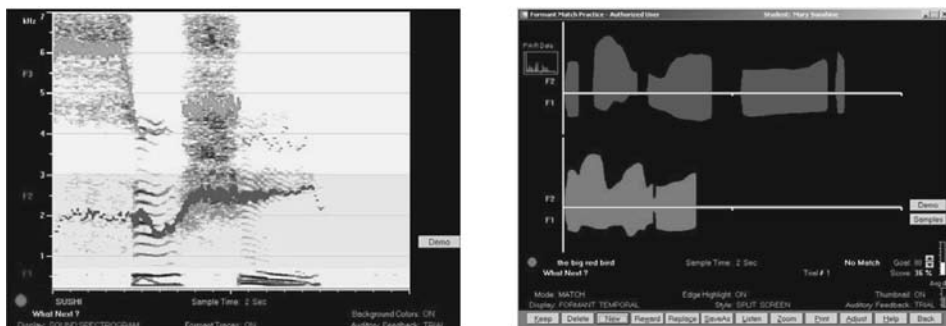
Фигура 2. Примери за визуална обратна връзка, Speech Viewer III



При по-големите ученици речта се появява във вид на графики и спектрограми (фиг. 3), които показват различни нейни аспекти: плавност, височина и сила на гласа, наличие на вокални и невокални звукове и т.н. Чрез графиката може да се получи обективно и задълбочено представяне както на цялото изказване, така и на част от него. При звучене около 5 секунди може да се различи качествено произнасянето на дифтонги, взривни съгласни, съчетания на съгласни. Визуализацията на речта може да бъде представена както чрез конфигурации от изображения, така и чрез различни цветове, маркиращи силата на издишната струя, наличието или отсъствието на глас. Програмите дават възможност да се направи анализ на звуковите сигнали и предлагат различни техники за анализ, чрез които се анализират и представят сигналите. Най-често се използват:

- вълнообразна линия
- спектрограма
- проследяване на височината
- проследяване на интензитет
- фонетограма
- спектрален анализ

Фигура 3. Спектрограма, Video Voice, програма за речева терапия



Но в тази връзка трябва да отбележим, че в началните етапи на работа с такива програми помощта на сурдопедагога е изключително важна, защото учениците се затрудняват да направят самостоятелно анализ на движещите се графики на екрана и да установят каква е връзката между тях и тяхното произношение. За да ги улеснят, например дизайнерите на програмата Speech viewer са предвидили своеобразна опора на екрана – движещ се по екрана обект може да оставя следи, на основата на които терапевтът да обсъди грешките на детето и да поощри постигнатите положителни резултати.

Анализът на програми като Speech viewer (Видима реч), Speech Therapy, Earobics, ProTrain, React, Sails недвусмислено показва, че ценно тяхно предимство за процеса на обучение на децата с увреден слух е, че създават благоприятна психологическа атмосфера и пълноценна мотивационна основа за развитието на устната реч. Сурдопедагогическата практика доказва, че упражненията за развитие на умения за правилно произношение са твърде често свързани с рутинно повтаряне на правила и трайни резултати могат да се получат само след системна и упорита работа. Това прави тези дейности не особено привлекателни за учениците с увреден слух, въпреки тяхната значимост за речевото им развитие. Прехвърлянето на част от тези занимания върху компютъра би повишило ефективността им не само поради тяхната атрактивност, но и поради възможността ученикът да се чувства откривател на новото знание. Грешката при работата с програмата придобива качествено нов смисъл. При класическия подход тя е пропуск в знанията, който се санкционира. За ученик, който има сериозни затруднения с произношението, непрекъснатите поправки от страна на сурдопедагога често водят до понижаване на увереността, а в последствие и до загуба на интереса към този тип дейност. При работа с компютърната програма грешката е междинна стъпка, важно е всеки ученик да достигне до подобряване на своето произношение.

В програмите за формиране на правилно произношение дизайнерите

използват като основна игровата стратегия, която още повече засилва мотивацията на децата със слухов дефицит. Игрите развиват основни умения за разпознаване на звуковите характеристики, разграничаване и идентифициране на фонемите, фонологична последователност, съотношение между звук и символ, както и други когнитивни умения (свързани с вниманието и паметта), които подпомагат ученето.

Нека разгледаме по-подробно програмата Speech viewer (Видима реч), която представлява интерес от практическа гледна точка. Тя е създадена от международен екип от специалисти през 1978 г. в ИВМ (Париж) и нейният положителен ефект за формиране и развитие на речта стимулира специалистите да работят непрекъснато за нейното усъвършенстване. Последната версия е мултимедийна, с привлекателен дизайн, което я прави още по-предпочитана от учениците със слухов дефицит и техните преподаватели. Тя съдържа модули с различни по сложност упражнения, подходящи за голям възрастов диапазон между 2 и 20 години. Характерът на типовете задачи и изображения в първите два модула е адекватен за предучилищна и средна училищна възраст, а последният, базиращ се на различни по вид графики, дава възможност за организирана работа над формирането и корекцията на устната реч у подрастващи и възрастни. Програмата представлява сложен комплекс, в който чрез микрофон и специално устройство (SV адаптер) се прави анализ на звуковата информация чрез различни графични изображения, появяващи се на монитора на компютъра или като движещи се картинки във вид на кратки мултипликационни сюжети. Разнообразните упражнения са обединени в четири основни групи: „Височина“, „Прозодика“, „Вокализация“, „Фонология“. Чрез набор от различни инструменти, заложен в програмата, сурдопедагогът може да създаде упражнения, адекватни на възможностите на всеки ученик. Задачите са ранжирани от елементарни до такива с висока степен на трудност. Затова програмата може да бъде използвана нееднократно от ранните до късните етапи на терапията.

Следва да отбележим, че една отлична възможност за подобряване параметрите на корекционната работа е възможността, която програмата дава за максимално използване на зрителното възприятие при работата над устната реч. Ученикът с увреден слух може да се опира на зрителния контрол, т.е. на компенсаторното действие на съхранените анализатори. Много трудно се оказва за децата да включат гласа си, за да могат правилно да произнесат звучните съгласни. За да бъде затвърден този навик, програмата визуализира наличието или отсъствието на глас, което помага на детето самостоятелно да разреши някои проблеми в своето произношение. Например дрехите на клоуна се оцветяват в червено при наличие на глас, при шепотна реч те са оцветени в зелено, а при отсъствие на глас в сиво.

От методическа гледна точка важен етап в корекционната работа е фор-

мирането на интонационно-ритмичната структура на речта. Това е един сложен и продължителен процес, който изисква работа над такива аспекти като:

- интензивност на звученето, словесно ударение;
- височина на гласа и гласова модулация;
- правилна артикулация на гласните звукове;
- плавност при произнасянето на звукове, срички, думи, фрази;
- темп на произнасяне на речевия материал.

Speech viewer съдържа модул с разнообразни упражнения, които включват не само думи и срички, но и цели изречения. При работа с тях нечуващото дете може да види на компютърния екран разликата между въпросително и повествователно изречение, къде да постави логическото ударение и пр. Мултимедията дава възможност визуализацията да бъде изразена по различен начин чрез анимация, например при наличието на глас на екрана хоризонтално се движи обект. Промяната във височината на гласа може да доведе до неговото повдигане или снижаване. По този начин ученикът получава информация за собствената модулация на гласа. При упражненията, разработени за формиране и затвърдяване на силата (гръмкостта) на гласа, програмата използва различни модалности – картини, анимация, за да покаже резултата от учебната работа – на екрана се издува балон, увеличава се пламъкът на стартираща ракета и др. Умението да се владее гласът може да се тренира и на основата на упражнения, при които при всяко включване на гласа обектите на екрана започват да се движат, например ездач или велосипедист достигат до финала.

Значителен дял в програмата заемат фонологичните упражнения. За тях трябва да се представи образец, с който програмата да сравни произнасянето на един или друг звук в хода на занятието. Избраният звук представлява „мишена“, която говорещият може да „порази“ само в случай, че възпроизведе звука максимално близо до образца. За затвърдяване на произношението се използват различни сюжети – движещи се обекти (фермер, котка, куче и др.). В хода на упражнението може да се сменят фонемите с цел да се затвърди произношението на различни звукове. Необходимо е да се подчертае, че в третата версия на програмата авторите значително са подобрили нейните възможности. Тя може да контролира не само всеки отделен звук, но и комбинации между тях – срички, словосъчетания и кратки изречения.

Интерактивна мултимедия за формиране и развитие на лексикалния фонд и четивните умения

В часовете за слухово-речева рехабилитация значителен дял заемат упражненията за овладяване и разширяване на пасивния и активния речник и формиране на четивни умения. Известно е, че речниковият фонд е важна част от речевото развитие на всеки индивид и условие за формиране на успешна езикова комуникация. Учениците с нарушен слух имат значителен дефицит в речниковия запас, което затруднява както овладяването на академични знания по всички учебни предмети, така и нарушава речевата комуникация с околните. На съвременния етап този проблем е поставен във водеща позиция, но фактът, че тази ситуация не се е променила особено от дълго време, буди притеснение у сурдопедагозите и налага търсене на по-ефективни методи и средства за обучение. Въпреки разногласията на теоретичните и практичните за най-добрата методика за овладяване на лексика от този контингент ученици, те са единни в мнението си, че един от най-важните въпроси при изучаване на думите е изграждането на пасивен и активен речник, необходим за разбиране на заобикаляща действителност, и езикова компетентност, необходима както за развитие на устната реч, така и за четенето.

Редица научни изследвания доказват, че целенасоченото лексикално обучение чрез компютърен софтуер е възможно и че интерактивната мултимедийна среда е много добра за този тип учене [9; 25; 37]. Програмите, подпомагащи мултимедийното учене чрез комбиниране на звук, текст, картинно изображение и анимация, съдействат за динамичното овладяване на лексиката. Мултимодалните характеристики не само държат децата активно ангажирани в тяхното собствено учене, но също така се приспособяват към индивидуалните възможности и различните стилове на учене, като предлагат различни отправни точки.

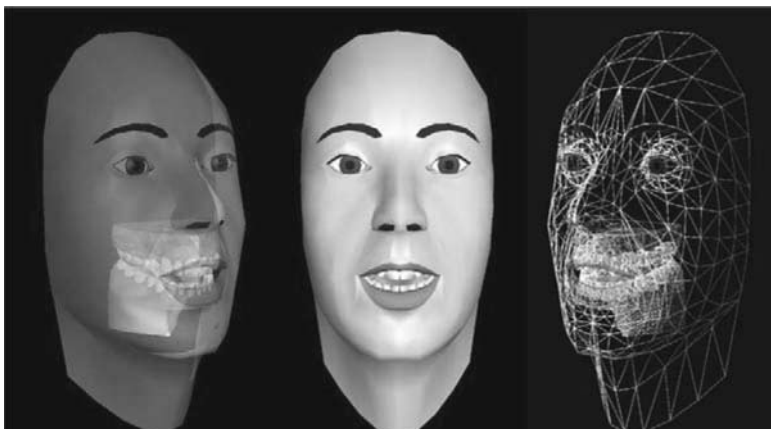
Нека се насочим към начина, по който изследователите се опитват да оценят доколко мултимедията подпомага изучаването на лексика и заключенията, до които стигат. Все още съществуват противоречиви становища за мултимедийните програми като средство за обогатяване на речниковия запас. Изследванията потвърждават, че новите технологии, и в частност интерактивната мултимедия, имат потенциал в процеса на подобряване овладяването на нови думи. Някои свойства са уникални само за технологиите, те не могат да бъдат сравнявани с печатните дидактически материали. Компютърът може да организира, селектира и презентира различни сензорни компоненти. Един от основните въпроси е как да се използва потенциалът на различните модалности в овладяването на лексика. Множество автори твърдят, че представянето на думите чрез различни типове медии стимули-

ра припомнянето и повишава вероятността те да бъдат трайно запаметени [10; 34]. Според тях запаметяването се улеснява, когато думите са двойно кодирани чрез две модалности (визуално и вербално), а не само вербално, както беше подробно разгледано в когнитивната теория за мултимедийното учене. По този начин те се научават по-лесно и по-бързо. Образователната мултимедия обикновено силно визуализира лексикалния материал, което привлича всички обучаеми, и още повече тези със слухов дефицит, защото удовлетворява до голяма степен техните потребности. Но в същото време мултимедийната технология може да доведе и до негативни последици. Plass et al. (2003) например отбелязват, че „мултимедийната информация, която обикновено се очаква да доведе до по-ефективно учене, може да има и негативен ефект върху ученето, ако не е съобразена с условията на учене и индивидуалните различия на обучаемите“ [34, с. 236]. Ето защо при създаването на мултимедийни дидактически материали трябва да се имат предвид индивидуалните когнитивни ограничения.

Massaro и Light (2004) правят емпирично изследване с цел да установят дали интерактивната мултимедия може да подобри речниковия фонд на деца със слухов дефицит. Те използват платформата Language Wizard/Player, в която триизмерна анимация на личност (Балди, фиг. 4), с естествено лицево изражение, подпомага учениците в изучаването на нови думи и дава реалистична видима реч, почти толкова точна, както и при говорещия човек, която може да бъде едновременно видяна и чува от слуховоувреденото дете в определена ситуация. Качеството и разбираемостта на неговата видима реч нееднократно е модифицирана и се оценява като точна симулация на естествената човешка реч. Балди също като хората има зъби, език и небце, чрез които симулира движението на говорните органи. Технологията е ефективна за подобряване на възприемането и продуцирането на речевите сегменти. Балди говори бавно, илюстрира артикулацията чрез посочване местоположението на езика, зъбите и небцето и показва допълнителните артикулационни характеристики като вибрациите на гушата, издишната струя и т.н. Проведените емпирични изследвания с този софтуер демонстрират, че значително се повишава активността на ученика в учебния процес при интеракцията лице в лице с анимирания наставник и подкрепят становището, че съществуват няколко основни причини, поради които използването едновременно на слухова и зрителна информация от говорещи тютори като Балди е ефективно и перспективно при лексикалното обучение, а именно:

- информационна стойност на видимата реч;
- яснотата на видимата реч;
- оптимална интеграция на тези два източника на информация.

Фигура 4. Говорещият Балди от три различни перспективи: по средата стандартният Балди; вляво полупрозрачен Балди (което дава възможност да се наблюдава вътрешната артикулация – език, небце, зъби); вдясно мрежов модел



Балди дава визуална информация, което е съществено за ефективната комуникация. Докато звуковият сигнал сам по себе си е достатъчен за комуникацията, то визуалната информация за движението на устните, езика, челюстите повишава разбираемостта на акустичните стимули (например в шумна среда). Визуалните компоненти на речта са изключително важни за хората с тежка или дълбока слухова загуба. Дори за индивиди, които нямат проблем със слуха, тези видими аспекти на речта са много съществени в шумна среда. Чрез визуализиране на речта индивидите с тежки слухови нарушения могат да подобрят речниковия си фонд.

Предимство на компютърната програма Балди пред традиционните методи на обучение е нейния потенциал да представя паралелно различни източници на информация като текст, звук и образи. Свързването на текста с визуалните представи на думите, които се изучават едновременно с техните точни дефиниции и тяхното произношение, улеснява ученето и запаметяването на определените думи. Друг ценен компонент е, че поощрява обучаваните, като им дава бърза обратна връзка в реално време.

Визуалната говореща глава позволява допълване на слухова с визуална информация. Слуховата и визуална информация се допълват, когато един от тези източници е по-информативен. Поради това различието между сегментите на речта се подпомага от източниците на информация. Например разликата между /ба/ и /да/ е лесно да се види, но определено е трудно да се чуе. От друга страна, разликата между /ба/ и /па/ е лесно да се чуе, но е трудно да се разграничи визуално. Фактът, че двата източника на информация се допълват, прави тяхната комбинирана употреба много по-информативна.

Програмата позволява на всеки сурдопедагог, притежаващ технологична грамотност за работа с програмата и стабилна методическа компетентност, да структурира сам уроци чрез въвеждане на изображения (картини), кореспондиращи с думите, които трябва да бъдат научени. Всеки образ се асоциира с дума или описание. Програмата дава възможност за различни типове упражнения, чрез които ученикът да бъде тестван и обучаван от Балди по тези теми. Обучението включва асоцииране на изображенията с тяхното устно или писмено съответствие. Програмата тества знанията на ученика, дава обратна връзка и го окуражава. Нейно голямо предимство е, че дава възможност резултатите от всеки урок да бъдат записани и съхранени за по-късен анализ.

Когато учениците имат възможност да видят новите думи в контекст, да чуят тяхното произношение, да ги напишат, да отрежат и копират илюстрациите, придружаващи думите, или да създадат собствени, възможностите за пълноценно учене силно се повишават. Следвайки този модел, много аспекти на упражненията за овладяване на лексика се подобряват и засилват мотивацията на децата за учене, както и постигнатите крайни резултати. Програмата дава възможност на ученика:

- да наблюдава изговорените думи чрез реален говорещ събеседник – Балди;
- да види думата написана и изговорена;
- да види визуалните образи, към които се отнасят думите;
- да кликне с мишката върху образите;
- да чуе как произнася думата;
- да прочете и изговори думата на срички;
- да наблюдава думата, използвана в контекст.

Друго предимство на програмата е, че упражненията са изградени на основата на игрова стратегия, което допълнително мотивира учениците. Language Player осигурява платформа за учене, която създава оптимални условия за учене и включва основни психични процеси като памет, фонологичен усет, визуално-пространствена ориентация. Програмата има големи възможности за структуриране на различни типове упражнения. Част от упражненията изискват от слуховоувредения ученик да отговори на инструкциите на Балди, например като „Клигни върху зелето!“ или „Покажи ми картофа!“. Други упражнения изискват от ученика да разпознае написаната дума и след това да я напише. Упражненията за продуциране изискват от детето да повтори след анимирания наставник, след като той е назвал осветения образ, или самостоятелно да назове осветения образ. Силно мотивиращ фактор е бързата обратна връзка, която ученикът получава – щастливо или тъжно лице се появява в долния ляв ъгъл на екрана, като дава оценка за вер-

ните или неточни отговори. По този начин ученикът е удовлетворен, че може сам да проследи своя напредък. Идентификацията измерва рецептивните езикови възможности, а продукцията – възможностите за продуциране. При упражненията за идентификация от участниците в експеримента се изисква да кликнат с мишката върху картините, съотнасящи се с думите, които Балди иска да открият. При тези за продуциране те трябва устно да отговорят на въпроса на Балди, който изисква от тях да назоват специфични думи, които са осветени на компютърния монитор. Резултатите поддържат хипотезата, че обучителната платформа е надеждна за ученето.

Изследователите стигат до извода, че слуховоувредените ученици с много по-голяма точност идентифицират думите, отколкото ги продуцират. Този резултат не е изненадващ, тъй като типично за учениците с увреден слух е да могат да идентифицират названието на предмета с неговото изображение (картина), без да могат вярно да го произнесат. Интересно е да се отбележи, че не само точността, но и качеството на речева продукция на учениците се подобрява. Чрез упражненията за повтаряне и спелинг на думите те ги произнасят по-ясно и разбират значението им. Интервюираните ученици изразяват мнение, че се чувстват по-добре и по-комфортно при комуникацията си с компютърния тютор Балди, и този факт не трябва да се пренебрегва, защото създаването на спокойна, „приятелска“ за децата учебна среда подпомага до голяма степен ученето.

Средните стойности на получените резултатите от изследването показват, че мултимедийната програма осигурява богата учебна среда и е надеждна за овладяване на лексика – учениците са научили средно 70% от новите думи на изходящия тест. Проведеният тест 30 дни след приключване на обучението показва, че децата трайно са запомнили 38,5% от научените думи.

Освен това изследователите отбелязват, че значително се подобрява перцепцията и продуцирането на лексикалните единици. Авторите стигат до заключението, че се потвърждава хипотезата, а именно – мултимедийната платформа е надеждна за овладяване значението на думите и тяхното произношение от учениците с увреден слух.

Подобно изследване прави и L. Barker (2003) чрез специално създадени интерактивна технология и приложения за обучение на деца с увреден слух, наречена CSLU Toolkit и разработена в Център за развитие на устната реч, Орегон, САЩ, която включва технология за синтезиране на текст в реч и разпознаване на реч и може да бъде използвана за трансформиране на писмената форма на думата в устна и обратно, както и генериране на визуална реч от говорещ аватар – Балди. Резултатите от проведено изследване с CSLU Toolkit сочат, че децата средно са научили 70 нови думи от разговорно-битовата лексика и трайно са запомнили повече от половината – 39 думи след четири седмично повторно тестване, което дава основание на автора да об-

обща, че технологията е ефективно средство за преподаване и учене на нова лексика. Показателно е и мнението на сурдопедагозите, че софтуерът е подходящ за интегриране в класната стая и е ефективен за овладяване на думи, които могат да бъдат визуално представени – повече съществителни имена, някои действия и някои предлози (над, под и др.) Според учителите софтуерът не е подходящ за преподаване и овладяване на думи, обозначаващи абстрактни понятия. Barker обобщава данните от изследванията и заключава, че въпреки критичните забележки на някои изследователи за възможностите на тази технология, която според тях не е нищо повече от скъпоструващо, високотехнологично средство за запаметяване, слухово-речевите рехабилитатори и сурдопедагози откриват в нейно лице надеждно средство за значимо овладяване на лексиката от децата със слухови нарушения в мултимодална среда.

От корекционна гледна точка съществена характеристика на технологията е, че тя е насочена към аудио-визуално възприемане, което акцентира по-скоро върху произношението на думите, отколкото върху тяхната писмена форма. А както е известно, овладяването на умения и навици от слуховоувредените деца за разграничаване на фонемите и тяхното свързване със значението на думите е важна и значима част от обучението за овладяване на устната реч. Положителният ефект за възможностите на Toolkit се потвърждават и от родителите, използвали технологията за обучение на своите деца по време на ваканциите, които споделят, че техните деца значително са разширили своя речников запас.

P. Reitsma (2009) също насочва вниманието към възможностите на компютъра за подпомагане възприемането на значението на думите чрез статични картини и динамични видеоклипове. Авторът си поставя за задача да изследва дали глухите деца разбират по добре значението на изолираните от текста думи, които са представени само чрез картина или посредством динамичен видеоклип, представящ кореспондиращия с думата жест. Резултатите от изследването показват, че е много по-ефективно за глухите ученици да овладяват новите думи чрез компютърно-базирани упражнения. Средните резултати сочат, че децата са се научили да четат вярно около 12 от 20 думи. Резултатът при произношението е определено по-нисък, около 20%. Но трябва да отбележим, че този факт не е изненадващ, понеже като цяло овладяването на произношението на думите е много по-трудно за слуховоувредените деца, отколкото запаметяването на тяхната писмена форма. Постиженията от теста за идентифициране на думите е най-висок. Авторът твърди, че резултатите от това изследване са твърде окуражителни по отношение на възможностите за използване на компютърно-базирани упражнения в обучението на глухите деца и стига до заключението, че за глухите ученици упражненията, свързани с ортографията, са по-трудни от

тези, свързани със семантиката на думите – процентът на верните отговори е много по-висок при семантичните упражнения. Reitsma не намира съществена статистическа разлика между използването на картини и жестомимични знаци по време на обучението. Преди началото на обучението според резултатите от входящия тест децата не могат да четат нито една от думите, използвани в експеримента. След проведеното обучение те могат да четат вярно 56% и да произнасят вярно 26% от думите. Резултатите от теста за разпознаване на думите показва, че те могат вярно да идентифицират 78% от думите. Използването на компютъра в обучението на глухите деца по четене е гъвкаво и много ефективно. Авторът заключава, че при традиционно обучение децата научават средно около 35 думи за една или две години. Фактът, че те са научили 12 думи средно за няколко седмици, доказва, че използването на компютърно-базирани програми е перспективно.

Прегледът на литературата по отношение на четивните умения на учениците със слухова загуба показва, че те притежават значително по-слаби четивни умения в сравнение с техните чуващи връстници (Musselman 2000; Wauters 2006; Paul 1997). Прогресът при тях е изключително бавен и се обуславя от редица фактори, които влияят върху развитието на уменията за разбиране на писмения текст, включително трудности при произношение, беден речник, недобро познаване на синтаксиса, невъзможност за използване на наличните знания, липса на метакогнитивни умения, почти пълната липса на умения, които да им позволят да използват ефективно контекста. Много ученици с увреден слух имат трудности едновременно както на равнище идентифициране на думите, така и на по-високо равнище – речник, разбиране, четивни умения. Компютърно-базираните интерактивни мултимедийни упражнения могат да бъдат много полезни в обучението и изграждането на практически умения по четене и правилно произношение. Интересно изследване в тази насока правят M. Leoterman, P. Paul и S. Donahue. Използвайки технологичния подход „Cornerstones“, разработен от американския Център за образование (1998-2000), те изследват влиянието на мултимедията за подобряване на уменията за разбиране на текст. Според тях уменията да се разбира текстът зависи от задълбочените познания за семантиката на думите, както и тяхната употреба в разнообразен контекст. За целта използват видеоприказки от познатия телевизионен образователен сериал „Между лъвовете“. Мултимедията дава възможност думите да бъдат представени чрез текст, картини, концептуални карти, видео. Чрез този подход глухите ученици се запознават със специфични аспекти на думите като многозначност, преносна употреба и т.н. Програмата дава задълбочени знания за думите, като окуражава децата да използват различни аспекти:

- сходства и различия между думите;
- йерархия на думите;

- степенуване на думите;
- многозначност.

М. Marshal Gentry, К. Chinn, и R. Multon (2005) изследват ефективността на мултимедията и нейните възможности за презентирание на текст с цел подобряване на четивните умения на глухите ученици посредством различни медии:

- печатен текст;
- печатен текст и картини;
- печатен текст и дигитално видео с жестомимичен превод;
- печатен текст, картини и дигитално видео с жестомимичен превод.

Те провеждат експеримент с глухи ученици на възраст между 9 и 18 години, като ги обучават чрез мултимедийна програма, и от тях се изисква да преразкажат различни аспекти на презентирания учебен материал (тема, сюжет, последователност на действията). Авторите доказват, че няма значителна разлика при разбиране на текста, когато той е представен чрез текст и картини или чрез текст, картини и жестомимична реч, и достигат до извода, че картините са значим фактор за разбиране на основната информация по време на четене. Този факт не би трябвало да буди изненада, тъй като учителите традиционно използват картини, за да подпомогнат процеса на разбиране при четене на своите ученици. Авторите са на мнение, че е възможно глухите деца да развият метакогнитивни стратегии за декодиране на текста чрез използване на картини, но не е известно според тях дали малките глухи читатели първо се насочват към картините или текста, или дали е налице перцептивно превключване, или пък е налице симултанно възприемане на реч и картинка. Възможно е повтаряемостта във времето и относителната важност на текста и картинката да варира успоредно със сложността на текста и с вниманието – а именно възприемане на стойността на картинката. Например глухият ученик може да обърне повече внимание на придружаващите картини, когато текстът е труден или когато картините са интересни (когато те включват ярки цветове или интересни фигури), отколкото когато текстът е лесен за разбиране и придружаващите картини не будят интерес.

Използването на компютърно-генерирана жестомимична реч като средство за разбиране на текст е сравнително нов феномен. В изследването учениците са привлечени от компютърно-генерирана жестомимична реч, придружаваща картините, но изследователите отбелязват, че те тя не им помага особено много да разбират смисъла на приказката. Резултатите показват, че обучението на децата чрез текст и картина и превод на жестомимичен език е на малко по-ниско равнище, отколкото обучението само с текст и картина. Мултимодалните презентации дават възможност за „мултилингвистичен“

подход в обучението на глухите деца. Така децата могат да четат приказката посредством текст и да получат допълнителна информация от картини и дигитално видео.

Резултатите от изследването показват, че представянето на учебните материали за четене посредством мултимедия е по-ефективно за разбиране на прочетеното, отколкото с печатен текст. Използването единствено на жестомимична реч, придружаваща текста, но без картини, не може да подпомогне разбирането на прочетения текст. Четенето на текст, който не е придружен с илюстративен материал, е изключително трудно да бъде разбран от глухите деца.

РОЛЯ НА СУРДОПЕДАГОГА ПРИ ИНТЕГРИРАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНА МУЛТИМЕДИЙНА ТЕХНОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО УСТНА РЕЧ

За да се постигне ефективно обучение чрез интерактивната мултимедия не е от значение само дизайнът на образователните приложения и продукти. Сурдопедагогът е важен фактор в процеса на нейното въвеждане в класната стая. Съществена е неговата роля при използване на мултимедийни програми в обучението на деца с увреден слух. За постигане на значително добри речеви умения той трябва да изгради подходяща учебна среда, в която мултимедийните продукти и програми са не просто отделен компонент, а интегрална част от дизайна на тази среда.

Ефективното обучение на децата със слухов дефицит зависи най-вече от професионалната компетентност на специалиста, от неговите умения да насочва процеса на учене чрез ясно формулиране на познавателните цели и контролиране на учебните постижения. Сурдопедагогът трябва да знае как, кога и защо да използва мултимедията. Той трябва внимателно да обмисли и да планира:

- какви учебни цели си поставя да постигне;
- какви са очакваните резултати;
- какви методи и подходи за реализиране на целите ще избере;
- какви средства ще използва, в контекста на кои методи и на кои етапи (тук е мястото на технологиите);
- какви са етапите (стъпките), през които трябва да премине, за да реализира поставените цели.

Добрият професионалист вместо да си задава въпроса: „Как мога да използвам компютърните технологии, с които разполагам, за да помогна на детето с увреден слух?“, би следвало да си задава въпроса по следния начин:

„Аз работя с ученик със слухово нарушение, което му причинява известни затруднения при произношението и речевото общуване. Какво знаем за равнището на произносителни навици и речево развитие на този ученик и неговите индивидуално-психологически особености и има ли начин да му помогнем, като използваме интерактивна мултимедия?“ Този подход, който е базиран на личността на детето, а не на наличната технология, има потенциални възможности да подпомогне ученика с увреден слух в процеса на овладяване и развитие на устната реч. С други думи, при интегриране на мултимедийните програми в класната стая учителят не трябва да демонстрира възможностите на компютъра, а да се съобрази с нивото на развитие на конкретното слуховоувредено дете, с неговите индивидуални възможности и потребности. Това изисква сурдопедагогът да развива умения и способности за планиране, концептуализиране и управление на учебния процес, за консултиране, за да се изгради една ефективна, интерактивна и комфортна образователна среда. Той трябва да притежава умения да анализира учебната дейност на детето с увреден слух, да отбелязва трудностите и техните възможни причини, да оценява и подбира ефективни мултимедийни програми, като има ясна представа за възможния корекционен ефект при тяхното практическо използване. Основна остава ролята му да планира корекционната работа, като се ръководи от:

- реалното състояние на речево развитие на ученика с увреден слух;
- последователност в обучението;
- индивидуалните психологически особености.

От гледна точка на проблема за педагогическата целесъобразност на използването на мултимедията в обучението на деца с увреден слух е важно педагогът да определи при решаването на кои корекционни задачи тя може да способства за повишаване на ефективността на учене, в кои случаи има предимство пред традиционните методи и в кои – ограничения. При нейното интегриране в класната стая следва да се имат предвид три основни принципа:

- да се определят тези задачи, решението на които е сложно или невъзможно без помощта на компютъра;
- използването на мултимедия е целесъобразно и ефективно в случаите, когато чрез нея може да се съкрати времето за формиране на определени навици и умения, свързани с правилното произношение и развитието на речта на учениците с увреден слух;
- използването на мултимедия е необходимо в случаите, когато трябва да се създаде мотивационна основа за учене, формиране на активна позиция у глухото дете към учебна дейност.

Интерактивният мултимедиен софтуер е доказал своята ефективност при овладяване на устната реч като средство за комуникация от учениците със слухов дефицит, но за съжаление у нас той все още няма широко приложение. В България не се отделя достатъчно внимание на този проблем. Въпреки масовото оборудване на специалните училища за деца с увреден слух с компютърна техника, трябва да отчетем липсата на мултимедийни продукти и приложения за обучение по устна реч и методическа и технологична подготовка на сурдопедагозите за работа с тях, което се явява сериозна бариера за използването им в слухово-речевата рехабилитация. Проучването на литературните източници сочи, че се разработват мултимедийни програми, но те са свързани предимно с възможностите на жестомимичния език за подпомагане на овладяването на лексика и разбиране на текст. Безспорно те намират своето място в обучението на децата със слухов дефицит, но нямат пряко отношение към корекционната дейност, тъй като не могат да реализират основната цел на обучението – формиране на ясна и разбираема устна реч. Те по-скоро се използват като допълнително средство при овладяване на устната реч. Такъв е Жестов речник по Човекът и Природата, Физика и Астрономия, разработен от М. Замфиров и С. Съева (2005), в който са представени 776 жеста за 387 физични понятия. Речникът е създаден с цел да удовлетвори потребностите на учителите и учениците в специалните и общообразователните училища за визуално представяне на физичните понятия в областта на биологията, географията, физиката и астрономията. Понятията са обяснени достъпно за учениците на съответната възраст. Мултимедията дава възможност за динамично изобразяване на различните физични процеси и явления, които трудно биха могли да се опишат словесно. Понятията са представени като FLASH клипове със звук, в които предварително е импортирано видео със заснетите жестове. За по-голямата част от думите е включена и допълнителна информация с илюстрации, което подпомага ученето.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На базата на направените проучвания и анализи на специализираната литература в заключение следва да обобщим, че обучението по устна реч чрез интерактивна мултимедийна технология е предизвикателство пред съвременната сурдопедагогика. Тя притежава потенциалните възможности за реализиране на ефективно обучение на учениците със слухови увреждания, без да противоречи на традиционните средства за преподаване и учене, а само допълва и обогатява учебната среда с едно ново средство за корекционно въздействие. Нещо повече, интегрирането на интерактивната образователна

мултимедия в слухово-речевата рехабилитация само по себе си не може да доведе до повишаване на учебните резултати на слуховоувредените ученици. Необходимо е педагогически обосновано вплитане на мултимедийните компютърни програми и продукти в индивидуалния учебен план на всяко дете. Използването на неправилни стратегии за учене посредством интерактивната образователна мултимедия води до негативни последици – ниска резултатност и влияе отрицателно върху мотивационната сфера. Интегрирането им в учебния процес изисква специално внимание и интегрална компетентност от специалистите слухово-речеви рехабилитатори: задълбочена методическа подготовка за активна образователно-корекционна дейност, теоретични знания и умения за работа с технологията в контекста на практиката на обучение. Този интегритет от знания и компетентности се постига чрез обучение, което на този етап липсва в България. Това налага търсене на пътища за целенасочено повишаване на квалификацията на специалистите, работещи в сферата на слухово-речевата рехабилитация и методическо съдействие за тяхното подпомагане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Замфиров, М., С. Съева. Използване на мултимедия при представяне на космически явления на ученици с увреден слух. – <http://www.space.bas.bg/astro/SES2005/Edu2.pdf>, последно посетен на 10.11.2009.
2. Кацарска, В. Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения. Бл., 2001.
3. Королевская, Т. Видимая речь –3. – *Дефектология*, 5, 1998.
4. Королевская, Т. Видимая речь – десять лет в России. – *Дефектология*, 4, 1999.
5. Лурия, А. Р. Основы невропсихологии. М., 1973.
6. Пейчева, Р. Хипермедийните технологии – интегрираща учебна среда. С., 1999.
7. Попзлатева, Ц. Психология на развитието при слухо-речева патология. С., 1999.
8. Baddeley, A. Human memory. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
9. Barker, L. Computer-assisted vocabulary acquisition: The CSLU vocabulary tutor in oral-deaf education. – *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2003, 8, 187–198.
10. Chandler, P., Sweller, J. Cognitive load theory and the format of instruction. – *Cognition and Instruction*, 1991, (8), 293–332.
11. Chun D., Plass J. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. – *The modern Language Journal*, 1996, 80(2), 183–198.
12. Clarke, A. Principles of Screen Design for Computer Based Learning Materials. London: DFEE, 1997.
13. Collins, J., M., Hammound, J. Wellington. Teaching and Learning with Multimedia. London: Routledge, 1997.
14. Cox, C., C. Abbott. ICT and Attainment: a review of the research literature. London: Department for Education and Skills, 2004.
15. Earobics. – <http://www.earobics.com/>, последно посетен на 10.11.2009.
16. Encyclopedia of Educational Technology. – <http://coe.sdsu.edu/eet/admin/biblio/index.htm>, посетен на 31.08.2009.

17. Heath, S. *Multimedia and communications technology* (2nd ed.). Boston: Focal Press, 2000.
18. Hegarty, M. Dynamic visualizations and learning: Getting to difficult questions. – *Learning and Instruction*, 2004, 14, 343–351.
19. Jonassen, D. H., K. L. Peck, B. G. Wilson. *Learning with technology: A constructive perspective*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1999.
20. Jones, C. The oral language archive: A digital audio database for foreign language study. – *Computer assisted language learning*, 1996, 9, 235–250.
21. Leoterman, M. P. Paul, S. Donahue. Reading and Deaf Children. – <http://www.readingonline.org/articles/leoterman/index.html>, последно посетен на 11.11.200.
22. Loncke, F. Multimodality: A Theoretical Argument for Multimedia Interactive Learning. – In: Elsendoorn, Coninx (Eds.). *Interactive Learning Technology for the Deaf*. Berlin: Springer-Verlag, 1998.
23. Kozma, R. Learning with media. – *Review of Educational Research*, 1991, 61 (2), 179–211.
24. Marshal, M., Chinn, K. & R. Multon. Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf. – *American Annals of the Deaf*, 2005, 149, 394–403.
25. Massaro, D., J. Light. Improving the vocabulary of children with hearing loss. – *The Volta Review*, 2004, 104(3): 141-174
26. Mayer, R. E. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
27. Mayer, R. E. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
28. Myers, R. J., J. K. Burton. The Foundation of Hypermedia: Concepts and History. – *Computers in the schools*, 1994, 10 (1), 9–20.
29. McMillan, S. Exploring models of interactivity from multiple research traditions: Users, documents and systems. – In: Lievrouw, L., S. Livingstone (Eds.). *The Handbook of New Media*. London: Sage, 2002.
30. Moreno, R. Instructional technology – promise and pitfalls. – In: Pytlizillin, L., M. Bodvarsson, R. Brunning (Eds.). *Technology-based education: Bringing researchers and practitioners together*, (pp. 1–19). Information age publishing, 2005.
31. Musselman, C. How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. – *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, 5, 9–31.
32. Paivio, A. *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press, 1986.
33. Paul, P. Reading for students with hearing impairments: Research review and implications. – *The Volta Review*, 1997, 99, 73–88.
34. Plass, J. L., D. M. Chun, R. E. Mayer, D. Leutner. Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. – *Computers in Human Behaviour*, 2003, 19, 221–243.
35. Plowman, L. Narrative, interactivity and secret word of multimedia. – *English and Media Magazine*, 35, 44–48, 1996.
36. Radabaugh, M. 1988. Cited in: National Council on Disability: Study on the Financing of Assistive Technology Devices and Services for Individuals with Disabilities, 1993. Online: www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#6, посетен на 10.11.2009.
37. Reitsma, P. Computer-Based Exercises for Learning to Read and Spell by Deaf Children. – *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2009, 14:2.
38. Rieber, L. P. Animation as feedback in a computer-based simulation: Representation matters. – *Educational Technology, Research and Development*, 1996, 44 (1), 5–22.
39. Roblyer, M. D. *Integrating educational technology into teaching*. Washington: Merrill Prentice Hall, 2003.

40. Speech Viewer. – <http://www.synapseadaptive.com/edmark/prod/sv3/>, последно посетен на 10.11.2009.
41. Tversky, B., J. B. Morrison, M. Betrancourt. Animation: can it facilitate? – *International Journal of Human-Computer Studies*, 2002, 57, 247–262.
42. Video voice. – <http://www.videovoice.com/>, последно посетен на 10.11.2009.
43. Warschauer, M. The deaf of cyberspace and the rebirth of CALL. – In: CALL in the 21st Century CD-ROM Whitstable, Kent: IATEFL/ Marcoul-Burlinson's, 2001 The use of Multimedia for reading skills in a second language, 2001.
44. Wauters, L. N., W. H. J. van Bon, A. E. J. M. Tellings. Reading comprehension of Dutch deaf children. – *Reading and Writing*, 2006, 19, 49–76.
45. Wittrock, M. C. Generative processes of comprehension. – *Educational Psychologist*, 1986, (24), 345–376.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА ДЕЦА БЕЖАНЦИ В ИЗВЪНУЧИЛИЩНА СРЕДА

АЛБЕНА ТОДОРОВА

Albena Todorova. TRAINING IN BULGARIAN LANGUAGE OF REFUGEE CHILDREN IN OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENT

In this study are presented key aspects of Bulgarian language training of refugee children living in Bulgaria, in particular – out-of-school education implemented by NGOs. Bulgarian language training for children refugees in a summer camp and language course held in Sofia is presented. In the study are presented and factors that influence language training and linguistic development of children.

УВОД

Днешният облик на населението в Европа се характеризира с културно многообразие на обществата на всички европейски страни. Това определя и толерантното отношение към различията и приемане на ценността на всяка култура. В контекста на **формираните отношения от нов тип, определяни като мултикултурни**, се включва и взаимодействието между общностите на мигрантите, сред които е и бежанската общност, и представителите на приемащите общества. Голяма част от представителите на бежанската общност, пребиваваща у нас, са деца.

Цел на настоящата студия е да представи спецификата на обучението по български език на деца бежанци в извънучилищни условия.

В последните години бяха направени публикации, представящи различни аспекти от сферата на социалната работа с бежанци. Проведени са редица изследвания, свързани с характерните особености на бежанските общности, с различните аспекти на социалната и социално-педагогическата дейност, както и с нормативната уредба – международноправни документи и вътрешноправна уредба по проблемите на чужденците с предоставен статут на бежанец и хуманитарен статут. По тези теми са работили Сийка Чавдарова-Костова, Анна Кръстева, Богдана Георгиева, Маринела Радева, Вера Рангелова и др. До момента не са провеждани емпирични изследвания в областта на езиковото обучение на деца бежанци и в този смисъл настоящата студия представя първото изследване по този въпрос. Авторката на студията практически е реализирала езиковото обучение с деца бежанци през последните девет години.

От десет и повече години в различни европейски страни, сред които и България, се разработват програми, насочени към интеграция на мигрантите, включително и на бежанците, в приемащите общества на страните, в които те пребивават. Тези програми засягат сферата на социалното подпомагане, здравеопазването и образованието.

Основен фактор за успешна интеграция на бежанците в нашето общество е овладяването на български език. По-специално за интеграцията на децата бежанци е от особено значение правото на достъп до българската образователна система.

ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В КОНТЕКСТА НА ИНТЕГРАЦИЯТА НА БЕЖАНЦИТЕ СЪОБРАЗНО НОРМАТИВНАТА УРЕДБА

Основните документи, които регламентират правото на достъп до образование на децата бежанци, са: Конвенция на ООН относно статута на бежанците от 1951 г., ратифицирана през 1992 г., Конвенция на ООН за правата на детето, Закон за убежището на бежанците от 2002 г., установяващ реда, по който бежанците остават в България, Резолюция на ЕС относно минималните граници при процедури по предоставяне на убежище, Програма „Разделени деца в Европа,, Директива на ЕС 2003/9/Е1 от 27.01.2003 г., Наредба № 3 от 27.07.2000 г., Национална програма за интеграция на бежанците.

Българското законодателство дава право на децата бежанци да се обучават в българските държавни и общински училища.

Съгласно чл.26 от Закона за убежището на бежанците децата до 18-го-

дишна възраст имат право на обучение в държавните и общински училища на Република България по ред, определен от председателя на Държавната агенция за бежанците и министъра на образованието и науката.

Конвенцията на ООН за правата на детето задължава държавите – страни по конвенцията, да осигурят на децата достъп до образование.

Чл.28 т.1 гласи, че държавите – страни по Конвенцията, признават правото на детето на образование и с оглед на осъществяването на това право във все по-голяма степен и при еднакви възможности те по-специално трябва:

а) да направят началното образование задължително и безплатно за всички;

б) да насърчават развитието на различни форми на средно образование, включително общо и професионално образование, като ги направят достъпни и на разположение за всяко дете и вземат подходящи мерки като въвеждането на безплатно образование и предоставяне на финансова помощ в случай на необходимост;

в) да направят висшето образование достъпно за всички на основата на способностите и с всички подходящи средства;

г) да направят образователната информация и тази за професионално обучение и ориентация налична и достъпна за всички деца;

д) да вземат мерки за насърчаване на редовното присъствие в училищата и намаляване процента на децата, напуснали училище.

Според В. Рангелова у нас са налице необходимите законови предпоставки за гарантиране правото на образование на всяко дете бежанец, независимо от неговия правен статут. Тя обръща внимание върху факта, че България значително разширява обхвата на поетите задължения, като предоставя достъп на бежанците – в производство по предоставяне на статут или с предоставена закрила, както до начално, така и до средно образование. На бежанците с предоставена закрила страната ни дава право на обучение във висши учебни заведения по реда, установен за българските граждани [12, с. 13].

Нормативната уредба дава право на достъп до образование и на непридружени/разделени деца бежанци. „Когато има основание да се предположи, че непридружен непълнолетен на училищна възраст ще остане в страната за продължителен период, той следва да има достъп до общообразователните заведения на същата основа, както местните му връстници, (чл.3/6 от Резолюция на ЕС относно минималните граници при процедури по предоставяне на статут).

„Разделените деца трябва да имат достъп до образование както местните деца. Необходимо е училищата да приемат гъвкав и гостоприеман подход и да им окажат подкрепа при изучаването на втори език“ (11.3. Образование, език, обучение. Програма „Разделени деца в Европа“).

С. Чавдарова-Костова подчертава значителната роля на образованието, което се явява мярка за закрила на децата бежанци, тъй като по време на въоръжени конфликти възможностите за формално образование са «унищожени». Така например като процес на закрила образованието се разглежда в случая, когато детето участва в съответната образователна програма и посредством това за него е обезпечено сигурно пространство, като в същото време такива програми отговарят на особените нужди на бежанците и вътрешноразселените деца. С. Чавдарова-Костова изказва твърдение, че като цяло образованието представлява ефективно средство на Върховен комисар на ООН за бежанците (ВКБООН) за защита на разделените деца от военно вербуване, злоупотреба и насилие, като важно средство за даване на по-добри възможности за бъдещето [16].

„На бежанските семейства с един родител се разяснява необходимостта от включване на децата в българската образователна система и приоритетно насочване към форми на извънучебни занятия и отдих“ [19].

С. Чавдарова-Костова изтъква факта, че интегрирането на България към Европейския съюз поставя съответните изисквания за образованието на бежанците [18].

Според чл.10 на Директивата на ЕС 2003/9/E1 от 27.01.2003 г. относно минималните стандарти за прием на търсещи убежище достъпът до образователната система на децата на чужденците не трябва да се отлага повече от три месеца след датата на подаване на молбата за убежище на непълнолетния и неговите родители.

Училищното образование в държавните и общинските училища на Република България е безплатно, включително и за чужденците, търсещи или получили закрила в страната, посочва М. Радева и уточнява, че „малолетните и непълнолетните чужденци, търсещи закрила, могат да продължат образованието и професионалното си обучение в България при условията и по реда за българските граждани“ [11, с. 80].

Редът за приемане на бежанци в общинските и държавни училища е регламентиран с Наредба №3 от 27.07.2000 г. за реда за приемане на бежанци в държавните и общинските училища на Република България.

Наредбата посочва, че деца бежанци в българските училища се приемат през време на цялата учебна година, но не по-късно от 30 учебни дни преди приключването ѝ [9].

Децата бежанци могат да бъдат обучавани в български училища при условие, че са завършили успешно **курс по български език към Държавната агенция за бежанците**. Такъв езиков курс е предвиден от Националната програма за интеграция на бежанците.

„Към Регионалните инспекторати по образование в населени места, в които има настанени бежанци, се създава комисия, в която освен експерти

от Инспектората по образование се включват и представители на Педагогическия консултационен кабинет и на Държавната агенция за бежанците.

Комисията се създава със заповед на началника на Инспектората по образованието и има следните основни задачи:

а) да разгледа внесените от представителя на Държавната агенция за бежанците молби на бежанци за приемане в училище, заедно с удостоверенията за завършен курс по български език;

б) да провери степента на знания на бежанците;

в) да определи съответствието на знанията на бежанците с общообразователния минимум за определен клас;

г) да установи степента на придобитите знания по съответния профил или по съответната професия за продължаване на обучението по този или по сроден профил, или по тази или по сродна професия;

д) да насочи бежанците към определено училище, съобразявайки се с местоживеенето, желанието, възможностите, възрастта и здравословното им състояние.

Комисията дава задължителни указания на директора на приемащото училище за **организиране на индивидуална работа по определени учебни предмети** с бежанците в зависимост от степента на знанията им.

Когато комисията установи, че знанията по български език са **недостатъчни**, взема решение за **продължаване на обучението по български език в Държавната агенция за бежанците**.

Нормативната уредба освен достъп до основно, средно и висше образование, както и достъп до професионално обучение дава и правото за получаване на безплатни учебници и учебни пособия, а също така и на получаване на стипендии и целеви помощи за ученици“ [11, 82–83].

От направения анализ на нормативната уредба се вижда, че в България функционира добре развита нормативна база, предоставяща право на достъп до образование на деца със статут на бежанци или хуманитарен статут.

Овладеяването на български език от децата бежанци е сериозна предпоставка за тяхната интеграция, способстваща за интензифициране на процеса на адаптация към изискванията на българската образователна система.

Трябва обаче да се вземат под внимание и различните фактори, оказващи влияние върху овладяването на български език от децата бежанци.

ДЕТЕРМИНИРАНост НА СТЕПЕНТА НА ОВЛАДЯВАНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ОТ ДЕЦАТА БЕЖАНЦИ

Практическото овладяване на български език от децата бежанци е детерминирано от различни фактори: семейна среда, обучение в училище, среда на съученици и връстници, мотивация от страна на самите деца,

участие в различни извънучилищни дейности, организирани от извънучилищни институции.

Семейна среда

Бежанските семейства са изправени пред редица проблеми, един от които е обучението на децата в училище. За децата бежанци процесът на преход от културата на произхода (в това число и родния език) към културата на приемашата страна е продължителен. Безспорно семейната среда оказва своето влияние върху нагласата за обучение на децата. По-голямата част от родителите бежанци държат на образователните постижения на своите деца и са на мнение, че децата им ще се интегрират успешно, овладявайки на добро равнище български език. От изследването на В. Рангелова става ясно, че сред родителите има и такива, които формират у своите деца отрицателна нагласа към училището. За тези семейства приоритет се явява финансовата обезпеченост. В. Рангелова уточнява, че обикновено става въпрос за семейства с много нисък социално-икономически статус и поради тази причина родителите предпочитат техните деца да работят вместо да се обучават в училище [12, с. 16]. В тези случаи дори децата да посещават българско училище, те имат ниска мотивация, водеща до слаби образователни постижения и преустановяване на обучението.

За определяне на отношението към образованието у децата бежанци е от значение и степента на образование на родителите, посочва В. Рангелова – тези от тях, които имат средно или висше образование, настояват и децата им да имат такова пак там. В бежанските семейства са редки случаите, в които родителите оказват помощ на своите деца при подготовка на уроците за училище, тъй като не владеят български език. Обикновено обучението подпомагат по-големите братя и сестри, ученици в българско училище. Тази помощ се изразява в съдействие при научаване на азбуката, обясняване на значението на непознати думи, разказване на новите уроци и др. В семейства, в които няма по-големи братя и сестри ученици, родителите изцяло разчитат на обучението, което децата получават в училище или в извънучилищни институции.

Наличието или липсата на необходимите учебни пособия също оказва влияние при овладяването на български език. Малък брой семейства имат възможност да закупят учебници, учебни помагала и книги. Осигуряването им става под формата на дарение от страна на Български червен кръст.

Битова обстановка в дома също е от значение по отношение на възможностите за подготовка на уроците. В някои случаи многочленни семейства обитават едностайно жилище и децата са на различна възраст, което определено затруднява децата ученици при подготовка на уроците.

Училищна среда

Училищната среда като цяло оказва благоприятно въздействие върху децата бежанци, посещаващи училище, тъй като интензивното педагогическо взаимодействие и контактът с връстниците връщат децата бежанци към нормалната за тяхната възраст среда и социална дейност. При някои от децата, особено в случаите, в които периодът на придвижване от една страна в друга е бил с по-голяма продължителност, учебните умения и навици са изразени с по-слаб характер. По време на придвижването си бежанците пребивават в бежански лагери, от което следва, че децата имат съвсем малка възможност за посещаване на учебни занятия. В условията на такива лагери учебните занятия имат предимно импровизиран характер. „В такива условия началното образование не е просто четене и аритметика, то събира децата заедно в определено време в организирани дейности, каквито са разказването на приказки и провеждането на игри. Всяко дете се нуждае от този вид организация и установен ред. Често изминават от три до шест месеца от началото на бежанската криза преди хуманитарните работници да се заемат с образователните нужди на децата бежанци. Всъщност учители могат да се намерят и сред самите бежанци, а в импровизирани условия, ако се използва творчески, образованието може да даде на децата средствата, с които да се справят с бежанския живот и да се изправят пред предизвикателствата на бъдещето“ [3, с. 6].

При постъпването си в училище децата бежанци срещат трудности не само по отношение на овладяването на езика, но и при социализирането си в клас. Съвременните европейски училищни системи работят в насока „осигуряване на равенство на възможностите и предоставяне на равни шансове за децата, независимо от семейните обстоятелства“ [2, с. 32]. Според С. Чавдарова-Костова в педагогическите практики на отделните страни функционират утвърдени различни варианти за преодоляване на нежелателни, възпрепятстващи успеваемостта на децата дефицити, особено в областта на усвояване на официалния език на съответната държава. В западноевропейските училища, които се посещават от деца бежанци в значително по-голяма степен в сравнение с българските, има изградени традиции в методическата работа с деца чужденци. Като пример за това явление С. Чавдарова-Костова посочва, че „в голям брой училища децата чужденци влизат в класната стая, за да почувстват „реалната ситуация“ и да опознаят училищните навици предимно слушайки и наблюдавайки“ [17, с. 56]. В някои български училища децата бежанци също биват записвани като слушатели в различни класове с цел да се запознаят с училищната обстановка, както и с особеностите на учебния процес.

Посещението на учебните часове в училище в значителна степен допринася за усвояване на основни езикови знания и умения.

У нас за децата бежанци, особено за новодошлите, липсата на достатъчно познания по български език е основната трудност, свързана с обучението им. По думите на В. Рангелова за покриване на изискванията по различни учебни предмети „е необходимо обучението по български език да продължи и след постъпване на децата в училище, като се налага през първата година занятията да бъдат по-интензивни.“ Тя обръща внимание на необходимостта паралелно с обучението по български език да се провежда допълнителна подготовка и по другите учебни предмети, тъй като такова обучение е от изключителна важност за успеха и интеграцията на децата в училище, особено на тези, които постъпват в по-горните класове. В. Рангелова обаче констатира, че такива занимания в училище липсват [12, с. 16].

Обучението в българско училище на деца, чийто майчин език не е български, има своите характерни педагогически особености, които трябва да се вземат под внимание, като например различията в звуковата система и граматичната структура на майчиния език и на българския език, липсата на развити комуникативни умения и др.

При обучението по български език на деца с друг майчин език, каквито са децата бежанци (както и децата от традиционните малцинства), се прилага комплексният подход при изучаване и усвояване на различни езикови явления в областта на фонетиката, лексикологията и граматиката. Във връзка с това С. Чавдарова-Костова отбелязва, че от особена важност „при обучението на деца, невладеещи добре официалния език, е съблюдаването на принципите на диференциран и индивидуален подход“ [17, с. 60]. Чрез **прилагане на диференциран подход при езиковото обучение в клас**, уточнява Чавдарова-Костова, у децата бежанци се мотивира стремеж към включване в учебната дейност възможно най-пълноценно, както и към формиране на комуникативна компетентност. Съществен аспект от процеса на обучение по български език е **овладяване на звуковата система на езика**. Децата бежанци, които наскоро са постъпили в училище, най-често срещат затруднения първоначално при овладяване на фонемите, характерни за българския език, и при овладяване на новите лексикални единици, което изисква допълнителна педагогическа работа.

В часовете по български език в процеса на овладяването на различни граматически категории е добре с децата бежанци да бъдат провеждани индивидуални упражнения, които са по-достъпни за нивото, на което те владеят езика – например изпълнение на част от условието на задача/упражнение, с което по преценка на учителя те биха се справили. При работа с литературни текстове е добре децата бежанци да бъдат включвани в прочита на определени пасажии с по-ниско ниво на трудност, като учителят коригира

неправилно прочетените думи, а значението на непознатите думи обяснява на ниво, достъпно за децата.

В урочната работа от голяма полза за развитие на четивните умения и уменията за писане е включването на децата бежанци в упражнения, свързани с прочит и препис на текст, както и в упражнения, способстващи за развитие на правоговорните и правописните им умения.

Среда на съученици и връстници

Обогатяването на речевия опит на децата бежанци в условия на неформално общуване със съучениците в голяма степен допринася за обогатяване на техния речников запас в битово-разговорен стил, което води до общото повишаване на знанията им по български език. Децата бежанци също така получават от своите съученици помощ при подготовката на домашните работи по различни учебни предмети. Практическото усвояване на български език при протичане на интензивна комуникация между децата бежанци и техните съученици дава възможност на децата бежанци да придобият по-голяма увереност в собствените комуникативни способности, което от своя страна се отразява благоприятно и върху техните учебни резултати. Не на последно място трябва да се посочи и фактът, че приобщаването на децата бежанци към средата на съучениците и връстниците допринася и за тяхното общо психическо укрепване, както и за успешното им адаптиране към социалните условия в нашата страна.

Лична мотивация за овладяване на български език

В процеса на изучаване на български език е необходимо децата да бъдат насърчавани от своите родители и учители да прилагат усвоените знания по български език в своята езикова практика както в училище, така и при извънучилищни езикови занимания (езикови курсове). Сериозна мотивация за овладяването на български език на добро равнище за децата бежанци според В. Рангелова се явява възможността да бъдат полезни на своите семейства при контактите на родителите им с различни институции и с частни лица. Това важи с особена сила за случаите, в които родителите не са имали възможност да посещават езиковия курс в Държавната агенция за бежанците [12, с. 16]. От голямо значение е и фактът, че децата, владеещи на добро равнище български език, след завършване на средно образование ще имат по-големи възможности за кандидатстване във ВУЗ, а също така и при кандидатстване за работа. Освен това децата бежанци са силно мотивирани да

усъвършенстват своите знания и умения по български език, тъй като имат желание да комуникират пълноценно със своите съученици и връстници.

Извънучилищни институции, в които се провежда обучение по български език на деца бежанци

Извънучилищните институции имат значителен принос за успешната интеграция на децата бежанци у нас. Дейността на тези институции е насочена както към обучението и възпитанието, така и към социализацията на тези деца в нашето общество. Прилагането на различни форми на учебно-възпитателна дейност способства за личностното развитие на децата. Приоритетно значение се отдава на тяхната езикова подготовка.

Езиковото обучение на децата бежанци е свързано с процеса на културно интегриране.

Извънучилищното езиково обучение на деца бежанци трябва да бъде съобразено с техните езикови потребности. Това определя необходимостта от разработването на програми за курса на обучение, както и от специфична организация, включваща подбора на различни форми, методи и средства за езиково обучение, чиято цел е постигане на максимална ефективност.

В извънучилищни условия използването на педагогическите похвати на билингвалното обучение детерминира комбинирането на традиционни и нетрадиционни методи за езиково обучение, съчетаването на урочни и неурочни форми, както и използването на широк набор от средства за овладяване на езиковия материал.

За децата бежанци всеки етап от езиковото развитие е свързан с изграждане на различни компетентности – езикова, социолингвистична, дискурсна. Извънучилищните езикови занимания в прагматичен аспект са свързани с усвояването на различни комуникативни умения за устно и писмено общуване.

Организационните форми за провеждане на езиковото обучение в извънучилищни условия са две:

- езикови курсове, провеждани в София;
- езикови курсове, провеждани по време на летен детски лагер.

Езикови курсове, провеждани в София

Първият етап от езиковото обучение на деца бежанци, които са новопристигнали в България, протича в езиков курс, организиран от **Интеграционния център на Държавната агенция за бежанците**. В курса децата се

обучават заедно със своите родители. Преподавателите по български език са съставители на учебник и учебно помагало, специално за деца бежанци. В свое изследване Н. Иванова посочва, че обучението по български език за бежанци се осъществява съгласно изискванията на чуждоезиковото обучение. **Учебникът по български език и учебното помагало са предназначени за преподаване на български език като чужд.** Н. Иванова отбелязва, че отделните методически единици са **тематично обособени**. Достъпно се изясняват граматическите категории. Овладява се **определен граматически и лексикален минимум**. Н. Иванова посочва, че приоритет в обучението имат глаголната и именната система. Учебникът и учебното помагало са предназначени за деца бежанци от 7 до 14 години в курсовете по български език, организирани от ИЦ на ДАБ при МС. Всеки урок съдържа определен лексикален и структурно-граматически материал в диалогична форма. По-нататък Н. Иванова разглежда подробно тематиката на текстовете – семейството, училището, свободното време и забавленията на децата. Героите в текстовете, включени в учебника, са български ученици и деца – бежанци, представени в различни ситуации [6].

Бежанско-мигрантската служба на Български червен кръст реализира различни социални дейности с деца бежанци. Според С. Чавдарова-Костова особено значимо с оглед на интеграцията на бежанците в нашето общество е социалното подпомагане на учащи се в системата на средното и висшето образование. Част от дейностите в тази насока са социално-педагогически, доколкото с децата се реализират възпитателни и образователни дейности [19]. Бежанската служба също организира езикови курсове, специално за новодошли деца бежанци, които не владеят български. Провеждани са и курсове, в които се обучават родители и деца. Организиран се курсове за деца ученици, които владеят български език на добро ниво и имат необходимост от допълнителни занимания (например при подготовка за кандидатстване в гимназия).

Езикови курсове, провеждани по време на летен детски лагер, също се организират от Бежанската служба на БЧК.

Продължителността на летния лагер с интензивно изучаване на български език е две седмици. Летните лагери се провеждат извън София (има и два лагера, проведени в София). Те се организират в близост до градове и селища с богато историческо и културно минало. Целта е децата бежанци, успоредно с овладяването на български език, да имат възможност да се запознаят с богатата история и култура на нашата страна, което ще допринесе за ускоряване на интеграционния процес. Езиковото обучение се провежда ежедневно и включва учебни и неучебни форми на работа. При учебните езикови занимания децата са разделени на групи.

ИЗВЪНУЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА БЕЖАНЦИ В УСЛОВИЯТА НА ЛЕТЕН ДЕТСКИ ЛАГЕР

От 2000 г. насам Бежанско-мигрантската служба на Български червен кръст организира детски летни лагери с интензивно изучаване на български език. До момента в тях са участвали деца от 15 националности: Албания, Армения, Афганистан, Босна, Израел, Иран, Ирак, Казахстан, Конго, Ливан, Пакистан, Турция, Сирия, Сомалия, ЮАР, както и представители на етническите малцинства от тези страни, каквито са например кюрдите и др.

Целите на учебно-възпитателната работа, свързана с обучението по български език и литература, са съобразени с комуникативната насоченост на езиковото обучение за деца бежанци, както и със спецификата на общуването в интеркултурна среда.

По-конкретно целите на обучението в условията на детски летен лагер могат да бъдат представени по следния начин:

- придобиване на база от начални езикови знания и умения – за деца, които не владеят български език;
- развиване на комуникативната компетентност;
- актуализиране и задълбочаване на знанията, уменията и навиците, свързани с употребата на различни езикови структури;
- затвърждаване на придобитите знания, умения и навици;
- обогатяване на лексикалния запас в различни предметни области;
- усъвършенстване на четивните умения,
- усъвършенстване на уменията за писане;
- компенсиране на езиковите дефицити в областта на комуникативната практика и уменията за прилагане на граматичните норми и правила;
- повишаване на нивото на социокултурната компетентност;
- формиране и затвърждаване на умения за екипна работа;
- реализиране на различни видове възпитателно въздействие в сферата на интеркултурното, нравственото, естетическото и патриотичното възпитание.

Езиковото обучение на децата бежанци се осъществява съобразно целите и изискванията, определени от държавните образователни изисквания (ДОИ) на МОМН в учебните програми по български език и литература за различните етапи на средно образование.

В условията на детски летен лагер програмата за обучение включва сутрешни или следобедни езикови занимания в рамките на четири учебни часа, както и допълнителни езикови занимания, включващи различни неучебни форми на езиково обучение – игри, екскурзии.

В началото на лагерната смяна децата се разделят на **три учебни групи**

в зависимост от нивото, на което владеят български език и възрастта им. В отделна група се провежда езиково обучение на деца, които са присигнали скоро в България и не владеят български език.

Характеристика на групите

В първа група се включват деца, които се обучават в начална образователна степен. Въпреки че ходят на училище, децата нямат добре развити четивни умения и умения за писане. Уменията за устна комуникация са на добро равнище. **Във втора група** се включват деца, посещаващи училище от V до VII клас, както и деца от по-горни класове. Децата от тази група имат добре развити комуникативни и четивни умения, но все още изпитват затруднения при писан, по-конкретно при прилагане на определени правописни правила. **В трета група** се включват деца, които живеят в България от дълги години и се обучават в гимназиален етап. Нивото на владеене на български език е много добро.

Преди започване на езиковото обучение равнището на езиковата подготовка се установява посредством *входяща диагностика*. Критериите за диагностиката се определят консенсусно от преподавателите по български език на отделните групи.

Диагностика на деца от първа група. Проверка на възможностите за устна комуникация се извършва под формата на запознанство – всяко от децата се представя пред останалите на български език. Диагностициране на четивните умения и умения за писане се извършва, като на всяко дете се поставя задача да прочете кратък текст и да напише своето име, години и страна на произход. Допълнителна представа за езиковото ниво се придобива, като на децата се постави определена задача – например да направят рисунка на тема по избор и да напишат какво са изобразили.

Диагностика на деца от втора група. Равнището на възможностите за устна комуникация се установява, като на всяко от децата се предостави възможност да разкаже нещо за себе си – семейство, любимо занимание и др. Проверка на четивните умения се извършва чрез прочит на текст, а на уменията за писане – чрез провеждане на кратка диктовка. Нивото на знания и умения, свързани с прилагане на правописни и граматични правила, се установява чрез решаване на тестови задачи.

Диагностика на деца от трета група. Нивото на знания и умения, свързани с прилагане на граматични правила, се установява чрез решаване на тестови задачи. Проверка на уменията за писане и на комуникативните умения като цяло се извършва, като на децата се поставят задачи да композират собствен текст по тема, поставена от учителя.

На един от детските летни лагери с децата беше осъществена **диагностика с цел установяване на нивото на уменията за четене с разбиране**.

На всяка от групите – първа група (деца I–IV клас), втора група (деца V–VIII клас) и трета група (деца IX–XII клас) беше прочетен текст, съобразен с възрастта на децата и техните езикови познания.

На децата от първа група беше даден текст на народна приказка – „Неволята учи“. Към приказката бяха зададени шест въпроса, свързани с основните сюжетни моменти. Приказката беше прочетена два пъти от учителя и веднъж от децата. На въпросите отговориха правилно и точно 35% от децата.

На децата от втора група беше даден за самостоятелен прочит разказът „Серафим“ на Й. Йовков. Към разказа имаше зададени десет въпроса. На въпросите отговориха правилно и точно 60% от децата.

На децата от трета група беше даден за самостоятелен прочит откъс от художествено произведение. Към текста децата трябваше да отговорят на десет въпроса. Децата отговориха правилно и точно на всички въпроси към текста.

Като обобщение от осъществената диагностика може да се отбележи, че при децата от първа група има липса по отношение на лексикалния запас, вследствие на което те не могат да разберат цялостно съдържанието на текста, т.е. степента на читателското възприемане е ниска. Децата от втора група разбират основното съдържание на текста, но все още имат пропуски по отношение на лексикалното значение на определени думи и поради тази причина децата не са в състояние да отговорят на всички въпроси. Наличието на богат лексикален запас при децата от трета група способства за точното и без особени затруднения възприемане на съдържанието на предоставената им за работа творба.

При обучението по български език и литература на деца бежанци намират приложение различни дидактически методи, принципи и подходи.

Дидактически методи

В лагерните учебни занимания с деца бежанци **устното изложение на учителя** намира приложение както при езиковите, така и при литературните занимания – при работа с текст или преди провеждане на дискусия. Прилагането на този метод в учебната дейност способства за по-улеснено и систематизирано възприемане на учебния материал от децата, особено при тези от първа и втора група, където представянето на определени речеви модели от страна на учителя способства в по-голяма степен за развитието на детската реч.

Провеждането на *беседа и дискусия* е насочено към развитие на комуникативните умения на децата бежанци, и по-конкретно към формиране и усъвършенстване на умения за даване на адекватен отговор на поставените въпроси, както и върху развитието на умения за изразяване на ясно формулирано и добре аргументирано лично мнение. Обикновено беседата се провежда в литературните занятия след работа с конкретен текст.

По време на лагерните учебни занимания основна част от обучението по български език е отделена за провеждането на различни по вид упражнения и учебни задачи. Според Н. Иванова под *упражнение* се разбира съзнателно повтаряне на определено действие, за да се формират умения и навици съобразно даден еталон. В процеса на обучение упражненията се използват както за затвърждаване на знанията и формиране на умения и навици, така и за развиване на творчески способности на учениците. Упражнението като метод, продължава Н. Иванова, намира широко приложение при езиковото обучение в начална училищна възраст при възприемане и осмисляне на лингвистичната информация и при формиране на умения за идентификация, разграничаване и адекватна употреба на езиковите категории в речта на учениците [7, с. 42]. Г. Христозова определя *задачата* като определен знаков модел на проблемната (или учебната) ситуация, съдържаща данни и условия, които са необходими и достатъчни за нейното разрешаване с налични знания и опит на всеки човек. Задачата е основната структурна единица на учебната дейност. Г. Христозова определя основната роля на учебната задача по следния начин: чрез нея може да се въведе ново понятие, по-лесно се осмисля теорията, развива навици за самостоятелна работа, развива логичното мислене на учениците, подпомага осъществяването на взаимозависимост и връзка между теми, дялове и части. Учебната задача е умален модел на определена ситуация (в обучението по български език – езикова или речева), която трябва да бъде разтълкувана, осмислена, решена [20, с. 60].

Н. Иванова твърди, че в езиковите занятия широко приложение намират *упражненията* „при възприемане и осмисляне на лингвистичната информация и при формиране на умения за идентификация, разграничаване и адекватна употреба на езиковите категории в речта на учениците“ [7, с. 43]. При педагогическата работа, имаща за цел усъвършенстване на езиковите знания и умения в областта на граматиката, голяма част от упражненията са ориентирани към компенсиране на езикови дефицити, а друга – към затвърждаване на езиковите знания и умения, които са били усвоени в училище. И при двата вида упражнения се търсят творчески форми в учебната работа, целящи максимално повишаване на езиковите умения. Според М. Георгиева в езиковото обучение особено място заемат *синтетичните упражнения*, съдържащи няколко задачи от различен тип и вид, които биват комуникативни и предкомуникативни и се свързват с възприемане, запо-

няне, трениране и практическо приложение на учебния материал. Георгиева обръща внимание върху факта, че синтетичните упражнения включват задачи от всички равнища на изучавания материал – текстово, синтактично, лексикално, морфологично [1, с. 88]. В контекста на езиковото обучение на деца бежанци синтетичните упражнения са особено полезни за развитието на езиковите умения, тъй като широкият спектър от езикови задачи дава възможност на децата да възприемат и да оперират с различни нива на езиковата система съобразно езиковия материал, който владеят, и материала, който овладяват в процеса на обучение.

Включването на *интерактивни методи* в езиковите занимания прави учебната дейност по-интересна и увлекателна за обучаваните, което допълнително допринася за мотивацията и активното им участие. Според М. Дринова интерактивните методи провокират общуването в учебни условия, дават възможност на ученика да поеме своята роля и отговорност на активен и автономен участник в общуването, който открива, анализира и оценява съдържателния потенциал и функционалните стойности на езиковите средства [4]. *Учебните задачи с игрови характер* намират широко приложение при езиковото обучение на деца бежанци в начална училищна възраст – това са децата от първа група в детския лагер. Н. Иванова обръща внимание на игровия подход в езиковото обучение на деца в начална училищна възраст, тъй като той отговаря на потребностите на децата от игра и в тази връзка непринуденото усвояване на абстрактна езикова информация в процеса на игра улеснява възприемането и осмислянето на езиковите понятия [7, с. 36]. Прилагането на интерактивни методи в езиковото обучение на децата бежанци – *ролеви игри, драматизация и други*, е подходящо както за усвояване на нов учебен материал, така и за затвърждаване и усъвършенстване на вече усвоения, тъй като предполага различна езикова ситуация, в която децата имат определена роля. Създава се непринудена атмосфера, в която децата с лекота усъвършенстват речевите си умения. Наред с тези умения подготовката на драматизацията например възпитава у децата колективен дух и повишава нивото на тяхната креативност.

Дидактически принципи

Принципът за нагледност намира широко приложение при езиковото обучение на децата бежанци. Особено интензивно той се прилага при езиковото обучение на деца, невладеещи български език – в процеса на началното ограмотяване, а също и при натрупване на база от лексикален запас. Подборът на нагледните средства е съобразен с възрастта и езиковите потребности на децата. Г. Христозова посочва, че основната функция на този принцип е

осъществяването на връзка между конкретното и абстрактното, абстрактните за възрастта езикови понятия, но, както отбелязва Г. Христовова – зрителната нагледност е от особена важност за формиране на правописната компетентност, а слуховата нагледност е свързана с произнасянето на езиковите понятия – звук, дума, изречение, текст [20, с. 42]. При обучението на деца бежанци този принцип намира широко приложение, тъй като създава голяма опора – зрителна и слухова, в процеса на осмисляне на езиковите явления, което води и до по-добро ориентиране в езиковата ситуация. Наличието на голям набор от дидактически средства способства за улесняване при възприемане на особеностите на отделните езикови единици.

Висока ефективност в езиковото обучение на децата бежанци има приложението на **принципа за активност**, тъй като той е насочен към непрекъснатото практикуване и усъвършенстване на знанията и уменията, свързани с употребата на различни езикови структури. Прилагането на този принцип позволява интегриране на новоусвоените и вече усвоените умения, способства за мотивацията за обучение у децата. Според Г. Христовова за да бъдат активни учениците, те трябва да бъдат мотивирани и по-често провокирани, трябва да им бъде интересно, като най-често познавателната активност се диференцира на репродуктивна и творческа [пак там, с. 41]. Приложението на принципа за активност до голяма степен способства за ускоряване на процеса на езиковата адаптация, тъй като предполага включване на децата в широк спектър от речеви дейности, развива специфични речеви умения, включително и чрез участие в различни творчески дейности.

Принципът за индивидуален подход при обучението на деца бежанци е задължителен. Децата имат различно ниво на владееене на езика. В детската реч (устна и писмена) се наблюдава проявление на различна по вид интерференция под влияние на майчиния език. Не е без значение и фактът, че някои от децата имат формиран навизи и нагласи за обучение в различна степен. Някои деца не са посещавали училище за продължителен период от време, а други са посещавали редовно училище в родната страна. Приложението на индивидуалния подход способства за по-добра ориентация на децата бежанци в нивото на собствените знания и умения и насочва речевото им развитие в насока, съобразена с техните езикови потребности и ниво на образование.

Прилагането на комуникативно-речеви подход в езиковото обучение на деца бежанци е свързано с овладяването на система от норми на българския език. Провеждането на редица практически задачи и упражнения цели формиране на навизи и умения за участие в различни комуникативни актове, както и формиране на различни езикови компетентности. Овладяването на различни комуникативни практики се извършва целенасочено както по време на учебни занимания, така и при неучебни форми на обучение. При

участието си в различни дейности децата имат възможност за осъществяване на непрекъсната комуникация. В такава речева среда децата значително обогатяват своя речев запас в различни области и усвояват сложни речеви конструкции.

Дидактически средства, използвани в езиковото обучение на деца бежанци, са: табло с азбуката, табла, представящи различни граматически правила, текстове с разнообразна тематика, картинни енциклопедии, сборници с народни приказки, поезия за деца, пословици и поговорки, разкази, есета, както и откъси от по-обемни литературни творби, митове и научнопопулярни текстове, текстове от учебни помагала.

СПЕЦИФИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА НА ДЕЦА БЕЖАНЦИ

Основната цел на езиковите занимания е овладяване и усъвършенстване на комуникативно-речевата компетентност, тъй като наличието на този вид компетентност е най-необходима за децата бежанци при общуване във всички комуникативни сфери. Езиковото обучение, провеждано в лагерни условия, обхваща различни езикови равнища, тъй като е насочено към формирането и усъвършенстването на различни знания и умения от областта на фонетиката, лексикологията, морфологията и синтаксиса. Г. Христовова е на мнение, че обучението по граматика трябва да е подчинено на идеята за развитие на основните компоненти на речевата дейност: говорене, слушане, писане, четене. Всички уроци по български език, отбелязва Г. Христовова, трябва да включват задачи и дейности както за усвояване на езиковата информация, така и за формиране на комуникативно – речевите умения [пак там, с. 20]. Н. Иванова посочва, че лингвистичните умения за идентифициране и разграничаване на езиковите категории и техните форми се формират в процеса на изпълнение на конкретни езикови познавателни задачи и различни видове упражнения. Езиковите знания се овладяват в практически план, на емпирично равнище – в контекста на задачите и произтичащите от тях дейности и упражнения, които се изпълняват [7, с. 33]. И двете авторки са на мнение, че най-висока резултатност езиковото обучение има, когато обучаваните се включват в различни дейности по време на учебните занятия, и тези дейности дават възможност за овладяване на знания и умения на емпирично равнище. В процеса на езиковото обучение у обучаваните се формират умения за адекватен подбор и употреба на изразните средства, както и за правилно прилагане на съответните граматични категории в потока на речта.

Обучение по фонетика

Като дял от езиковнанието фонетиката разглежда значението на звуковете, думата като съчетание от звукове, както и отношенията, основаващи се на съответствие/несъответствие между звук и буква.

Общи цели на обучението по фонетика (съобразени с ДОО) са:

- изучаване на звуковата система на българския език;
- усвояване на правилна артикулация;
- развитие на фонематичния слух;
- овладяване на съответствията звук – буква в графичен план.

Конкретни дидактически цели при овладяване на фонемната система на българския език от децата бежанци са:

- овладяване на звуковата система на българския език;
- компенсиране на фонологичен дефицит;
- в практически план осмисляне на разликите между гласните и съгласните звукове в българския език.

В процеса на учебната работа намират приложение **дидактическите методи**: наблюдение, съпоставка, аналитико-синтетичен метод, както „и методическите похвати: разпознаване, преобразуване, звуков анализ, съставяне на текст“ [пак там, с. 83] за деца от първа група. Децата, които се обучават във втора и трета група, не се нуждаят от провеждане на упражнения за усъвършенстване на правилния изговор и затова с тях не се провеждат такива упражнения.

При провеждане на езикови занятия с **деца от първа група** урочната работа акцентира върху развитието на фонематичния слух. Фонетичният разбор способства за усъвършенстване на правоговорни умения. Децата, обучаващи се в тази група, въпреки че посещават българско училище, срещат затруднения при произношението на някои звукове, които не са характерни за техния майчин език.

Обучение по лексикология

Като дял от езиковнанието лексикологията разглежда значението на думите и тяхната смислова комбинация. Адекватната употреба на думите в потока на речта се определя от степента, в която се познава значението им. Усвояването на различни комуникативни умения за устно и писмено общуване води до правилна ориентация в езиковата ситуация и до комуникативна пълноценност на изказа.

Общи цели на обучението по лексикология (на базата на ДОО) са:

- точност и адекватна употреба на лексикалните единици в потока на речта;

- изграждане и затвърждаване на умения за употреба на думи в тяхното пряко и преносно значение;
- разбиране на значението на лексикалните единици и при прочит на текст;
- обогатяване на лексикалния запас.

Конкретни дидактически цели при овладяване на лексикалния материал от децата бежанци са:

- обогатяване на лексикалния запас;
- изграждане на комуникативни умения, свързани с правилна употреба на отделните лексикални единици;
- изграждане и затвърждаване на умения за свободно изразяване на български език.

Основни методи, способстващи за резултатно езиково обучение в областта на лексикологията за децата от втора и трета група, са: целенасочено запознаване с тематично обособени лексикални единици, наблюдение, работа с текст, драматизация. Методическите похвати, използвани в обучението по лексикология са: „разпознаване, преобразуване на текст, съставяне на изречения и текст, формиране и усъвършенстване на умения за откриване и определяне на думи – синоними, антоними; подбор на думи според ситуацията на общуване“ [пак там, с. 187].

Дидактическите средства, които се използват за овладяване на нови лексеми от децата бежанци, са: картинни табла, представящи определена тема: семейство, храни, цветове, предмети от бита и други – при обучението на невладеещи български език деца; картинни енциклопедии, чиито текстове са кратки и са поднесени достъпно, различни текстове, чието ниво на трудност е съобразено с езиковото равнище и възрастта на децата.

Овладяването на лексикалния материал определя и вида на упражнението. Те са насочени към обогатяване на наличния лексикален запас за децата от първа, втора и трета група.

При обучението на децата от първа група се акцентира върху обогатяване на лексикалния ресурс в различни тематични области и формирането на умения за адекватен подбор на изразни средства и включването им в речта. Интензивно се работи за развиване на комуникативните умения на децата чрез провеждане на разговори на различни теми както в учебни, така и в неучебни форми на работа. За обогатяване на детската реч безспорно допринася прочитът на текст, както и неговия коментар. Игровите подходи, каквито са попълването на кръстословици, ребуси и подобни, подобрени съобразно нивото, на което децата владеят българския език, също способстват за обогатяване на техния лексикалния запас.

С цел обогатяване на речта на децата от втора и трета група се прилагат различни по вид урочни дейности – четене на текст, писане на пре-

разказ, композиране на собствен текст. Провеждането на беседа и дискусията способства за усъвършенстване на различни комуникативни умения и дава възможност за употреба на новоусвоените лексикални единици. Децата от тези групи изпитват най-често затруднения при определяне на лексикалното значение на някои думи и фразеологични словосъчетания, както и при употреба на думи в техния преносен смисъл.

За обогатяване на лексикалния запас на децата се прилагат интерактивни методи в учебната работа – ролеви игри (в обучението на децата от първа група), драматизации и други, което позволява затвърждаване на усвоения лексикален запас и включването на нови лексикални знания чрез усъвършенстване на уменията за продуциране на текст.

При езиковото обучение на децата бежанци се използват и неучебни форми на работа. Например **прожекцията на детски филми** допринася за разширяване на обхвата на усвоения лексикален материал за децата от всички лагерни групи, предоставяйки възможност за овладяване на нови думи по приятен и разтоварващ начин.

Провеждането на **екскурзии** до места, където децата разглеждат природни забележителности, или до градове с богата история и култура, предоставя на децата бежанци допълнителна възможност за заучаване на нови думи, фрази и словосъчетания от различни области – бит, култура, история, география, биология.

Своите впечатления от видяното децата споделят под формата на съчинение. Целта е новоусвоената лексика да се затвърди и да стане част от активния речник на децата бежанци.

Провеждането на **интегрирани учебни занятия**, например литература – изобразителни изкуство, също допринася за усвояване на нови лексикални единици.

Обучение по морфология

Като дял от езикознанието морфологията изучава преди всичко формите на думата, правилата, по които се образуват, и техните граматически значения, изяснява законите и закономерностите, по които се образуват граматичните форми в един език, разглежда отношенията между думите, принадлежността на всяка дума като част на речта, както и измененията във формите на думата.

Общи цели на обучението по морфология (на базата на ДОО) са изграждане и развиване:

- на умения за разграничаване на частите на речта;
- на усет за правилна употреба на основните граматични категории
- на умения за конструиране на различни граматични структури;

• на умения за конструиране и употреба на сложни думи в речта.
Конкретни дидактически цели на обучението по морфология на деца бежанци са:

- изграждане на задълбочени знания за граматичните правила;
- усвояване на правописни умения;
- изграждане и усъвършенстване на умения за определяне на думите като части на речта;
- изграждане и усъвършенстване на умения за определяне на граматични категории;
- усъвършенстване на умения за адекватна употреба на различни морфологични структури в потока на речта.

При обучението на децата бежанци, предимно от първа и втора група, се прилагат **методите**: наблюдение, съпоставка, анализ, синтез, както и методическите похвати: „морфологичен анализ, морфемен анализ, разпознаване, моделиране, словообразуване, преобразуване, съставяне на изречение и текст, редактиране“ [7, с. 98].

Дидактически средства, използвани при обучението, са: таблици, на които се разглеждат различни части на речта и техните граматически особености, табла със схеми, представящи отделните морфoми на думата; текстове.

В езиковите занимания с **децата от първа група** упражненията са насочени към изграждане и затвърждаване на знания и умения за правилна граматическа оформеност на изказа. Провеждат се следните упражнения: откриване на различни части на речта в изречение и текст, попълване на липсващи думи в изречение, поставяне на думи в тяхната правилна форма в словосъчетание и изречение, морфемен разбор на дума, степенуване на прилагателни имена, откриване на сродни думи. Провеждат се диктовки.

Някои от децата в тази група се затрудняват при образуването на определени граматически категории, тъй като такива липсват в майчиния език. Съгласуването на съществително и прилагателно име също затруднява някои от децата. За по-улеснено възприемане на учебния материал се използват табла, илюстриращи особеностите на различни граматически категории.

В езиковите занимания на **децата от втора група** дидактическите задачи са насочени към усъвършенстване на знания и умения за адекватна употреба на различни категории думи. С децата от тази група се провеждат следните упражнения: съгласуване на думи в словосъчетания, словообразуване, спрягане на глаголи в различно глаголно време, както и упражнения за редактиране на думи, словосъчетания и изречения, специално внимание се отделя на морфологичния разбор, както и на морфемния разбор. Провеждат се и дидактически тестове, чиято цел е затвърждаване на граматичните знания на децата. Подходящи за усъвършенстване на знанията и уменията на децата от тази група са игровите елементи в обучението – провеждат се

езикови игри, решават се кръстословици. Децата изпитват затруднения при употребата на глаголни времена и при определяне на някои граматически характеристики на глаголите.

С децата, обучаващи се в трета група, се провеждат следните упражнения: определяне на правописни особености при думи с характерен правопис, редактиране на думи и изрази с неправилен правопис, провеждат се дидактически тестове.

Обучение по синтаксис

Като дял от езикознанието синтаксисът разглежда думите като част от изречението, закономерностите, по които в даден език се изгражда свързаната реч – граматическите връзки и отношенията между думите като части на словосъчетанията и изреченията.

Цели на обучението по синтаксис (на базата на ДОО) са изграждане и усъвършенстване:

- на умения за правилно съставяне на изречения;
- на умения за употреба на различни изречения по цел на изказване;
- на умения за преобразуване на изречения от един вид в друг;
- на умения за откриване и определяне на главни и второстепенни части на изречението;
- на умения за определяне на отношенията между главното и подчинените изречения;
- на умения за правилно поставяне на пунктуационните знаци;
- на умения за правилен прочит на изречения съобразно съответната за вида изречение интонация.

Конкретни цели на обучението по синтаксис на деца бежанци са:

- овладяване на знания за конструкцията на българското изречение;
- изграждане на умения за правилно интониране;
- изграждане и усъвършенстване на знания за българското изречение по цел на изказване и по състав;
- изграждане и усъвършенстване на умения за определяне на частите на изречението;
- овладяване на знания и умения за правилно поставяне на пунктуационни знаци.

Дидактическите методи, които се прилагат при обучението на децата бежанци, са: анализ на частите на изречението, синтез, съпоставка, сравнение, интерактивни методи. А методическите похвати, „съдействащи за усвояване на умения за идентификация, диференциране и правилна употреба на различните части на речта в изречението, са: моделиране, преобразуване

на изреченията от един вид в друг, съставяне на изречения и текст, игрови похвати, редактиране“ [пак там, с. 161].

Дидактическите средства, използвани в обучението, са таблици, на които са представени различните части на изречението и видовете подчертаване на тези части, табла с различни по вид изречения, текстове.

Дидактическата работа с деца от първа група – IV клас, е насочена към изграждане на умения за идентифициране на различните части на изречението и за подчертаване според вида им. Упражненията, развиващи знанията и уменията на децата в областта на синтаксиса, са: конструиране и преобразуване на изречения, синтактичен разбор (за деца от IV клас). Особено внимание на децата от тази група се обръща на правилната употреба на синтактичните връзки – съюзите, както и на употребата на предлозите.

На урочните занятия с децата от втора и трета група се провеждат следните упражнения: синтактичен разбор на изречение, определяне на вида на изречението по състав и определяне на особеностите на структурата на простите и на сложните изречения, упражнения, развиващи умения за правилно поставяне на различни пунктуационни знаци. За развиване на синтактични умения особено удачно е провеждането на упражнения за редактиране на изречения. Добър резултат дава участието в беседи и дискусии, както и композирането на текст, тъй като тези дейности предполагат конструиране на различни по състав и по цел на изказване изречения.

Упражнения за усъвършенстване на правописни умения на децата бежанци

Учебната работа с децата от първа група е насочена към изграждане на умения за правилно писмено отразяване на звуковете. Провеждат се различни упражнения: препис на текст с печатни и ръкописни букви, упражнения за откриване на букви в дума, прави се съпоставителен звуково-буквен анализ и др. Провеждат се диктовки.

С децата от втора и трета група се провеждат упражнения за редактиране на думи с неправилен правопис, както и упражнения, съдържащи думи със специфичен правопис, в които са отразени специфични езикови промени – преглас на ятова гласна, метатеза и др.

ПРОВЕЖДАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ ЗАНЯТИЯ В ОТДЕЛНИТЕ ЛАГЕРНИ ГРУПИ

Литературните занятия, провеждани по време на детския лагер, са подчинени преди всичко на нуждите на езиковото обучение на децата бежанци. Паралелно с това тези занятия затвърждават знания и умения за работа с текст, които са усвоени в училище – жанрова специфика, работа с термини, разглеждане на различни равнища на текста. Децата работят с различни текстове – фолклорни (народни приказки) и художествени – проза и поезия за деца. Текстовете са съобразени с възрастта и интересите на децата, както и с нивото, на което владеят български език.

Основните цели на литературното обучение на деца бежанци в лагерни условия са насочени към:

- разширяване на лексикалния запас;
- усъвършенстване на четивната техника;
- усъвършенстване на уменията за четене с разбиране;
- усъвършенстване на знания и умения за работа с художествен текст.

Основни дидактически методи, които се прилагат при литературните занимания, са: наблюдение, беседа и драматизация на народна приказка или художествено произведение. Методическите похвати са: подборно четене, илюстрация на момент от съдържанието на творба (за деца от първа група), преразказ, както и композиране на собствен текст.

Дидактическите средства, използвани по време на литературните занятия, са: книги сборници с народни приказки, разкази, адаптирани за ученици художествени творби, сборници с поезия за деца.

При учебните занятия по литература **децата от първа група** работят с текстове на народни приказки. Особено полезни за развитие и усъвършенстване на четивната техника са **рецептивните упражнения**, чрез провеждането на които се формират умения за възприемане и разбиране на даден текст, както и осмисляне на художествената функция на речта. Развива се усетът към художественото слово и се повишава равнището на читателското възприемане на текстовете на художествената литература. Чрез прочита на приказките децата усъвършенстват различни езикови умения, усъвършенстват четивната техника и уменията за четене с разбиране. Допълнителна мотивация за работа децата добиват, когато в учебните занятия се прилагат някои методически похвати, каквито са **подборното четене, четенето по роли, илюстрирането**, както и **различни задачи, развиващи творческото мислене**. При подбора на текстове за работа с по-малките деца се прилага **принципът за достъпност**. Атмосферата, която приказките създават със своя специфичен свят, със своите мотиви, изразни средства и различни приказни образи, способства за формиране на различни нравствени ценности в съзнанието на децата.

Прочитът на стихотворни творби, тяхното заучаване наизуст, както и участието на децата в **лагерен рецитал**, в който се представят със стихотворения на български език, също допринасят за усъвършенстване на езиковите умения, както и за обогатяване на лексикалния запас на децата.

На **децата от втора група** се предоставят за прочит текстове на приказки, митове и разкази. Извършването на наблюдения над художествения текст, разглеждането на проблемите, които творбите поставят и на художествените образи, допринасят за осмисляне на определени аспекти на различни нравствени ситуации, способстват за повишаване на нивото на читателското възприемане.

Децата от трета група работят с текстове на митове и текстове от художествената литература, някои от които предстои да изучават следващата учебна година. Разглеждат се сюжетните и композиционни особености на произведението, както и неговата смислово-съдържателна страна.

При литературните занятия за всички лагерни групи **беседата** намира широко приложение при работа с произведения от различни жанрове. Провеждането на беседата след прочита на даден текст способства за пълноценното осмисляне от децата на идеите на творбата. Също така на децата се предоставя възможност за изразяване на собствено мнение, на преценка по отношение на прочетеното. **Подборното четене** насочва вниманието на децата към определени моменти от текста и способства за по-задълбоченото вникване в проблематиката, изгражда у тях умения за по-убедителна аргументация. **Преразказът** намира широко приложение при дидактическата работа с деца от първа и втора група, тъй като позволява развиване на умения за трансформиране на текст и подпомага развиването на комуникативните умения на децата като цяло.

Драматизацията на приказки, митове и откъси от художествени произведения способства за пълноценното осмисляне на художествените образи, сюжети и идеи в произведенията. Същевременно драматизирането дава възможност за творческа изява на децата. Творческата атмосфера, в която децата подготвят своите роли, позволява ефективно усъвършенстване в практически план на техните комуникативни умения.

За децата от всички лагерни групи **бяха разработени тестови задачи** за установяване на нивото на знания и умения за прилагане на книжовно – езиковите норми на българския език.

За децата от **първа група** бяха разработени следните видове задачи, включени във входящ и изходящ тест: определяне на думи като части на речта, определяне на граматическите им характеристики; съгласуване по род и число на съществително и прилагателно име; подбор на подходящи думи, които да бъдат поставени на празно място в изречение, съобразно неговия

смисъл; определяне на вида на изречение по цел на изказване (дадени са по един вид от четирите вида изречения); задача за откриване и редактиране на правописна грешка в дума; определяне на глаголно време на различни глаголи (от основните глаголни времена).

Резултатите при входящия тест показват, че децата са решили средно 35% от тестовите задачи, а на изходящия тест – средно 57%.

Затрудненията, които децата срещат при решаване на тестови задачи, са: определяне на род и число на съществително и прилагателно име; съгласуване по род и число на съществително и прилагателно име; определяне на лексикалното значение на дума и поставянето ѝ в изречение според неговия контекст; конструиране на изречение; редактиране на правописа на думи – главна и малка буква; корелативни двойки при съгласни звукове; поставяне на определителен член.

При **втора група** задачите, включени във входящ и изходящ тест, са: откриване и редактиране на правописни грешки, откриване и редактиране на пунктуационни грешки, определяне на смисъла на фразеологични словосъчетания, определяне на синоними, антоними, омоними и пароними, подбор и правилна употреба на думи съобразно контекста на изречение, определяне на вида на изречения по състав, определяне на морфемния състав на дума.

При входящия тест децата се справят средно с 40% от тестовите задачи, а при изходящия – с 55%.

Затрудненията, които децата срещат, са: поставяне на пунктуационни знаци; поставяне на определителен член; определяне на вида на изречение по състав; определяне на синоними и на пароними; определяне на морфемния състав на думата.

При **трета група** задачите, включени във входящ и изходящ тест, са: определяне на темата на текст и на смисловите отношения в текста, задачи, свързани с определяне и редактиране на правописните особености на думи, правилно поставяне на определителен член, определяне на лексикалното значение на думи и фразеологични словосъчетания, определяне на думи с преносно значение.

Резултатите от входящия тест показват, че децата са се справили средно с 55% от задачите, а от изходящия тест – със 75% от задачите.

Затрудненията, които децата срещат, са: определяне на лексикалното значение на определени думи и фразеологични словосъчетания, определяне на правилната пунктуация в изречение.

От проведеното изследване могат да бъдат направени следните **изводи**: Децата от първа група владеят най-общите норми и правила на българския книжовен език, но срещат затруднения при определянето на отделни морфологични категории, както и при определянето на някои синтактични отношения. Децата изпитват явни затруднения при определяне на лексикалното значение на определени думи.

Децата от втора група като цяло имат изградени знания и умения за адекватна употреба на изразните средства на лексикално, морфологично и синтактично равнище. Знанията и уменията за прилагане на правописни и пунктуационни норми и правила са на средно равнище. Децата изпитват затруднения при определяне на вида на изречение по състав, липсват познания за определяне на морфемната структура на думите.

Децата от трета група като цяло имат добре изградени знания за прилагане на правописните и пунктуационните норми и правила. Децата срещат затруднения при определяне на лексикалното значение на малък брой думи, употребени в преносен смисъл. Уменията за определяне на тема на текст, както и на смислови отношения в текст, са добре развити.

Таблица 1

I група		II група		III група	
входящ тест	изходящ тест	входящ тест	изходящ тест	входящ тест	изходящ тест
35%	57%	40%	55%	55%	75%

Диаграма 1

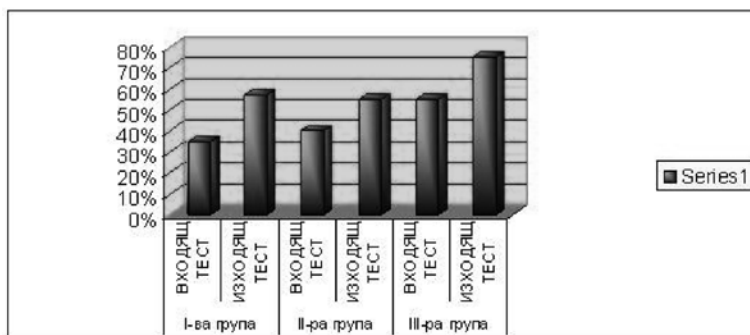


Таблица 1 и Диаграма 1 представят резултатите от проведен входящ и изходящ тест, чиято цел е да установи езиковото равнище на децата бежанци преди и след проведеното езиково обучение в лагерни условия.

ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА БЕЖАНЦИ, КОИТО НЕ ВЛАДЕЯТ БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

С децата бежанци, обучаващи се в тази група, се провеждат следните организационни форми на езиково обучение – езиково обучение по време на летен лагер и езиково обучение в София в Бежанската служба на БЧК.

По време на лагера възможностите за езиково обучение са ограничени, тъй като курсът е двуседмичен и заниманията се провеждат в рамките на четири учебни часа дневно. Езиковият курс, провеждан в София, е с продължителност три до четири месеца, което предоставя и по-големи възможности за овладяване на български език в хода на интензивното обучение.

Характеристика на децата бежанци, обучаващи се в тази група

Децата имат малък речев опит по български език или нямат такъв. Те са на различна възраст и имат различни страни на произход. Семействата, от които са тези деца, са пристигнали скоро в България и са в процедура за предоставяне на статут. При езиковото обучение на децата от тази група трябва да се има предвид, че някои от тях са изгубили своите учебни навици, тъй като заради продължителния период на придвижване от една страна в друга те не са посещавали училище. Друга част от децата изобщо не са посещавали училище.

Общи цели на езиковото обучение:

- запознаване на емпирично равнище с основните езикови единици – звук, сричка, дума, изречение, текст;
- изграждане на начални умения за ориентиране в комуникативната ситуация;
- изграждане на начални умения за диалогирание;
- постигане на граматично и логически правилно оформена реч;
- изграждане на начални умения за съставяне на текст.

В процеса на обучението по български език, за развитие на речта на децата, се прилагат форми, методи и средства, които в най-висока степен насърчават тяхната езикова активност.

При необходимост се използва и преводният метод в случаите, когато трябва да бъдат обяснени езикови понятия и езикови явления с по-високо ниво на трудност.

Обучение по фонетика

Упражненията, които се провеждат с групата на децата бежанци, невладеещи български език, целят формиране на начални знания и умения за правилен изговор на звуковете на нашия език. Основната цел в първия етап на обучението е научаване на азбуката. Следващият етап е свързан с упражнения, насочени към правилно произношение и умения за начално четене и начално писане. Провеждат се различни **упражнения**, способстващи за

усвояване на артикулационно-произносителните особености на отделните звукове.

Особено ефективно за овладяване на фонемите при обучението на децата от тази група е прилагането на **принципа за нагледност**. Използването на картинни табла, фотоси, картинни енциклопедии и предмети от бита за нуждите на обучението способства за ефективното овладяване на нови думи. Методическата работа до голяма степен е свързана с прилагане на **принципа на повторението**, посредством който се цели постигане на ясно произношение при изговор на фонемите и отстраняване на интерференцията под влияние на майчиния език. На децата трябва да се обърне специално внимание на поставяне на правилното ударение в думите, характерно за българския език.

За децата от тази група при всеки от етапите на обучението, свързан с овладяване на елементите от фонемната система на българския език, е особено полезно прилагането на **принципа на съпоставянето** на конкретни езикови явления в майчиния език и в българския език. Прилагането на този принцип води до улеснение при осмислянето на определени езикови явления и до ефективното им овладяване.

При изучаване на фонемната система на българския език децата срещат затруднения при:

- произношение на думи, при които има струпване на съгласни в началото – при деца, чийто майчин език е арабски или персийски, тъй като такова езиково явление не е характерно, в резултат на което се появява т.нар. езикова протеза, изявяваща се в поставяне на звук [e] пред думата;
- произношение на словосъчетания – под влияние на изафетна конструкция в майчиния език, изразяваща се в поставяне на суфикс [e] между определяемото и определението;
- изучаване на консонантната система на българския език – децата, чийто майчин език е арабски или персийски, артикулират фонемите [ц] и [x] като [с] и [кx] или [кг];
- диференциране на фонемите [з], [с] и [ц];
- палатализация на [л] в различни позиции;
- изучаване на гласните звукове – децата артикулират фонема [ъ] като [а] или [и], тъй като [ъ] липсва във фонемните системи на майчиния език на децата. Също така под влияние на майчиния език децата правят удължаване на гласни звукове. Звукът [а] се артикулира като [ей], звукът [е] – като [и] и други подобни, под влияние на изучавания английски език в училище, в родните страни на децата.

Обучение по лексикология

С децата от тази група се провеждат ежедневно целенасочени упражнения, които обогатяват техния лексикален запас с думи, принадлежащи към различни части на речта – съществителни имена, прилагателни имена, числителни имена, глаголи, местоимения и др. Провеждат се отделни урочни занимания, насочени към овладяване на лексеми от различни тематични области. Участието на децата в ролеви игри способства за развитие на умения за адекватен подбор на думи съобразно езиковата ситуация.

В отделни езикови занятия децата се запознават с думи и изрази, които принадлежат към различна тема: училище, магазин, посещение на лекар, посещение в административна институция и др. Тук особено полезно е участието на децата в ролеви игри, пресъздаващи езикова ситуация съобразно отделните теми.

В хода на учебната работа е особено подходящо прилагането на **принципа на съпоставянето** на думи от българския език и думи от майчиния език на децата, основаващи се на сходство в произношението и значението. По този начин се създава по-голяма увереност в собствените комуникативни умения на децата, което активира езиковата им дейност.

Приложението на **принципа за нагледност** е особено подходящо при овладяване на лексикален материал, свързан с различни области на живота – бит, култура, наука. Удачно е използването на картинни табла и картинни енциклопедии. Добро нагледно средство е бялата дъска, на която учителят записва новите думи, които децата от своя страна записват в тетрадка речник. Тази тетрадка улеснява в значителна степен урочната работа, тъй като децата вкъщи заучават новите думи, а по време на урочните занятия ползват тетрадката при провеждане на различни упражнения.

При овладяване на лексикалния материал децата от тази група изпитват затруднения при :

- намиране на подходящата дума при изразяване на мисъл;
- заучаване на думи, принадлежащи към определени части на речта, каквито са съюзите, предлозите, наречията, както и някои видове местоимения.

Обучение по морфология

Езиковите занимания целят овладяване на различни морфологични категории на българския език, като акцентът се поставя върху изграждане на емпирични умения за правилно конструиране на граматични структури. В тази група учебните цели са ориентирани към изграждане на умения у децата за разграничаване на думите като части на речта, както и към овладяване

на знания за тяхното образуване посредством различни граматически категории. Провеждат се следните упражнения – за словообразуване и формообразуване на изменяемите части на речта в българския език, за определяне на граматическите им характеристики.

При езиковото обучение в тази група е удачно ползването на табла, представящи различни части на речта, както и различни морфологични явления в българския език.

Децата изпитват сериозни затруднения при овладяване на морфологичния материал поради различията в морфологичните системи на българския и майчиния език.

Най-често срещаните затруднения могат да бъдат посочени със следните примери:

- определяне на категорията род на съществителните и прилагателните имена – в арменския, в турския и в персийския език тази категория липсва;
- словообразуване – в различните езици суфиксите означават различни граматични категории (значението на думата се изразява чрез прибавяне на суфикси) – например в турския език;
- позициониране на определителен член – в различните езици има различно позициониране на определителния член;
- образуване на глаголни времена – в различните езици има различни начини за образуване на глаголните времена, в някои от тях има инфинитив – персийския език;
- образуване на изафетни конструкции в българския език под влияние на майчиния език – персийски език;
- изписване на окончанията на съществителните имена – в някои езици, например в персийски, част от окончанията се изписват слято, а други – отделно, в зависимост от последната буква на съответната дума.

В хода на урочната работа вниманието на децата от тази група трябва да се насочи към осъзнаване на сходствата или различията при образуване на различните категории и различните словоформи в майчиния и в българския език.

Обучение по синтаксис

При езиковите занимания с децата от тази група акцентът на дидактическата работа е насочен към изграждане на умения за правилно конструиране на изречения съобразно словоредата, характерен за българското изречение, както и към идентифициране на различните му части. В първи етап от ези-

ковото обучение децата се учат да определят видовете изречения по цел на общуване. Провеждат се различни упражнения, способстващи за усвояване на необходимите базисни знания и умения за конструиране на българско изречение. Провеждат се и упражнения за правилно интониране. Нивото на трудност на задачите постепенно се повишава.

За изграждане на основни синтактични умения у децата от тази група усилено се прилага **принципът за нагледност**. На децата се предоставя възможност да наблюдават множество примери, представени на предварително подготвени табла. Представите на децата се обогатяват и от допълнителни примери, които учителят представя на бялата дъска. Нагледните примери способстват за осъзнаване на словоредния модел на българското изречение, а оттам и за преодоляване на интерференцията под влияние на майчиния език. При обучението в тази група е подходящо прилагането на **игрови елементи** – сглобяване на различни по цел на изказване изречения от разбъркани думи, участието в ролеви игри, които позволяват по забавен начин децата да упражняват своята реч, конструирайки различни по вид изречения.

Децата от тази група изпитват затруднения при:

- построяване на въпросителни изречения;
- съгласуване между частите на изречението;
- конструиране на сложно изречение;
- позициониране на сказуемото в изречението (в персийския и арабския то стои в края на изречението);
- употреба на предлози и съюзи;
- идентифициране на второстепенните части на изречението.

Връзката между определяемото и определението най-често се изразява с изафетна конструкция, която е характерна например за персийския език.

Формиране на начални умения за писане

При формиране на начални умения за писане на децата от тази група дидактическата работа е ориентирана първоначално към правилно изписване на печатни и ръкописни букви, на главни и малки букви (в арабския език, както и в персийския, разделяне на буквите главна–малка не съществува). На следващия етап от обучението се провеждат упражнения за правилно отразяване на отношението звук–буква, например диктуване на отделни букви и думи, като степента на сложност на думите, предвидени за диктовка, постепенно се увеличава.

Като цяло овладяването на умения за писане са свързани с редица трудности за децата бежанци поради различията в графичните системи на различните езици.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ОСЪЩЕСТВЕНО АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ С ДЕЦА БЕЖАНЦИ

В настоящия параграф ще бъдат представени резултати от анкети, проведени с деца бежанци по време на детски летни лагери – лагер Вонеща вода, 2007 г., и лагер Пампорово, 2008 г. Всяка от анкетите съдържа по 6 въпроса. Провеждането на първата анкета имаше за цел да установи дали децата бежанци получават помощ в подготовката си по български език от страна на своите родители и учители. При втората анкета въпросите бяха насочени към установяване на характера на затрудненията, които децата изпитват при овладяване на български език.

В анкетите участваха по 25 деца на възраст от 8 до 18 години.

При първата анкета на въпроса *„Разговарям ли на български език вкъщи?“* 92% от децата споделят, че вкъщи разговарят на български език със своите братя и сестри, ученици в българско училище, и много рядко със своите родители (редки са случаите, в които родителите владеят български език). Останалите 8% от децата не разговарят на български език вкъщи. Това са деца от бежански семейства, които скоро са дошли в България, а самите деца са посещавали български училище няколко месеца.

Това показва, че с родителите си децата комуникират предимно на своя майчин език. Комуникацията на български език се осъществява между братята и сестрите, и то при условие, че посещават български училище и владеят български език на такова ниво, което да удовлетворява езиковите им потребности.

На въпроса *„Четат ли книги на български език?“* 40% от децата са отговорили положително. Това са деца, обучаващи се в I–VIII клас. Те споделят, че четат на своите родители статии от вестници и списания, както и документи, в случаите, когато родителите не умеят да четат на български език. Останалите деца дават отрицателен отговор. Дадените отговори показват, че децата, обучаващи се в начален и прогимназиален етап, четат книги на български език. Не е ясен обаче въпросът за качеството на прочита, тъй като текстовете са обект на коментар единствено с по-големите братя и сестри.

На въпроса *„Подготвям ли своите домашни работи вкъщи?“* 72% от децата са отговорили положително, но уточняват, че рядко получават помощ, а останалите 28% отговарят, че не получават помощ вкъщи. Децата в начална училищна възраст получават помощ от своите учители в занималнята в училище. По-голямата част от отговорите показват, че децата подготвя своите домашни работи според своето езиково ниво и своите възможности и не могат да разчитат на помощ извън училище.

На въпроса *„Получавам ли допълнителна помощ от учителите си*

в училище“ 36% от децата отговарят, че не търсят такава помощ, тъй като могат да се справят с учебния материал, а на останалите 64% учителите оказват помощ. От отговорите става ясно, че децата получават помощ от своите учители по отделни учебни предмети. Но тази помощ няма системен характер и представлява даване на отговори върху конкретно зададени от учениците въпроси.

На въпроса **„Какво е отношението на моите учители и съученици към мен?“** всички деца отговарят „положително“, като някои от тях уточняват, че макар и твърде рядко има прояви на негативно отношение от страна на съучениците заради различното име или националност. Отговорите на децата, с които се провежда анкетното проучване, показват, че отношението като цяло е добро, което допълнително мотивира децата редовно да посещават училище.

На последния въпрос **„Посещавам ли редовно училище?“** с изключение на 2 деца всички отговарят положително. Това показва, че по-голямата част от децата бежанци посещават редовно българското училище, което оказва положително влияние върху цялостното им езиково развитие.

Като обобщителен извод от направеното анкетно проучване може да се каже, че малка част от децата получават помощ както при своята езикова подготовка, така и при подготовката си за училище въобще. Родителите разчитат главно на подготовката, която децата получават в училище. Като цяло децата посещават училище редовно.

При **втората анкета** на въпроса **„Говоря ли добре български език?“** 32% от децата дават отрицателен отговор. Останалите смятат, че владеят български език на добро ниво. Това са деца, които пребивават от дълго време в нашата страна и редовно посещават училище. Те обаче уточняват, че в определени езикови ситуации изпитват известни затруднения.

На въпроса **„Разговарям ли свободно на български език със своите съученици и с приятелите си?“** 68% от децата отговарят, че не срещат проблеми, а останалите 32% споделят, че се затрудняват. Някои от тях споделят, че извън училище разговарят на български език по-добре, тъй като не изпитват притеснение, че ще допуснат езикови грешки. По-голямата част от децата уточняват, че понякога им се случва да изпитат затруднение при подбора на точната дума на български език, когато разговарят.

Отговорите показват, че всички деца изпитват известни комуникативни затруднения от различен характер, като най-често посочвано е „намиране на точната дума“, която трябва да употребят в речта си.

На въпроса **„Срещам ли затруднение при писане на български език?“** 12% от децата отговарят, че не изпитват затруднения от такъв характер, а останалите споделят, че допускат правописни и пунктуационни грешки. От-

говорите показват, че по-голямата част от децата осъзнават факта, че имат пропуски по отношение на своите правописни и пунктуационни знания и умения.

На въпроса *„Срещам ли затруднения при четене на български език?“* половината от децата споделят, че четат бавно или дори сричат (включително и момче от X клас). Останалите смятат, че не срещат затруднения при прочита на текст. В анкетите е уточнено, че се има предвид техническата страна на четенето. Факт е, че децата бежанци от различни възрастови групи не умеят да четат гладко, тъй като не четат в домашни условия.

На въпроса *„Разбирам ли всичко, когато чета текст на български език?“* всички деца споделят, че се затрудняват с разбирането на отделни думи или словосъчетания при прочита на текстове по отделни учебни предмети – термини, терминологични словосъчетания, сложни думи. Отговорите показват, че децата осъзнават факта, че имат пропуски по отношение на своя лексикален запас (дори онези, които пребивават в България от дълги години и редовно посещават българско училище).

Последният въпрос *„Срещам ли затруднения по отношение на прилагането на граматическите правила?“* цели да установи дали децата изпитват сериозни затруднения при прилагане на граматичните норми на българския книжовен език. Децата бяха попитани точно какво ги затруднява. От отговорите стана ясно, че най-големи затруднения децата срещат при прилагане на нормите и правилата в областта на морфологията.

Като резултат от реализирането на двете анкетни проучвания могат да бъдат направени следните изводи:

1. Помощта, която получават децата във връзка със своето езиково обучение, не е достатъчна. Тя остава само в рамките на учебното време в училище. Тази помощ се изразява в даване на отговори на поставени от учениците въпроси. Обяснимо е, че учителят не може да направи повторно изложение на урока, тъй като учебното време е ограничено. В домашни условия децата като цяло не получават помощ от страна на родителите си, тъй като те не са наясно с правилата и нормите на българския книжовен език, когато става дума за езикова подготовка, а също и по другите учебни предмети, тъй като родителите не са в състояние да разберат съдържанието на уроците от учебника.
2. Като цяло децата получават положително отношение от страна на своите учители и съученици, което се отразява благоприятно на тяхното психическо развитие, те не се чувстват изолирани, което е сериозно основание децата бежанци да посещават училище редовно.
3. Децата осъзнават факта, че имат пропуски по отношение на своите езикови знания и умения, като посочват, че изпитват най-големи затруднения при практическото приложение на някои граматични нор-

ми и правила. Тези пропуски са обясними, тъй като интерференцията под влияние на майчиния език се усеща най-сериозно в областта на граматиката. Тук трябва да се вземе под внимание и фактът, че не всички деца имат контакти със свои връстници извън рамките на училището – т.е. практикуването на български език при тези деца е ограничено. Децата, на които не липсват такива контакти, имат ясно съзнание за своите комуникативни постижения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящата студия са представени основни аспекти на обучението по български език на деца бежанци в извънучилищни условия.

Ускоряването на процеса на адаптация и интеграция на децата бежанци до голяма степен се постига чрез активното им участие в различни образователни и възпитателни дейности, реализирани основно от неправителствени организации.

В резултат на реализираното изследване на обучението по български език в извънучилищни условия може да се каже, че езиковите курсове са от голяма полза за езиковото развитие на децата бежанци, тъй като предоставят възможност за компенсирание на наличните езикови дефицити при децата бежанци ученици. Прилагането на традиционни и нетрадиционни подходи в езиковото обучение допълнително мотивира децата в процеса на овладяване на езика. Сериозно предимство на извънучилищното езиково обучение е възможността за провеждане на голям брой и разнообразни езикови упражнения, което способства за комплексното усвояване на български език от децата бежанци.

Провеждането на интензивни езикови курсове за деца, които са ново-дошли в България и не владеят български език, е особено необходимо, тъй като тези курсове дават основни познания по езика и развиват базисни комуникативно-речеви умения при тези деца.

От направеното изследване става ясно, че в рамките на училището голяма част от децата изпитват нужда от допълнително помощ по отделни учебни предмети, тъй като не владеят в достатъчна степен български език. Също така е необходимо провежданите извънучилищни езикови курсове да бъдат с по-голяма продължителност, за да могат да удовлетворят езиковите потребности на децата бежанци.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, М. Обучението по български език в началното училище. Шумен, 2003.
2. Да бъдеш бежанец. ВКБООН, 2008.
3. Деца бежанци. Права на детето. ВКБООН. С., 2006.
4. Дринова, Р. Моделът „Обучение чрез задачи“ в контекста на дейностно ориентирания подход. – *Чуждоезиково обучение*, 2008, 5.
5. Държавни образователни изисквания. МОН, 2000.
6. Иванова, Н. Обучението по български език на бежанци. – *Образование*, 2000, 1.
7. Иванова, Н. Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Български език. С., 2007.
8. Конвенция на ООН за правата на детето. 1989.
9. Наредба № 3 от ЗНП. 2000.
10. Програма „Разделени деца в Европа“. Насоки за добра практика. 2005.
11. Радева, М., Ж. Донева. Наръчник. Права и задължения на чужденците с предоставен статут на бужанец или хуманитарен статут в Република България. ВКБООН. С., 2008.
12. Рангелова, В. Закрила на децата бежанци в България. С., 2005.
13. Резолюция на ЕС относно минималните граници при процедури по предоставяне на убежище. 1995.
14. Тодорова, А. Допълнително обучение по български език на деца бежанци. – *Начално училище*, 2006, 3.
15. Тодорова, А. Драматизацията в обучението по български език на деца бежанци в условия на детски летен лагер. – *Образование*, 2009, 2.
16. Чавдарова-Костова, С. Децата бежанци като обект на закрила и грижа (Глобални аспекти). – *Годишник на СУ*, Факултет по педагогика, Книга Социални дейности. Т. 100. С., 2008.
17. Чавдарова-Костова, С. Интеркултурно възпитание. С., 2001.
18. Чавдарова-Костова, С. Образователен статут на децата бежанци в България. – В: Свободното време на учениците – проблеми и възможни решения. В., 2005.
19. Чавдарова-Костова, С. Основни аспекти на социалното работа с деца бежанци в България (1992–2004). – *Годишник на СУ*, Факултет по педагогика, Книга Социални дейности. Т. 98, С., 2006.
20. Христовова, Г. Обучението по български език в 1–4 клас. Бургас, 2008.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА ИНТЕРАКТИВНА МУЛТИМЕДИЯ ВЪРХУ МОТИВАЦИЯТА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК НА ДЕЦА ОТ МАЛЦИНСТВЕН ПРОИЗХОД

ЕКАТЕРИНА ПОПАНДОНОВА

Ekaterina Popandonova. THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL INTERACTIVE MULTIMEDIA UPON FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION OF MINORITY CHILDREN

This qualitative case study focuses on current problems related to minority children foreign language learning with modern technique such as the educational interactive multimedia that has been lately introduced in language classes, thus extending the pedagogical experience and motivation for foreign language learning. The paper presents the methodology and methods as well as the results from the conducted study. At first it reveals the quantitative results, which have been gathered with the help of didactic tests and a questionnaire on motivation. The didactic tests aim to check students' progress on English language lexis, grammar and pronunciation. The qualitative data has been collected using the method of triangulation and it includes half-structured interviews with students and their teacher, experts' assessment cards and observations. The paper gives a comprehensive analysis on the investigation results as well as relevant inferences and conclusions.

УВОД

През последните години интересът към пълноценното интегриране на ромските ученици в учебния процес нараства все повече, което налага търсене на начини тази интеграция да се осъществи по естествен и нетравмиращ начин.

Тенденциите, свързани с формирането на новото информационно общество, поставят качествено нови изисквания пред обучението и възпитанието на ученици от малцинствен произход. Новите технологии са неизменна част от обществения живот и по този начин стават необходими в съвременното обучение. Учителите трябва да притежават знания и умения за използване на компютри в педагогическата си практика за решаване на проблеми, свързани с преподаването и ученето, за да се създаде подходяща учебна среда в съответствие със съвременните тенденции в образованието в световен мащаб.

Изучаването на чужд език от представителите на етническите малцинства в България е един от многото сложно позиционирани проблеми, в контекста на съществуването и интегрирането на съответното малцинство. От една страна, очевидни са трудностите при овладяването на чужд език при децата от малцинствата, като се има предвид тяхното културно и социално обкръжение. От друга страна, изучаването на чужд език е от изключително значение за успешната професионална и личностна реализация, както и за пълноценната интеграция в обществото. Един от механизмите да се управлява този процес е да се въздейства на мотивацията за учене, която без съмнение е един от най-важните фактори в изучаването на чужд език. Мотивацията за изучаване на чужд език е изявена в различна степен при различните ученици и зависи от множество фактори с културен, социален и личностен характер. Тя, като един от важните лостове за подпомагане и стимулиране на ученето, винаги е била и е актуална за изследване проблематика.

Съществена част от децата на ромската етно-малцинствена общност са с понижена мотивация за изучаване на чужд език поради факта, че за тях това реално е трети език, след майчиния и българския. В същото време, в процеса на социализация, европеизация и интеграция, владеенето на чужд език е важен фактор.

Изхождайки от сериозността на проблема, нашият изследователски интерес е насочен към възможностите на образователната мултимедия за повишаване на мотивацията на децата роми в процеса на овладяване на чужд език.

За целите на изследването беше разработен дидактически мултимедиен продукт за обучението по английски език в основния курс в българското училище. Той е съобразен с Държавните образователни изисквания [ДОИ, 2000, бр. 48] и учебните програми за V клас. Използването на продукта е насочено към формиране и затвърждаване на знанията и уменията на учениците по интерактивен начин под формата на индивидуална и групова работа. Предположенията бяха, че чрез съчетаване на постиженията на новите електронни технологии в лицето на образователната интерактивна мултимедия с тези на съвременната педагогика може да се създадат предпоставки

за повишаване на интереса и мотивацията на децата роми за овладяване на чужд език.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Нарастващият интерес към интегрирането на ромите в училище е предпоставка за търсенето и прилагането на нови технологии в работата за повишаване на тяхната мотивация за учене, тъй като те се сблъскват със значителни трудности при овладяване на учебното съдържание, което е основна причина за по-ниските им учебни постижения.

Настоящото изследване е опит да се докажат възможностите на образователната мултимедия за повишаване мотивацията на учениците от ромски произход за изучаване на чужд език като цяло, и в частност в процеса на усвояване на лексиката, граматиката и произношението на английски език, както и необходимостта да се използват традиционните образователни технологии и интерактивната мултимедия за постигане на по-висока успеваемост в учебния процес. Както е известно, мотивацията е пряко свързана с емоционалната, личностната и социалната нагласа у децата да участват в процеса на обучение и е мощен фактор за повишаване на ефективността на учене.

Интересът към приложението на новите технологии в обучението по чужд език е обусловен от навлизането им във всички области на живота. Целта е да се осигурят условия за равен достъп на всички ученици, включително и ромските деца, до качествено образование, за постигане на ефективни резултати в процеса на обучението, както и за по-добрата им интеграция и социализация в обществото.

Предложената разработка трябва да даде отговор на **основния изследователски въпрос** на настоящия труд:

- Може ли и в каква степен съвременната образователна интерактивна мултимедия, интегрирана в процеса на обучение, да повлияе върху мотивацията за учене, а от там и на ефективността на овладяване на чужд език?

Наред с основния изследователски въпрос се оформят и **други въпроси**, които са не по-малко важни:

- Как и в каква степен разработеният от нас дидактически мултимедиен продукт оказва влияние върху мотивацията и подпомага ученето на учениците?
- При овладяването на кои компоненти на езика: лексика, граматика, произношение, е най-успешно неговото приложение?

Обект на изследване са деца роми от V клас на общообразователно училище.

Предмет на изследване е влиянието на интерактивната образователна мултимедия върху мотивацията им за изучаване на чужд език (английски).

Целта на изследването е да се идентифицира ефектът от интегриране на интерактивната образователна мултимедия в чуждоезиковото обучение, и по-конкретно върху мотивацията за изучаване на английски език на децата от малцинствен произход. Тя е съобразена с целите на езиковото обучение в основното училище. По този начин се гарантира практическа приложимост на изследването, т.е. получените резултати да са максимално полезни за преподавателите по чужд език, които работят и с ученици роми.

Извадката на изследването е един V клас от общообразователно училище „Ангел Кънчев“, гр. Русе, в който има 22 деца, от които 12 ученици роми, обучаващи се в смесена паралелка, на възраст 11–12 години. Изборът на тази възрастова група за изследване е продиктуван от следните фактори: 1) това е първата година от основното образование, което е съществено за придобиване на образователна степен; 2) през този период много от децата роми отпадат от образователния процес; 3) преходът от начално към основно образование е специфичен и изисква приемственост в организацията и съдържанието на учебния процес.

За постигане целта на изследването са формулирани следните **изследователски задачи**:

1. Да се установи ефектът от въвеждането на интерактивната образователна мултимедия в часовете по чужд език върху мотивацията и постиженията на учениците при овладяване на:

- английската лексика;
- английската граматика;
- английското произношение.

2. Да се изследва връзката между постиженията на учениците, тяхната мотивация за изучаване на чужд език и технологията на преподаване.

3. Да се изследва наличието или липсата на диференцирано влияние на използването на образователна мултимедия върху мотивацията на децата от малцинствата и българчетата.

4. Да се анализират резултатите от емпиричното изследване.

5. Да се формулират изводи и да се обоснове по-натъшна работа по емпиричното изследване.

Интегрирани са качествени и количествени подходи и методи на изследване както на етапа на събиране на данни, така и на етапа на техния анализ и интерпретация. С оглед на спецификата на изследвания обект и предмет бяха избрани като основни подходи изследването на индивидуален случай (case study) и изследването в действие (action research), които успешно комбинират методи за качествено и количествено събиране на данни от действителността. Поради гъвкавостта на настоящото изследване, изследването

на индивидуален случай се обединява с педагогическия експеримент, като се използват и качествени методи за събиране на данните като полуструктурирани интервюта с преподавателката и учениците.

За качествените подходи на изследване е характерна субективността и интерпретативността при събиране и анализ на данните на изследвания обект. Тези подходи се характеризират със задълбочен изследователски интерес, който в същото време обаче ограничава до известна степен сферата и мащабността на дадено изследване. За постигане на повече достоверност и обективност при отразяване на реалността при тези изследвания данните се събират чрез подхода на триангулация, като по този начин всяко откритие или заключение по време на изследването се базира на няколко различни източници на информация, като се следва методът на потвърждението от няколко източника.

Сред методологическите основания за избор на изследване на индивидуален случай е разбирането за ролята на контекста като фактор, определящ човешкото поведение, мисли, чувства, а именно, че за да се разберат хората в реалния живот, те трябва да се изучават в даден контекст и по начина, по който действат.

В настоящото изследване основният индивидуален случай е смесената паралелка от V клас като цяло, а съставният, вграден елемент за анализ е индивидуалният ученик. Това ни дава значителни възможности за обширен анализ, като по този начин се повишава значимостта на индивидуалния случай и се прониква по-задълбочено в неговата същност. Настоящото изследване е пример за характерен, типичен случай (смесена паралелка от деца българчета и деца-роми), където класът е обект на изследване като цяло, но изследователският интерес е насочени към отделните ученици в течение на определен период от време.

Като цяло изследването на индивидуален случай притежава особено привлекателен дизайн за приложните сфери на дейност, каквото е образованието. С цел по-задълбоченото им разбиране образователните процеси, проблеми и програми могат да се наблюдават внимателно, което на свой ред може да въздейства върху практиката и дори я подобрява. Този вид изследване се оказва особено полезно при изследване на образователни нововъведения, каквото е въвеждането на образователна мултимедия в процеса на овладяване на чужд език с цел повишаване мотивацията за учене у обучаемите.

ПРОВЕЖДАНЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Постановка на задачата

Съвременните образователни парадигми поставят уещият се с центъра на образователния процес, като подчертават важността на този подход

за трайно и качествено овладяване на знания и умения. В този процес учениците са активни участници в собственото си учене, а не просто пасивно възприемащи субекти. Качественото учене е по-индивидуализирано и не се вписва в стандартизирани рамки.

За да се осъществи учене от този тип, е необходимо високо качество на управлението в класната стая. Според Woolfolk [2001], за да стане ученето успешно и ефективно, трябва да се отдели повече време за учене, да има по-голям достъп до самото учене и да се помогне на учещите да развият самоуправление.

Съвременните тенденции в чуждоезиковото обучение са към отдръпване от самоцелното преподаване на езикови структури и преминаване към преподаването на езика в контекст. В този случай фокусът се насочва към обучавания и неговите нужди за овладяване на езика.

Нарастването на интереса към методологията за учене и преподаване на чужд език през XX в. е доказателство за стремежа да се намери най-ефективният метод за преподаване на чужд език и широко разпространеното вярване, че ключът към ефективното изучаване на чужд език лежи в откриването на най-добре работещите и ефективни подходи, които учителите и учениците да усвоят. Въпреки използването на много и разнообразни методологии в изучаването на чужд език в училищата резултатите не са удовлетворяващи. Каквито и да са методите, които се прилагат в класната стая в часовете по чужд език, за ефективното му усвояване трябва да се вземе под внимание мотивацията и нейните характеристики, както и влиянието, което тя оказва върху учебния процес.

От друга страна, при използване на технологиите в обучението трябва да се извлече най-доброто, което те могат да предложат, като същевременно се запазят основните компоненти на този процес. Може да се каже, че технологиите играят съществена роля за подобряване на качеството на преподаване и учене във всички етапи и аспекти на учебния процес чрез създаване на предпоставки за обогатяване учебния опит и на информационната среда, в която протича ученето [Switzer et al., 1999].

Потенциалните възможности на образователната мултимедия, като представител на съвременните информационни технологии, дават основание да се смята, че тя може да бъде успешно използвана в учебен процес за овладяване на чужд език, особено като се акцентира на нейните възможности да индивидуализира процеса на учене.

Теоретичното обосноваване на използването на образователната мултимедия в обучението по чужд език с цел повишаване на мотивацията на деца от етномалцинствената ромска общност е в основата на емпиричното изследване, базирано на индивидуален случай. Като цяло ромските деца нямат висока мотивация за учене. Нагласата им за овладяване на чужд език

също е ниска поради трудности при овладяването на официалния език на страната – български език, от една страна, а от друга страна, поради факта, че учителите не притежават необходимата подготовка за обучение на деца от етномалцинствени общности, включително в контекста на чуждоезиковото обучение.

На основата на казаното по-горе, както и на емпирично доказаните възможности на интерактивната образователна мултимедия, в настоящото изследване ние формулираме предположения, свързани с потенциала на тази технология да повиши мотивацията на децата роми да овладяват чужд език, а именно:

- Мултимедията може да се използва, за да стимулира участие в колаборативна дейност, което създава условия децата от ромски произход да си взаимодействат с връстниците си и на учат от тях.
- Използването на мултимедия предоставя възможност за практикуване на реален житейски опит в учебна среда, т.е. да контекстуализира ученето.
- Поради възможностите за добра визуализация, хипервръзки, анимация и индивидуализация мултимедията стимулира децата от ромски произход за постигане на постоянство в учебния процес и трайно повишава мотивацията им за изучаване на чужд език.

Психолого-педагогически характеристики на мултимедийния продукт, разработен за изследването

Учебният процес, в който участват деца от етнически малцинства, изисква учителят да притежава и съответно да прилага специфични професионални и личностни качества. Особено значение в този процес имат уменията за прилагане на гъвкави индивидуални подходи в общуването и преподаването, базирани на осмисляне на социо-културните различия.

В условията на компютъризирана среда водещи са социалното взаимодействие и колаборирането между връстниците и техния учител. Сътрудничеството и педагогическото взаимодействие в обучението не са нови за педагогическата практика, но настоящото изследване се фокусира върху възможностите на образователната мултимедия да създаде предпоставки за по-ефективната им реализация.

При дизайна на образователния продукт – мултимедийна програма, разработена с авторската система ToolBook – се водихме от основните дидактически принципи за активност, гъвкавост, достъпност, нагледност, последователност, системност, свързване на теорията с практиката, възможност за индивидуален подход и др. Така се създадоха условия за по-добро възприемане, усвояване и приложение на учебното съдържание, както и възможности за неограничено упражняване, съобразно интересите и възможностите на учениците.

В организационно и съдържателно отношение софтуерният продукт е съобразен с психологическите и социални характеристики на учениците от тази възрастова група. Вграждането на картина, текст и звук разширява възможностите за създаване на удобни за обучаемите форми на представяне на учебния материал и повишаване на разбираемостта. В същото време той позволява диалог с обучаемия, предоставя възможност за обратна връзка и контрол върху потока на информация. Провокира активността на учениците, осигурява индивидуален подход за изследване, запаметяване и индивидуален темп за усвояване на информацията.

Използването на мултимедийния продукт е предпоставка за реализиране на различни принципи на обучението като нагледност, атрактивност, достъпност, самостоятелност, с включване на всички сетива на обучаемия. В съответствие с общодидактическите цели на обучението при конструиране на задачите за изпълнение от обучаваните се съблюдават и някои принципи, които са в основата на успешното усвояване на учебния материал. Като такива могат да се посочат обобщаване на представите и формиране на понятията, обратна информация за верния отговор – саморегулация на действието, и разнообразие от педагогически похвати. Всички те повишат равнището на обученост и формират външни и вътрешни мотиви при обучението по чужд език с деца роми.

Разработените в продукта задачи осигуряват индивидуално темпо и индивидуална обратна връзка на ученика при затруднение или грешка. Развиват се любознателността, трайният интерес, ориентировъчният рефлекс, нагледно-образното мислене и съобразителността. Дава се възможност на учениците, в това число и на ромските деца, да видят веднага резултата от наученото.

В съдържателно отношение използваният мултимедиен продукт следва изцяло учебното съдържание на учебника по английски език за V клас HELLO, но поднесен по нов начин, което предотвратява бързата демотивация на ромските деца към учебния процес. Състои се от повече от 150 страници (екрани). Реализиран е на модулен принцип – три самостоятелни модула, като всеки модул включва четири теми. Акцентира се върху съществената роля на мултимедийния продукт при осъществяване на връзка между теорията и практиката.

Същност и организация на изследването

Изследването на индивидуален случай е разработено върху идеята за изграждане на учебно възпитателна среда, стимулираща активността и мотивацията за изучаване на чужд език на ромските деца. Социо-културният подход, като ключов в конструктивистката парадигма, е основополагащ в този процес, като социалното взаимодействие осигурява трайно и цялостно

развитие на децата. Стремешът е ромските деца да придобият практически опит в разнобразна учебна среда, като това се отрази положително на образователното им развитие.

Второто ниво в образованието (основното образование) се смята [например Radó, 1997] като най-критичния и труден етап от образованието на ромите поради факта, че много от тях отпадат от училище точно по това време, въпреки че според наредбите на МОМН основното образование в България е задължително. От това следва, че изследването на успешното натрупване на знания в основното образование е наложително, за да се проследи индивидуалното (когнитивно, афективно и психомоторно) развитие на ромите.

Тъй като изборът за провеждане на изследването с представители от ромската малцинствена общност изисква по-внимателно отношение и преподаване с цел пълноценното протичане на учебния процес с новата технология, се наложи да се осигури административно разрешение от инспектората, гр. Русе; избор на училище, което разполага с необходимия (или близки до необходимия) брой ресурси (в случая компютри); наличие на смесен клас, в който да се осъществи обучението; необходимост да се апробира изследването след обсъждане и съгласуване с инспектора по английски език, с директора на училището, както и с преподавателката по английски език. Поради специфичната емоционална нагласа за обучение у децата роми, за да бъде реализирано изследването в учебния процес, беше взето и съгласието на техните родители.

В проведеното изследване бяха включени общо 22 деца, роми и българи, от V клас (12 роми и 10 българи), ОУ „А. Кънчев“, град Русе. Ромските ученици бяха 6 момчета и 6 момичета, а българските – 9 момчета и 1 момиче.

Извършена е обширна и задълбочена изследователска дейност през целия втори срок на учебната 2007/2008 г. в часовете по английски език, което продължава и през следващата учебна година, за да се проследи и отчете прогресът в придобиването и затвърждаването на знанията на децата. Друго основание за избор на изследване на индивидуален случай е, че освен количествен анализ на резултатите от изследването се предполага и задълбочен качествен анализ, което е възможно само при малък брой изследвани обекти.

За да се постигнат формулираните цели и задачи, се използват различни методи, които да удовлетворят постигането на максимална надеждност и валидност на изследването. Най-подходящо е използването на много методи, защото както отбелязва Denscombe [2003, p. 132], всеки метод ‘може да погледне към проблема от различна страна, от своя перспектива, което може да се използват от изследователя като средство за сравнение и контраст’. Още повече, че ‘изполването на различни методи предоставя възможност да се компенсират слабостите във всеки метод’ [Dillman, in De Vaus, 2002, p. 226].

В рамките на изследването на индивидуален случай са използвани следните методи за събиране на данни:

- (1) въпросник за изследване на мотивацията за изучаване на чужд език;
- (2) полуструктурирани интервюта с учениците;
- (3) интервю с отворени въпроси, проведено с преподавателя;
- (4) наблюдение, проведено по време на цялото изследване;
- (5) експертни карти за преподаватели експерти (метод на експертната оценка), присъстващи по различно време в някои от проведените часове;
- (6) анализ на документи, свързани с преподаването на английски език;
- (7) дидактически тестове по английски език, включени в задължителната програма по обучението по английски език;
- (8) дидактически тест за установяване на входящите знания на децата преди въвеждането на мултимедията в обучението им и установяване на техните крайни знания след приключване на изследването.

За установяване степента на мотивацията за усвояване на чужд език се използва **въпросник за изследване на мотивацията**, който се дава за попълване преди началото и след завършване на изследването с цел да се установи първоначалното състояние на мотивацията за изучаване на чужд език и да се проследи нейната промяна в края на провеждането на емпиричното изследване.

Въпросникът е създаден от Schmidt и колектив [1996], като е адаптиран и модифициран към съответната възраст на изследваните лица. Запазени са тези въпроси, които са по-достъпни за учениците и отговарят на изискванията на настоящото изследване. Използвана е биполарна оценъчна скала с нечетен брой преценки (5 на брой), която оценява степента на съгласие с дадено твърдение [Бижков, 1995, с. 386]. Степените се изменят в две посоки, положителна и отрицателна, както следва: изобщо не съм съгласен, не съм съгласен, нито съм съгласен/нито не съм съгласен, съгласен съм, напълно съм съгласен.

За целите на настоящото изследване и съобразно възрастта, емоционално-психологическия статус на изследваните ученици и разбиранията им относно обкръжаващата ги действителност въпросникът е адаптиран към техния мироглед и разбирания. Разделен е на две части: обща част и такава с предпочитания за дейности с учебна цел. Пълният въпросник се състои от 45 въпроса. Структурата му е следната:

Част 1 – Общи въпроси относно мотивацията за изучаване на чужд език: вътрешна мотивация (4 въпроса); външна мотивация (8 въпроса); лични цели (4 въпроса); очакване за успех / компоненти на контрола (9 въпроса); тревожност (6 въпроса); сила на мотивацията (5 въпроса);

Част 2: Предпочитания за дейности с учебна цел – 9 въпроса.

Друг метод, използван за събиране на данните в настоящото изследване, е интервюто. Използвани са **полуструктурирани интервюта**, с комбинация от отворени и затворени въпроси, защото те са най-подходящи при провеждане на качествено изследване на индивидуален случай. Полуструктурираните интервюта имат комплексен характер, като се изследват най-съществените въпроси, свързани с мотивацията за изучаване на чужд език, с новите компютърни технологии и тяхното интегриране в учебния процес.

Целта на полуструктурираното интервю с учениците преди започване на изследването е да се разберат предварителните нагласи на децата към изучаването на чужд език (10 въпроса) и към компютрите (10 въпроса).

Полуструктурираното интервю, проведено след емпиричното изследване, се стреми да улови промените в отношението към езика и компютрите.

Интервю с преподавателя преди провеждане на изследването включва 5 въпроса по отношение на малцинствата във връзка с езика, компютрите и мотивацията на учениците за изучаване на чужд език. Интервюто след приключване на изследването съдържа 7 въпроса, чиято цел е да се получи допълнителна информация за изследването, която после да послужи за по-задълбочен качествен анализ на проведенния учебен изследователски процес.

Наблюденията са използвани като средство за ранен и постоянен анализ по време на процеса на цялостно събиране на данните. Това спомага за прецизиране на класно-урочната ситуация по време на въвеждането на новите технологии и разкрива реалните и потенциалните предимства от използването им. По този начин се повишава адекватността на възприемането на изследователския контекст. Използвани са стратегии при анализирането на данните като се следват идеите и подходите за качествените изследвания от видни теоретици като Miles и Huberman [1994], Connolly и Troyna [1998].

Съставен е протокол за наблюдение, който проследява различни признаци, свързани с протичането на уроците без и с компютри. При провеждане на наблюдението на всеки 10 минути се фиксират резултатите по предварително уточнени показатели и критерии. По този начин в хода на изследването се набират необходимите данни, за да може да се отчете ефективността на прилаганото компютърно обучение в часовете по чужд език. Показателите се отбелязват както за роми, така и за българи, за да може да се даде обективна оценка за тяхното поведение по време на наблюдаваните часове. Наблюдението се извършва веднъж седмично, върху всеки урок, като се използва 5-степенна монополярна оценъчна скала за отчитане степента на проявление на всеки признак [Бижков, 1995, с. 385] като степените се изменят както следва: 1 – в никаква степен; 2 – в малка степен; 3 – средна степен; 4 – в голяма степен; 5 – в много голяма степен.

Наблюдават се девет признака за наличие на мотивация у учениците по време на провеждане на изследването. Това са: внимателно и съсредоточено

изслушване на инструкциите и обясненията на преподавателя; задаване на въпроси, свързани с учебното съдържание (коментиране на учебното съдържание); задаване на въпроси за работа с програмния продукт (коментират по между си начина на работа с програмния продукт); готовност за изпълнение на задачите (без/с компютър); дискусия по темата на урока или дейността по между им; висока активност, настроение за работа; навременно изпълнение на поставените задачи (без/с компютър); споделяне на резултатите от възложените задачи; желание да отговорят на въпроси на учителя (проява на активност).

Методът на експертната оценка се използва, за да се установи мнението и отношението на експерти към провежданото изследване и всичките му компоненти, както и техните оценки за влиянието на внесен нов елемент в обучението (мултимедия) и неговата роля върху мотивацията за изучаване на чужд език на ромските деца и тяхната активност. За тази цел се използва **експертна карта** за преподаватели експерти.

Избраните експерти притежават следната експертиза и професионален опит:

- ✓ експерт към РИО гр. Русе и преподаватели по английски език (общо 8 на брой), преподаващи на деца роми, които да оценят влиянието на новия начин на преподаване с компютрите със специално създадения за целта мултимедиен продукт;
- ✓ преподавател русист като специалист по друг чужд език, който да прецени дали преподаването с компютри може да се впише и в друга предметна област;
- ✓ преподавател по информатика, който да оцени стойността, приложимостта и ефективността на продукта от техническа гледна точка.

Въпросите от експертната карта са 12 на брой, като първият от тях проследява 19 дейности и характеристики на един урок, проведен с помощта на компютри. Последният въпрос е отворен.

За оценяване степента на проявление на наблюдаваните явления (променливи) в класната стая се използва същата петстепенна монополярна оценъчна скала [Бижков, 1995, с. 385], посочена по-горе.

Прогресът в знанията и уменията на учениците е проследен с помощта на дидактически **тестове за знания**, включени в задължителната програма по обучението по английски език върху 3, 4, 5, 6 модул от учебника. Тестовите са структурирани, като задачите са разделени съответно на граматични, лексикални и фонетични. Те се провеждат за един учебен час с всички ученици, за да може учащите се да се поставят в еднакви условия и да се избегнат различни влияния по време на изпълнението им. Тестовите се провеждат след завършване на съответния модул. Тест 3 отчита резултатите на учениците преди въвеждането на интерактивната мултимедия в учебния

процес. Тестове 4, 5 и 6 се провеждат след завършване на съответния модул, по време на и след приключване на изследването.

При правилно решаване лексикалните задачи, три на брой, носят 25 точки, а граматичните, които са пет, носят 30 точки; задачата, свързана с произношението, е една и се оценява с 5 точки. Всеки верен отговор носи по една точка. Общият брой точки е 60.

Първа задача – *Поставяне на думи в съответна колона.*

Втора задача – *Попълване на изречения с подходяща дума.*

Трета задача – *Посочване на верен отговор свързан с използването на бъдеще време.*

В различните тестове граматическата насоченост на упражнението варира в зависимост от акцента на съответния модул. Упражняват се сравнителната и превъзходната степен на прилагателните имена и наречията, както и модалните глаголи.

Четвърта задача – *Задаване на въпроси към прилежащи отговори. В различните модули се тестват знанията за съответните изучавани времена.*

Пета задача – *Кратък отговор на въпроси. В различните модули се тестват знанията за различните изучавани времена.*

Шеста задача – *Ограждане на правилната и подходяща граматическа форма. Акцентира се върху времената, степенята на прилагателните имена и наречията в съответствие с изучавания материал.*

Седма задача – *Попълване на изречение с подходящ предлог.*

Осма задача – *Правилна и подходяща употреба на разговорни фрази.*

Девета задача – *Отбелязване на еднакво или различно ударение или звук.*

В различните тестове това упражнение варира в зависимост от акцента на съответния модул.

Използван е и **дидактически тест** по английски език, включващ материал от 4, 5 и 6 модул, който е консултиран с инспектора по английски език. Той е структуриран, като задачите са разделени съответно на граматични, лексикални и фонетични. Провежда се за един учебен час с всички ученици, за да може те да се поставят в еднакви условия и да се избегнат различни влияния по време на изпълнението му. Тестът се състои от шест задачи. В тях няма лексика, граматика или фонетика, които учениците да не са срещали по време на преподаване или затвърждаване на материала в редовните часове от учебната програма. Първите три задачи са граматични и при правилно решаване носят 30 точки. Следващите две са лексикални и при правилно решаване носят 25 точки. Последната задача е фонетична и при правилно решаване носи 5 точки. Общият брой на точките от теста е 60. Тестът е проведен преди започване на изследването с компютри през месец март 2008 г., след приключване на изследването – през месец юни 2008 г. и

през месец септември на следващата учебна година, като по този начин се използва методът на отсрочената проверка.

Първа задача – *Ограждане/отбелязване на правилната форма* (Circle the correct form). Задачата се състои от 10 айтъма. Учениците трябва да заградят или отбележат правилния отговор. Всеки верен отговор носи по една точка. За изпълнение на задачата се изискват познания относно модалните глаголи, сегашно, минало и бъдеще време.

Втора задача – *Изписване на правилната сравнителна или превъзходна степен на прилагателни имена и наречия* (Write the correct form of the adjectives and adverbs – comparative or superlative). Задачата се състои от 6 айтъма. Учениците трябва да напишат съответната сравнителна или превъзходна степен на прилагателното име или наречието. Всеки верен отговор носи по една точка. За изпълнението на задачата се изисква познание за образуване на сравнителна и превъзходна степен на едносрични, двусрични, многосрични прилагателни имена; неправилни форми.

Трета задача – *Подреждане на думите в правилен ред, за да се оформи смислено изречение* (Put the words in the correct order). Задачата се състои от 14 айтъма, като за всеки верен отговор се дава по една точка. Учениците трябва да напишат думите в правилен ред. Изпълнението на задачата изисква познания за английския словоред, който е строго фиксиран, с много правила и е най-трудната и отнемаща време от всички задачи. Изисква познания за мястото на наречията, спомагателните глаголи, допълнения и т.н. в английското изречение.

Четвърта задача – *Ограждане/отбелязване на различната дума* (Circle the word which is different). Задачата се състои от 17 айтъма, като всеки верен отговор носи по една точка. Всеки айтъм се състои от четири думи, три от които могат да се отнесат към определена тематична област и не са синоними. Учениците трябва да оградят или отбележат думата, която не съответства по смисъл или идейно на останалите три. Повечето от думите са универсални и лесни за разпознаване и разбиране. За изпълнение на задачата се изисква логическо мислене.

Пета задача – *Прочетете определението и напишете думата* (Read the definitions and write the words). Задачата се състои от 8 айтъма, като всеки верен отговор носи по една точка. Учениците трябва да прочетат изречението и да запишат последната дума от него, като първата буква на думата е подадена. За да изпълнят правилно задачата, учениците трябва внимателно да прочетат изречението и да преценят коя е подходящата дума.

Шеста задача – *Да се огради различният звук* (Which sound is different? Circle it). Въпреки че е фонетична, по структурата си тази задача е подобна на четвърта задача. Състои се от 5 айтъма, като всеки верен отговор носи по една точка. Всеки айтъм се състои от четири думи с подчертана гласна или

съгласна буква. Три от подчертаните букви се произнасят по еднакъв начин в съответната дума. Учениците трябва да посочат думата, чиито подчертан звук се произнася по различен начин.

Преди изпълнението на теста всяка от задачите се обяснява и разяснява при евентуално неразбиране от страна на учениците. Оценяването на теста е аналогично на тестовите провеждани след завършването на всеки модул, зададени по задължителната програма. Точките за всяка задача са определени на базата на точките дадени за отделните задачи от задължителните тестове след края на всеки модул.

Дизайнът на изследването на индивидуален случай е гъвкав и отворен. Чрез него се получава голямо количество емпиричен материал, който подлежи на качествен и количествен анализ. Триангулацията или кръстосаното проверяване на данните, събрани чрез тази стратегия, подпомага по-пълното анализиране на състоянието на изследвания феномен чрез сравняване и контраст.

Процедура

Емпиричното изследване се осъществи през втория срок на учебната 2007/2008 г. по време на часовете по английски език, определени по учебната програма, и включи апробация на модел с използването на интерактивна образователна мултимедия в часовете по чужд език с цел повишаване мотивацията за изучаване на езика при деца роми. Целта на приложената технологична иновация е да подпомогне процеса на изучаване на чужд език сред децата от малцинствата. Въведената иновация – използване на интерактивна мултимедия в учебния процес по чужд език – изисква известна промяна в традиционните методи и организация на учебната среда, без да се променя същността на учебния процес. В този смисъл организацията на работата по време на учебната година подпомага постигането на изследователските идеи, защото по този начин се решават комплексно редица социални и педагогически задачи на развитието и обучението на учениците, заложи на изследването [по: П. Петров, 1998].

По време на подготвителния етап на емпиричното изследване се разработват дидактическите материали с помощта на интерактивното мултимедийно приложение на програмата ToolBook. Дидактическите материали са мултимедийни тематични уроци и включват разнообразни учебни задачи, които могат да бъдат полезни на обучаващите в учебно-възпитателния процес. Като цяло те съответстват на целта на изследването и обучението по английски език и са съобразени с изискванията на МОМН за обучение по чужд език за V клас. Чрез интерактивната образователна мултимедия един и същ тип задачи в различните уроци са разработени и представени по различен начин с цел да се направи образователния процес по-интересен и привлекателен за учениците.

По време на втория, формиращ етап на изследването, се определя степента на владеене на лексиката, граматиката и произношението на учениците от малцинствен и български произход. Това се осъществява преди, по време на и след приключване на изследването, с помощта на специално конструиран за целта дидактически тест. По този начин се установяват предварителните знания на учениците и тези след използването на мултимедията. Изследва се връзката между постиженията на учениците, тяхната мотивация за изучаване на чужд език и технологията на преподаване. Провежда се обучение с интерактивната образователна мултимедия върху три модула от учебника за V клас. Всеки модул включва три урока за нови знания и един обобщаващ – общо 12 урока.

По време на заключителния етап се диагностицира степента на повишаване на мотивацията за изучаване на чужд език и степента на овладяване на лексиката, граматиката и произношението чрез мултимедийната технология, което подпомага проследяването на промените и развитието на параметрите на предмета на изследване.

Отвореността на дизайна на изследването на индивидуален случай като изследователски подход се отнася по отношение на изследваните лица (обекти), конкретната ситуация и прилаганите изследователски методи и инструментариум. В него е заложена потенциална възможност за отклонение от първоначалния план, ако в хода на изследването възникнат определени непредвидени обстоятелства. Това дава основание на Ламнек да твърди, че качествено изследване се разглежда не като проверяващо, а като генериращо нови хипотези. Според американските изследователи Глейзър и Щраус при изследването на индивидуален случай изследователските хипотези се създават на основа на получените конкретни данни, а не преди изследването [Бижков, 1995, с. 73].

В хода на проведеното емпирично изследване беше формулирана следната изследователска хипотеза: интегрирането на специално създадено за целта на изследването дидактическо мултимедийно приложение с обучението на децата от малцинствата има потенциал да повиши ефективността на изучаването на чужд език в две насоки: повишаване на мотивацията за учене и като резултат на това – повишаване на качеството на лексикалните и граматически знания по езика.

Както беше споменато по-горе, изследването се проведе в ОУ „А. Кънчев“ с учениците от V клас. Учебникът, който се използва в обучението по английски език в този клас, се нарича HELLO (изд. Просвета) и е одобрен от МОМН за учебната 2007/2008 г. Той съдържа два типа уроци: за нови знания и за обобщение. Материалът в учебника по английски език за V клас е представен в 6 модула. Всеки модул включва 4 теми (3 теми с нов материал и една обобщаваща тема, затвърждаваща получените знания). Всеки модул

се преподава за около един месец, като за уроците за нови знания се отделят по 4, а за обобщителните уроци – по два учебни часа. По учебната програма и методиката на преподаване след всеки модул се провежда тест, в който са включени няколко граматични, лексикални и фонетични задачи, за всяка от които се дават определен брой точки.

Първите три модула се изучават през първия срок, а вторите три – през втория. Избрахме да проведем изследването през втория срок с цел обучаемите да натрупат предварителни знания, тъй като във всеки модул са включени знания от предходните модули.

В началото на учебната година, след уточняване на учебника, по който ще се преподава материалът за V клас, се разработи мултимедиен програмен продукт, включващ 4, 5 и 6 модул, които предстоеше да бъдат преподавани през втория срок. Както беше казано по-горе, мултимедийният продукт е разработен с помощта на авторската система ToolBook Instructor II.

Преди същинското провеждане на изследването се наблюдаваха часовете по английски език по време на изучаването на 3 модул, като се водеше протокол за наблюдение с цел запознаване с особеностите на преподаването по английски език в V клас без компютри и предварително запознаване с обучаемите, с тяхното поведение по време на часовете, с техните реакции и възможности за учене на чужд език, с тяхното отношение към предмета и цялостния учебен процес. Така се осъществи взаимно опознаване, което помогна педагогическото изследване с компютри да протече в естествена и нетравмираща учениците среда. Учебните часове по английски език през втория срок се провеждаха в понеделник, вторник, сряда и четвъртък по един час – общо 4 часа на седмица.

Пилотното тестване на инструментариума и неговото прецизиране протече през първия учебен срок.

Изследването на мотивацията за учене на английски език се проведе във вид на интервю поради възрастовите особености на учениците за уточняване на твърденията при евентуално неразбиране от тяхна страна.

Проведе се предварително полуструктурирано интервю с учениците за цялостно и точно определяне на отношението им към компютрите и изучаването на езика. В началото на всеки ученик беше обяснено, че няма правилни или грешни отговори на никой от въпросите и че целта е да се открие какво мислят за английския език и неговото учене. Използването на полуструктурирано интервю дава възможност, ако е необходимо, някои от въпросите да се преформулират. Освен това учениците имат възможност за повече гъвкавост по отношение на отговорите си и могат да се включат към теми, които да се добавят към някои от другите въпроси.

Интервютата са проведени под формата на разговор, което позволява, ако децата не са дали ясни и конкретни отговори, въпросите да се зададат

повторно с други думи [Anderson, 1990, p. 222; Punch, 1998, 174–175]. Предварително е разяснена целта на интервюто, за да се избегнат елементите на несурност и неизвестност. Предварително се пита дали детето е разбрало какъв е въпросът. При необходимост той се повтаря. Бланките се попълват обективно от изследователя, независимо какъв е желаният от него отговор. Този начин на работа гарантира, че детето ще отговори на въпросите, без да се обърка поради неразбиране или затруднения, възникнали в работния процес. Интервютата са проведени в рамките на две седмици, индивидуално с всяко дете, за да се избегне каквато и да е стресова ситуация, без времеви ограничения за отговорите. В края на интервюто децата дори изразиха съжаление от неговото приключване.

Целта на въпросите от интервюто с преподавателя по английски език е да се уточни отношението на обучаемите ромски деца към езика и компютрите и мотивацията им за изучаване на английски език.

В края на трети модул се проведе задължителен тест по английски език (Test 3), който да отчете нивото на знание на езика без преподаване с компютърни технологии. Преди започване на обучението с компютри се попълни и дидактически тест по английски език, върху материала от 4, 5, и 6 модул, който да установи предварително нивото на знание на езика на учениците по материала, който предстоеше да се преподава с помощта на образователната мултимедия.

Педагогическото изследване се проведе в компютърната зала на училището. За да може всяко дете да работи самостоятелно на компютър, се осигуриха допълнително 6 лаптопа от РУ „А. Кънчев“.

Първоначалното намерение беше преподаването с компютърни технологии да се проведе по време на цялото изследване, във всички часове без изключение. Поради големия интерес на децата към технологията и материала по английски език, изнесен по интерактивен начин, се установи, че за по-пълноценното преподаване и усвояване на новия материал и съответно провеждане на изследването се налага промяна на предватително запланиваната процедура. Първоначално в уроците за нови знания се преподава новият материал посредством четенето на новия текст, в хода на което се изясняват новата лексика и граматика. Наличието на мултимедийни анотации, конструирани в компютърния продукт, показващи новата граматика и лексика, със значението на думите на български език и тяхното произношение на английски, предизвика голям интерес сред учениците. Тъй като компютърът позволява те да работят със собствен темп, компютърните анотации се пускаха по различно време и в класната стая се появи допълнителен, непредвиден шум, който пречеше на преподаването на материала. Затова учебният процес с компютри се осъществяваше по време на следващите три часа, определени за дадения урок. В края на всеки модул на учениците се

раздаваха компютърни дискове, за да могат да упражняват наученото вкъщи или на друго подходящо място, където има налична компютърна техника. След приключването на всеки модул се раздаваха нови дискове, включващи и материала от последния преподаден модул, съответно за 4, 5, и 6 модул.

След провеждането на всеки един от трите модула с помощта на интерактивната мултимедия се проведе задължителният по учебната програма тест по английски език, съответно тест 4, 5 и 6.

През цялото преподаване с интерактивната мултимедия се водеше протокол за наблюдение, извършено веднъж седмично по време на решаване на граматичните, лексикалните и фонетичните задачи от всеки модул и по време на уроците за обобщение. По този начин през цялото време се набираха допълнителни данни, за да може да се отчете ефективността на прилаганото компютърно обучение в часовете по чужд език.

По време на изследването в различни часове, независимо един от друг, присъстваха като наблюдатели 10 експерти – преподаватели с магистърска степен по съответната специалност (1 мъж и 9 жени). Те си водеха бележки относно провеждания урок, които отразиха в предварително раздадена им експертна карта. Осем от преподавателите обучават в практиката си деца от етнически малцинства. С изключение на преподавателя по информационни технологии всички останали преподаватели работят в традиционна класно-урочна среда, без използването на компютри.

В края на учебната година се проведе заключителен тест по английски език, който да установи ефективността от проведения с интерактивна мултимедия учебен процес и степента на усвоените знания на учениците, получени по време на изследването. Отново се попълни въпросникът относно мотивацията за изучаване на английски език с цел да се разбере дали има промяна в отношението на децата към ученето и английския език след провеждане на компютърните технологии в редовните им часове по чужд език.

Проведе се полуструктурирано интервю с децата относно мнението и отношението им към английския език и преподаването му с компютърни технологии.

Интервюиран бе преподавателят по английски език, за да се конкретизират впечатленията и мнението му относно проведеното обучение с помощта на мултимедия и влиянието, което тя оказва върху поведението, отношението и успеваемостта на учениците.

В началото на следващата учебна 2008/2009 г., през месец септември, се проведе отсрочен тест по английски език, с който да се установи дали получените знания по време на въвеждането на интерактивната мултимедия в часовете по английски език са трайни и дали мотивацията за усвояване на чужд език продължава да помага за неговото по-добро и по-лесно усвояване.

НА ДАННИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО. КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ. ОБСЪЖДАНЕ

Количествен анализ на резултатите

Дизайн на изследването при измерване променливите на мотивацията

За измерване равнището на променливите на мотивация се използва въпросник за мотивацията, попълнен от учениците в началото и в края на изследването. Променливите измерители на мотивацията, които се изследват, са вътрешна мотивация, външна мотивация, сила на мотивацията, лични цели, очакване за успех, тревожност. Целта на този количествен анализ е да се проследят и отчетат промените, които настъпват в мотивацията на учениците преди и след включване на интерактивната мултимедия в учебните часове по английски език. Отчита се степента на мотивация на ромските (и на българските) деца преди включването на иновацията в обучението с цел да се определи по-точно влиянието на мултимедията върху мотивацията им в края на обучението. Сравнява се промяната на мотивацията за учене на чужд език на ромите и на българите, за да се установи дали тя се е променила и е статистически значима.

Резултатите на учениците са анализирани, като се прилага двуфакторен дисперсионен анализ (two-way ANOVA – ANalysis Of VAriance between groups). По този начин всяка възможност за външно влияние се свежда до минимум и вероятността да се сгреша е изключена (при $p < 0,01$). Статистическите хипотези за влияние на независими фактори върху зависими променливи се проверяват чрез F -критерия на Фишер-Снедекор. F е критерий за проверка на нулевата хипотеза за липса на влияние на съответния фактор върху зависимата променлива. Стойностите на F -критерия за съответните факторни дизайни са получени, като съответните емпирични данни са анализирани след извършване на дисперсионен анализ, чрез модул ANOVA на статистическия пакет STATISTICA.

Формулата за изчисляване на стойностите на F -критерия по емпиричните данни е следната:

$$F = \frac{\sum_i n_i (\bar{Y}_i - \bar{Y})^2 / (K - 1)}{\sum_{ij} (Y_{ij} - \bar{Y}_i)^2 / (N - K)}$$

\bar{Y}_i е извадкова средна на i -та група.

n_i е броя на наблюденията в i -та група.

\bar{Y} означава общата средна на всички наблюдения.

Y_{ij} е наблюдение j в i -та група от K групи.

N е обем на извадката.

p е вероятността да се допусне грешка, когато се отхвърля нулевата хипотеза. За да оказва влияние, средната стойност на p трябва да е 0,01, като допустимите граници са между 0,0001 и 0,05. Следователно за настоящия анализ на резултатите от изследването, ако стойността на p е малка, то вероятността за грешка е невъзможна и е налице констатацията, че факторът влияе статистически съществено върху зависимата променлива.

Високите стойности при F и ниските при p дават основание да се отхвърли нулевата хипотеза за липса на влияние на съответния фактор и да се приеме алтернативата, че влияние има. И обратното, ниските стойности при F и високите при p са показател, че съответният фактор не влияе върху зависимата променлива.

1. Като зависими променливи последователно се приемат измерителите на мотивацията.

2. Като независими променливи се използват следните категорични фактори:

2.1. измерване на мотивацията в началото и в края на обучението;

2.2. етническа група с две равнища – роми и българи (преди обучението).

За целта най-подходящ е междугруповият факторен план от типа 2x2 (две равнища на първия фактор по две равнища на втория), който е даден в таблична форма по-долу:

Фактор Време на измерване	В началото на обучението		В края на обучението	
Фактор Етническа група	Роми	Българи	Роми	Българи

Дизайн на изследването при тестовете за измерване на постиженията Вариант 1 за тестовете по модули

За измерване равнището на знанията на ромските и българските деца се използват тестовете от задължителната учебна програма, проведени с учениците в началото и по време на изследването. Това са тестове 3, 4, 5 и 6, които се провеждат след приключване на съответния модул. Целта на този количествен анализ е да се проследят и отчетат промените, които настъпват в равнището на знания на учениците по английска лексика, граматика и фонетика, преди и по време на интегриране на интерактивната мултимедия в учебните часове по английски език.

Отчитат се степента в знания по езика на ромските (и на българските) деца преди включването на технологията в обучението с цел да се установи

по-точно влиянието на мултимедията върху постиженията им в края на обучението. Сравняват се промените в знанията, в началото и края на изследването, за да се установи дали те са се повишили или понижали и дали са статистически значими.

1. Като зависими променливи последователно се приемат суровите балове по тестове и субтестове (лексика, граматика, фонетика).

2. Като независими фактори използвахме следните категорийни фактори:

2.1. тестови модули с четири равнища – Модул 3, Модул 4, Модул 5 и Модул 6;

2.2. етническа група с две равнища – роми и българи.

Използван е междугруповият факторен план от типа 4x2 (четири равнища на първия фактор по две равнища на втория), показан по-долу:

Фактор Тестов модул	Модул 3		Модул 4		Модул 5		Модул 6	
Фактор Етническа група	Роми	Българи	Роми	Българи	Роми	Българи	Роми	Българи

Този план се прилага последователно за всяка зависима променлива и при него се използва двуфакторен дисперсионен анализ за проверка на статистическите хипотези.

Вариант 2 за тестовете по време на измерване

За измерване равнището на знанията на ромските и българските деца се използва и дидактически тест, проведен с учениците в началото, в края на изследването и с отсрочена проверка. Целта на този тест е да се установят предварителните знания на учениците по английска лексика, граматика и фонетика, знанията им, получени след интегрирането на мултимедията в учебните им часове, и да се определи дали с времето се запазва трайността на тези знания. Отчита се степента в знания по езика преди включването на технологията в обучението, за да се определи по-точно влиянието на мултимедията върху постиженията им в края на обучението. Сравняват се промените в знанията, за да се установи дали те са се повишили и дали са статистически значими.

1. Като зависими променливи последователно се вземат суровите балове по тестове и субтестове.

2. Като независими променливи се използват следните категорийни фактори:

2.1. време на измерване с три равнища – 03,08, 06,08 и 09,08;

2.2. етническа група с две равнища – роми и българи;

Подходящ е междугруповият факторен план от типа 3x2 (три равнища на първия фактор по две равнища на втория), отразен в таблицата:

Фактор Време на измерване	03.08		06.08		09.08	
Фактор Етническа група	Роми	Българи	Роми	Българи	Роми	Българи

И в трите случая се прилага един и същ план последователно за всяка зависима променлива и се използва двуфакторен дисперсионен анализ за проверка на статистическите хипотези.

Степен на развитие на мотивацията за изучаване на английски език

Измерва се влиянието на независимите фактори „време на измерване“ и „етническа група“ върху различни зависими променливи – параметри на мотивацията за изучаване на английски език. Данните, свързани с проследяване измененията на променливите на мотивацията – вътрешна, външна, сила на мотивацията, тревожност, лични цели, очакване на успех, са събирани с помощта на въпросник за мотивацията, попълнен в началото и в края на изследването.

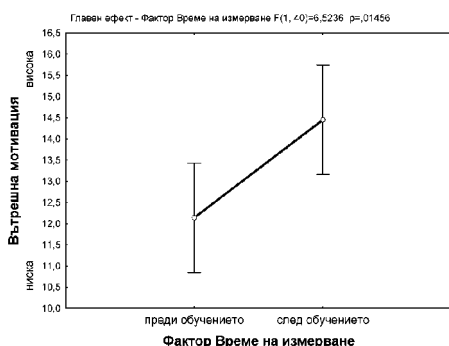
Вътрешна мотивация (ВМ)

Вътрешната мотивация се измерва с твърдения като: *харесва ми да уча английски език, за мен е важно, за мен е предизвикателство, като хоби.*

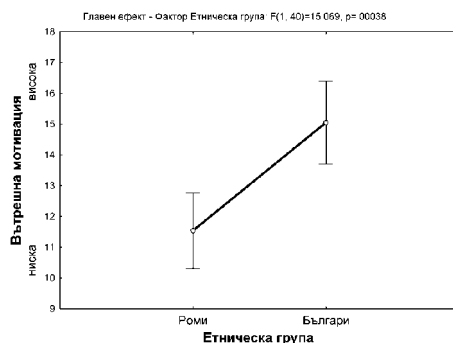
При проследяване на влиянието на фактора ‘време на измерване’ върху вътрешната мотивация (вж. фиг. 1) в началото и края на обучението се установява, че в края на изследването вътрешната мотивация за изучаване на чужд език се е повишила съществено ($F = 6,52$; $p < 0,01$).

От фигура 2 става ясно, че при фактора „етническа група“ в началото на изследването вътрешната мотивация за изучаване на чужд език при децата роми е по-ниска в сравнение с тази на българчетата, което се потвърждава и от проведените интервюта във връзка с отношението към изучаването на английски език в началото на изследването. Влиянието на този фактор е статистически съществено ($F = 15,1$; $p < 0,0001$).

Фигура 1. Влияние на фактора време на измерване върху ВМ

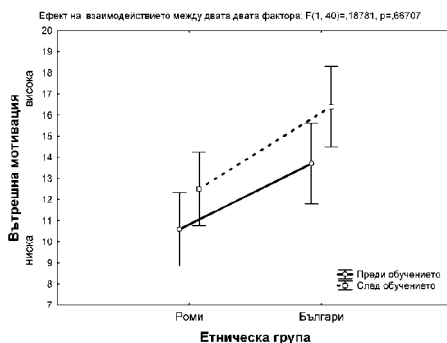


Фигура 2. Влияние на фактора етническа група върху ВМ



При взаимодействието на факторите „етническа група“ и „време на измерване“ (вж. фиг. 3) върху вътрешната мотивация няма статистически значими разлики между ромите и българите. В края на обучението, като се сравнят резултатите на двете групи, се вижда, че вътрешната им мотивация се е повишила в приблизително еднаква степен спрямо първоначалното измерване.

Фигура 3. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху вътрешната мотивация



Външна мотивация (ВнМ)

Външната мотивация се измерва с твърдения, свързани с *желание да се живее в чужбина, да се пътува из много страни, намеране на добра работа, поради желание от страна на родителите, за избягване на слаба оценка в края на годината и др.*

Влиянието на фактора „време на измерване“ върху външната мотивация е представен на фиг. 4. Като цяло той се отразява добре върху учениците и те имат значително по-добри резултати. Разликата във външната им мотивация

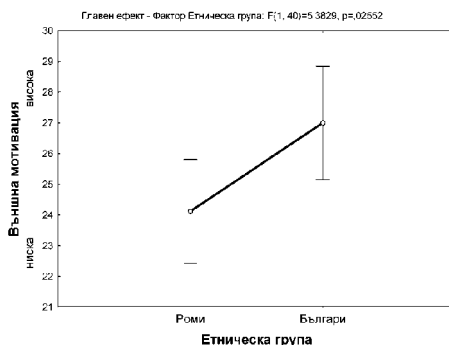
в началото и края на изследването е статистически значима при ($F = 21,7$; $p < 0,0001$). Следователно интегрирането на образователна мултимедия в процеса на изучаване на чужд език с продължение на времето оказва положително (статистически значимо) въздействие върху външната мотивация на учениците.

Разликите във външната мотивация за изучаване на чужд език в началото на изследването между двете групи (вж. фиг. 5) са незначителни, като при децата роми е малко по-ниска в сравнение с техните връстници българи.

Фигура 4. Влияние на фактора време на измерване върху ВнМ

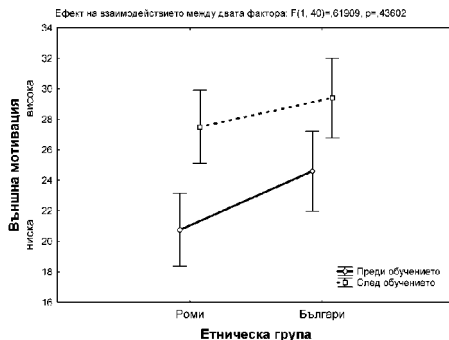


Фигура 5. Влияние на фактора етническа група върху ВнМ



Като се сравнят резултатите на ромите и българите (вж. фиг. 6) в края на обучението, се установява, че и при двете групи външната мотивацията се е повишила. Няма статистически значими разлики между ромите и българите, като при проследяване на разликите констатира, че при ромите външната мотивация се е повишила в малко по-голяма степен спрямо първоначалното си състояние. От това може да се заключи, че мултимедията оказва положително влияние и върху външната мотивация на ромските деца да изучават английски език, макар и не в толкова голяма степен, колкото при вътрешната им мотивация.

Фигура 6. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху външната мотивация



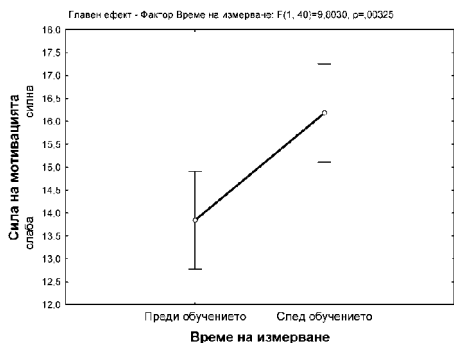
Сила на мотивацията (СМ)

Силата на мотивацията е друг подкомпонент за измерване на цялостната мотивация за учене на английски език. Тя включва твърдения, свързани с *нежелание за отсъствие от час, полагане на усилия да се изучава езикът, обмисляне на начини за по-добро му изучаване, желание да се продължи да се изучава езикът след приключване на учебната година и др.*

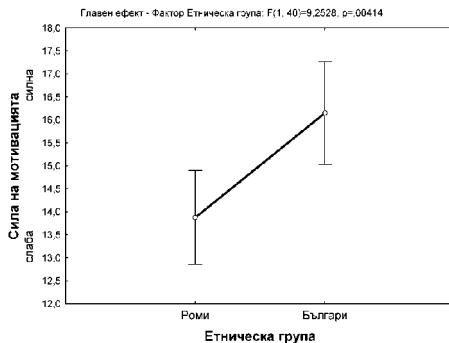
В началото и в края на изследването стойностите на силата на мотивацията реално показват значително покачване в степента на силата на мотивацията за желание да се овладее английския език (вж. фиг.7) и са приблизително еднакви с тези при вътрешната мотивация. От фигурата става ясно, че силата на мотивацията се е повишила с времето. Като цяло учениците имат по-добри показатели и разликата при силата на мотивацията в началото и края е статистически значима ($F = 9,8; p < 0,01$).

Силата на мотивацията на ромските деца в началото на изследването (вж. фиг. 8) е по-ниска от тази на българчетата. Разликата е статистически значима ($F = 9,25; p < 0,01$).

Фигура 7. Влияние на фактора време на измерване върху СМ

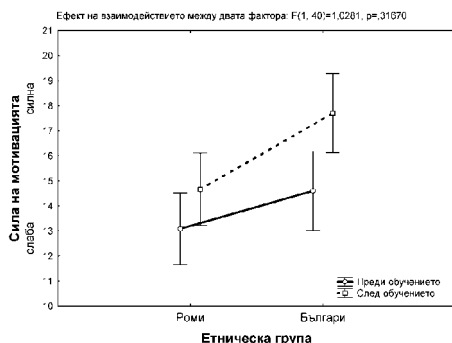


Фигура 8. Влияние на фактора етническа група върху СМ



В края на обучението резултатите показват повишение на силата на мотивацията (вж. фиг. 9). При проследяване на разликите се вижда, че при българите силата на мотивацията се е повишила в малко по-голяма степен, но взаимодействието между двата фактора не е статистически значимо ($F = 1,03$; $p > 0,05$).

Фигура 9. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху силата на мотивацията

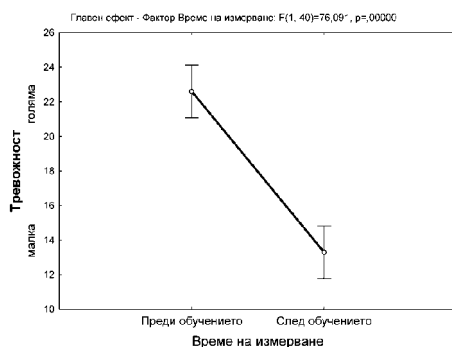


Тревожност

Тревожността, съпровождаща изучаването на чужд език, и като променлива на мотивацията измерва характеристики на емоционалното състояние на учениците в процеса на изучаване на чужд език. Като параметри на тревожността могат да се посочат *притеснения, свързани с говорене на чуждия език, участие по желание в часовете, мнението на учителя за знанията на ученика, несправяне на тестовете, липса на съответно повишаване на знанията въпреки полагане на определени усилия и др.*

Влиянието на фактора „време на измерване“ върху тревожността в края на обучението спрямо началото е съдействало за нейното статистически съществено намаляване ($F = 76,1$; $p < 0,0001$) (вж. фиг. 10). Това води до заключението, че обучението с интерактивна мултимедия спомага в голяма степен да се преодолее тревожността у подрастващите, което е индикация за по-пълноценното възприемане на учебното съдържание и за повишено, активно участие в учебния процес по чужд език.

Фигура 10. Влияние на фактора време на измерване върху тревожността



Влиянието на фактора „етническа група“ върху тревожността не е статистически значимо, защото в началото на изследването и двете групи показват относително високо ниво на тревожност и между тях няма значими разлики. По тази причина взаимодействието между двата профила е статистически несъществено.

Лични цели (ЛЦ)

Личните цели на учениците са измерени с твърдения, свързани с *желание за повече учене на английски език, по-добро справяне от другите ученици, значимост на отношенията с учителя и на самите часове с цел подпомагане на другите съученици.*

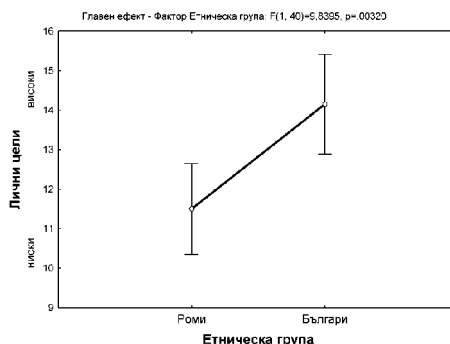
В края на изследването личните цели на ромските и българските деца се променят, като се повишава желанието за постигане на определени цели и извършване на различни дейности (вж. фиг. 11). Това се потвърждава и от резултатите от проведените интервюта. Разликата е статистически значима ($F=17$; $p<0,001$).

Степента на проявление на личните цели при изучаването на чужд език в началото на изследването (вж. фиг. 12) е по-ниска при децата роми. Разликата е статистически съществена ($F=9,8$; $p<0,01$).

Фигура 11. Влияние на фактора време на измерване върху ЛЦ

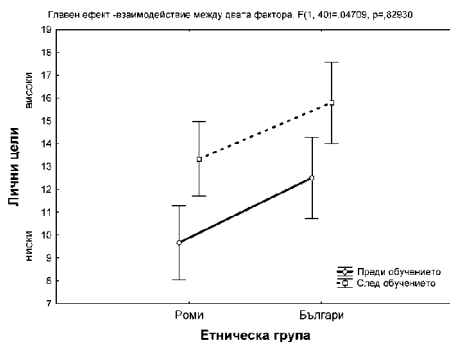


Фигура 12. Влияние на фактора етническа група върху ЛЦ



В края на обучението, при сравняване на резултатите между ромите и българите (вж. фиг. 13) се стига до заключението, че и при двете групи тенденцията при личните цели се е повишила в относително еднаква степен. Поради тази причина няма статистически значими разлики между ромите и българите, т.е. няма статистически значимо взаимодействие между двата фактора при $p < 0,01$.

Фигура 13. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху ЛЦ



Очакване за успех

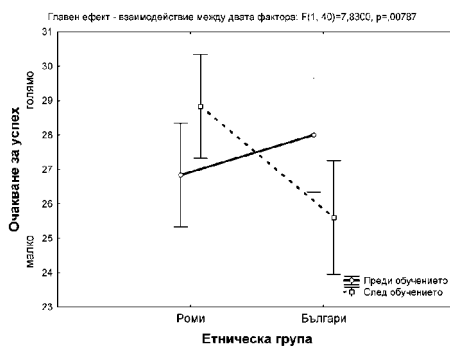
Очакването за успех се определя чрез твърдения като *признаване за справяне в часовете поради усилено учене, и обратно – несправяне поради неучене, учене заради учителя, справяне поради лесен материал, и обратно – несправяне поради труден материал, признаване, че английският език е труден за изучаване, и др.*

Влиянието на факторите „време на измерване“ и „етническа група“ върху очакването на успех при ромите и българите не достига статистическа

значимост, като при ромската група се наблюдава леко, почти несъществено покачване на резултатите. В интервютата някои от изследваните деца роми заявяват, че дори и при използването на компютри, колкото и да им е интересно, все пак е необходимо да се полагат усилия, за да се овладее материалът, за да се резлизират съответните им очаквания. Ниските резултати по този показател говорят за все още недостатъчно развитие на желаните от самите ученици умения, които да им помогнат да се справят безпроблемно с материала и да доведат до искания от тях успех.

Очакванията на ромите за успех преди обучението са по-малки в сравнение с очакването им за успех след обучението, но разликата между средните стойности не достига статистическа значимост (вж. фиг. 14). В действителност посоките на очакването за успех при българските деца са обратни. Преди обучението те имат по-големи очаквания за успех в сравнение с очакванията им след обучението и разликата е статистически съществена. Значимостта на разликите между съответните средни стойности се вижда на фигурата по-долу.

Фигура 14. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху очакването за успех



Предпочитания за дейности с учебна цел

Предпочитанията на учениците за извършване на дейности с учебна цел в часовете са свързани с *желание да се обръща повече внимание съответно на лексиката, граматиката или произношението, изявяване на предпочитание към тези упражнения, които се извършват по двойки или самостоятелно, необходимост от задаване на въпроси при евентуално неразбиране на материала, необходимост учителят веднага да поправя учениците при евентуални грешки от тяхна страна и др.*

Наложително е да се спомене, че в часовете по чужд език, особено в основния курс на обучение, се следва строго определена логика на последователност на представяне на материала от дидактическият мултимедиен

продукт и съответното изпълнение на задачите, която не може да бъде променена от предпочитанията на учениците.

Въпреки това влиянието на факторите „време на измерване“ и „етническа група“ върху предпочитанията за дейности с учебна цел променят в известна степен предпочитанията за извършване на подобни дейности, от което може да се заключи, че обучението с интерактивна мултимедия променя в определена степен техните желаниа за начина на протичане на учебните часове. При взаимодействието на двата фактора няма статистически значими разлики между ромите и българите, което означава, че данните по този показател са променени в приблизително еднаква степен.

От анализиранияте по-горе данни и тяхната систематизация може да се направи предположение, че използването на образователната мултимедия при деца роми повишава недвусмислено мотивацията им за учене на чужд език. Въпреки че мултимедията оказва положително влияние върху всички показатели на мотивацията, в най-голяма степен са се променили вътрешната мотивация за изучаване на чужд език, силата на мотивацията на децата и намаляването на тревожността им.

Тестова батарей за измерване равнището на владеење на английски език

За да се установи равнището на промяна в мотивацията на децата, се изследва и влиянието на независимите фактори „време на измерване“ и „етническа група“ върху равнището на владеење на английски език. За целта се вземат под внимание различните зависими променливи – сурови балове по субтестовите (фонетика, лексика и граматика) от тестовите за постижения и установяване на знания.

Тестове за постижения по модули и по време на измерване

Както беше казано по-горе, в началото на представяне на количествения анализ на данните, за да се установи прогресът в знанията на учениците по лексика, граматика и фонетика, в края на всеки модул бяха проведени тестове по английски език от задължителната учебна програма. Обучението с мултимедия се осъществи през целия втори срок на учебната 2007/8 г. и беше въведено след края на трети модул, като резултатите от този модул се използват, за да се придобие по-ясна представа за промените, които настъпват в знанията на децата по време на изследването. Обработените резултати от тестовите са представени по-долу. Целта на представените данни е да се покаже положителното влияние на интегрираната в учебните часове мултимедия върху мотивацията за изучаване на езика от учениците, което се отразява върху техните резултати.

За измерване равнището на знанията на ромските и българските уче-

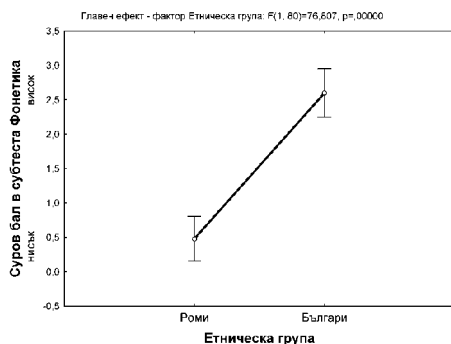
ници се използва и дидактически тест, проведен с учениците в началото, в края на изследването и с отсрочена проверка. Целта на теста е да се отчетат предварителните знания на учениците по английска лексика, граматика и фонетика, знанията им, получени след интегрирането на мултимедията в учебните им часове, и да се определи дали с времето са запазва трайността на тези знания, което може да се приеме за индикация за наличието на мотивация. Отчитането на степента в знания по езика на ромските и българските деца преди включването на технологията в обучението е с цел да се установи по-точно влиянието на мултимедията върху постиженията им в края на обучението. Сравняват се промените в знанията на ромите и на българите, за да се определи дали при двете групи знанията са се повишили и дали са статистически значими.

Общ суров бал в субтеста Фонетика при тестовете за постижение – 3, 4, 5 и 6 модул

Резултатите от изследването показват, че влиянието на фактора „модул“ върху общия суров бал по субтеста фонетика е незначително. Това предполага, че с включване на интерактивната мултимедия в часовете по чужд език нивото на справяне с фонетичните задачи не се променя и се запазва същата слаба тенденция както в началото на изследването, преди да се включат компютрите в учебния процес.

При фактора „етническа група“, по отношение на субтеста фонетика (вж. фиг. 15), има статистически значима разлика между резултатите на ромските и българските ученици ($F=76,8$; $p<0,00001$). Като цяло българските деца показват по-висока степен на разбиране при изпълнение на фонетичното упражнение, което във всички тестове е само едно и носи равен брой точки. По отношение на развитието на фонетичните умения всички деца, особено тези от малцинствата, демонстрират дефицит, за което говорят ниските резултати на фонетичните задачи. Това се дължи на няколко причини. Една от тях е, че в задължителната учебна програма акцентът върху развитието на фонетичните умения на децата и усвояването на фонетиката е по-слаб в сравнение с този към лексиката и граматиката. Освен това, поради факта, че в класната стая нямаше необходимото оборудване (слушалки), извършването на упражнения, които развиват уменията за слушане на децата, се оказва неприемливо и неподходящо. Това може да се потвърди и от резултатите от експертните карти, където експертите посочват, че мултимедията в този случай оказва малко влияние върху развитието на уменията за слушане на децата. Влиянието на взаимодействието между факторите „модул“ и „етническа група“ върху общия суров бал в субтеста Фонетика е статистически несъществено, което води още веднъж до заключението, че мултимедията оказва малко влияние върху този дял от изучаването на езика.

Фигура 15. Влияние на фактор 'етническа група' върху общия суров бал в субтеста Фонетика

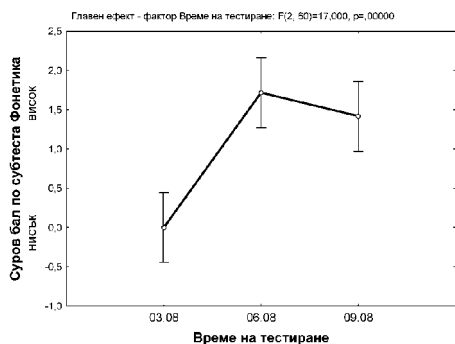


Суров бал по субтеста Фонетика от дидактическия тест по време на измерване (март, юни, септември)

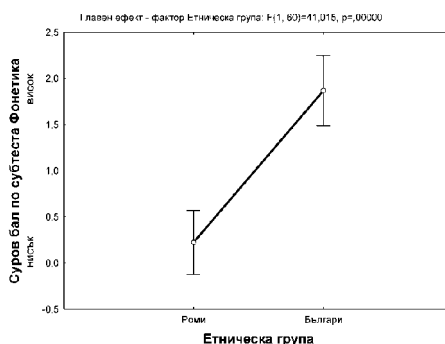
По отношение на теста, който проверява знанията на учениците по време на измерване, резултатите, свързани с фонетиката, потвърждават тези от тестовете от задължителната учебна програма, а именно, че компютърно базираното обучение по чужд език не оказва голямо влияние върху развитието на компетентност по отношение на фонетиката (вж. фиг.16). Въпреки малките положителни резултати разликите са статистически значими ($F = 17; p < 0,00001$), което се потвърждава и от данните от теста с отсрочена проверка.

Резултатите от влиянието на етническата група върху суровия бал по субтеста фонетика са статистически съществени, при $p < 0,01$, но не са много високи и при двете групи (вж. фиг. 17).

Фигура 16. Влияние на фактор време на тестиране върху суровия бал по субтеста Фонетика

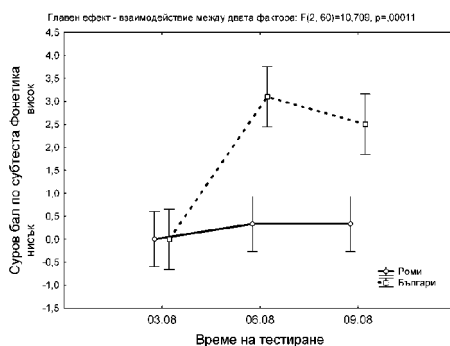


Фигура 17. Влияние на фактор етническа група върху суровия бал по субтеста Фонетика



Балът по субтеста Фонетика (вж. фиг. 18) не е променен значително, но е статистически значим при $p < 0,01$. При теста с отсрочена проверка показателите на децата роми са останали в същата позиция, а при българчетата се забелязва минимален спад, но при двете групи са отбелязали ръст спрямо началото на изследването. Интерпретирането на успеваемостта показва, че децата от малцинствата са изпитали най-сериозни затруднения при изпълнението на задачите по фонетика. Както беше посочено по-горе, подобни са резултатите им и при тестовите от задължителната програма. Тези ниски резултати могат да се обяснят с необходимостта от изявяване на умения за разбиране и възприемане на абстрактни понятия, за чиито формиране е необходимо повече време.

Фигура 18. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху суровия бал по субтеста Фонетика



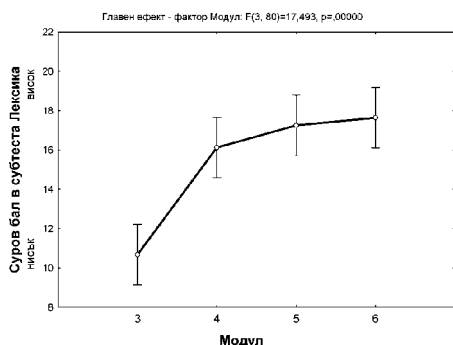
Общ суров бал в субтеста Лексика при тестовите за постижение – 3, 4, 5 и 6 модул

При анализ на резултатите от лексикалните задачи се стига до заключението, че изследването е повлияло позитивно върху усвояването на лексиката. Следователно може да се приеме, че с включване на интерактивната мултимедия в часовете по чужд език нивото на справяне с лексикалните задачи се променя в положителна посока и се очертава и задържа една сравнително висока тенденция на овладените знания по лексика по време на целия учебен процес.

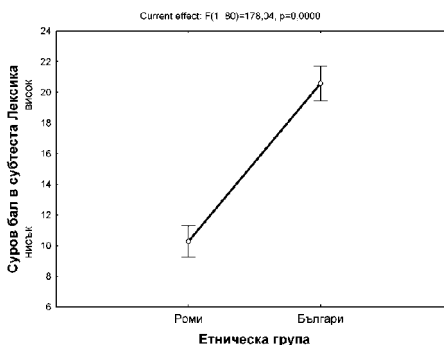
Резултатите от влиянието на фактора „модул“ върху общия суров бал по субтеста лексика (вж. фиг. 19) ясно показват, че с използване на интерактивна мултимедия в часовете по чужд език нивото на справяне с лексикалните задачи нараства и се запазва трайно ($F = 17,5; p < 0,00001$), като най-значима е разликата между трети и четвърти модул при включването на компютрите в учебния процес.

Знанията на ромските ученици по лексика (вж. фиг. 20) при проследяване на цялостното обучение са по-ниски от тези на българчетата ($F = 178$; $p < 0,000001$), но това основно се дължи на липсата на предварителна системна подготовка от страна на ромските ученици, което не може да се компенсира от обучение с мултимедия само през един срок. При ромската група само една част от децата са успели да овладеят в голяма степен лексикалния материал, поради което при тях средните стойности на резултатите са по-ниски в сравнение с тези на българчетата.

Фигура 19. Влияние на фактор модул върху общия суров бал в субтеста Лексика

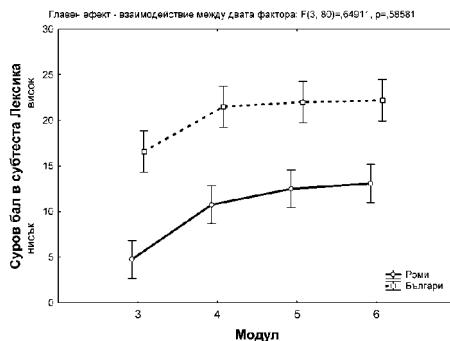


Фигура 20. Влияние на фактор етническа група върху общия суров бал в субтеста Лексика



Взаимодействието при сравняването на резултатите от общия суров бал по субтеста Лексика по фактори „модул“ и „етническа група“ е отразено на фиг. 21. Не се забелязват статистически значими разлики в тенденцията към повишаване на знанията по лексика на децата и от двете групи. Това води до заключението, че компютърно базираното обучение е оказало почти еднакво влияние върху овладяването на лексиката при ромските и българските деца. Покачването спрямо изходната позиция в началото на изследването и при двете групи е почти еднакво.

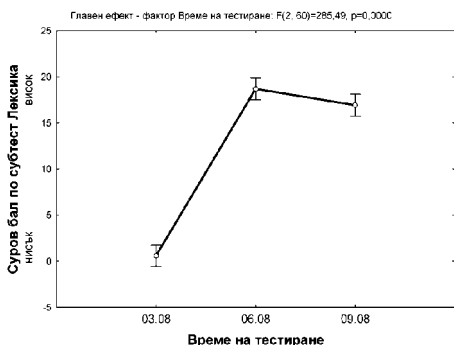
Фигура 21. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху общия суров бал в субтеста Лексика



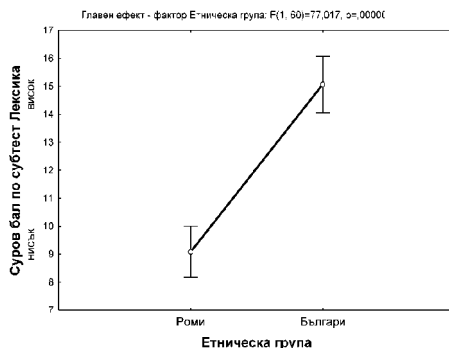
Суров бал по субтеста Лексика от дидактическия тест по време на измерване (март, юни, септември)

Резултатите по лексика от дидактическия тест са аналогични с тези от тестовете от задължителната учебна програма. При проследяване на резултатите на субтеста Лексика в процеса на обучението (вж. фиг. 22) също се наблюдава значително повишаване на знанията, показани от всички ученици. Разликата между средните стойности на резултатите на децата от двете етнически групи (вж. фиг. 23) е статистически съществена ($F = 77$; $p < 0,0001$). Показателите при българчетата са по-високи от тези при ромските деца, но при последните се забелязва известен напредък спрямо първоначалната позиция.

Фигура 22. Влияние на фактор време на тестиране върху суровия бал по субтеста Лексика



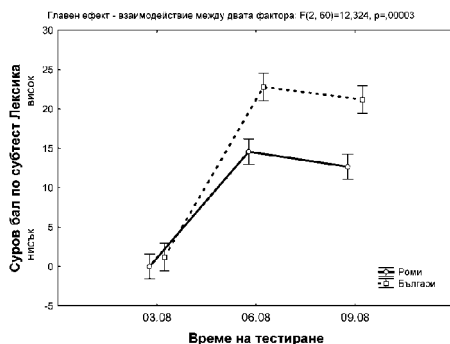
Фигура 23. Влияние на фактор етническа група върху суровия бал по субтеста Лексика



Като се проследят стойностите от тестовете по време на измерване не без основание може да се твърди, че целесъобразното обучение по англий-

ски език с интерактивна мултимедия е повлияло върху резултатите по възприемането на английската лексика (вж. фиг. 24). В сравнение с данните, получени от проверка на задачите по фонетика и граматика, тук резултатите са най-високи. Балът по субтеста Лексика е статистически съществено променен в голяма степен при българите и в средна степен при ромите ($F = 12,3$; $p < 0,0001$). При лекия спад, който се наблюдава и при двете групи при теста с отсрочена проверка, резултатите запазват съответните високи стойности. Възможен е изводът, че обучението в среда на мултимедия е допринесло за цялостното по-добро представяне на тестовете.

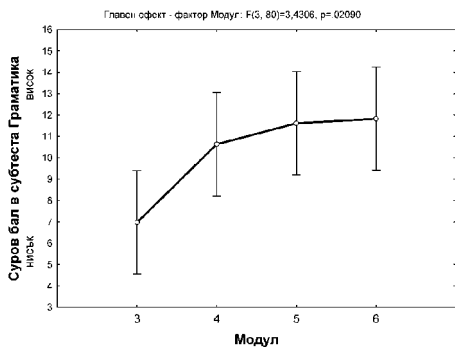
Фигура 24. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху суровия бал по субтеста Лексика



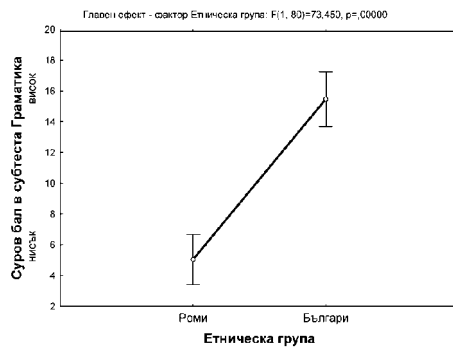
Общ суров бал в субтеста Граматика при тестовете за постижение – 3, 4, 5 и 6 модул

С използването на интерактивна мултимедия в часовете по чужд език нивото на справяне с граматичните задачи нараства и запазва трайно покачваща се тенденция при ($F = 3,43$; $p < 0,05$), макар и не толкова висока както по лексика (вж. фиг. 25). Най-значима е разликата между трети и четвърти модул при включването на компютрите в учебния процес. Разликите в знанията на българските и ромските ученици по граматика (вж. фиг. 26) са статистически значими ($F = 73,4$; $p < 0,000001$). При ромските деца малка част успяват да се справят добре с материала, свързан с граматиката.

Фигура 25. Влияние на фактор модул върху общия суров бал в субтеста Граматика

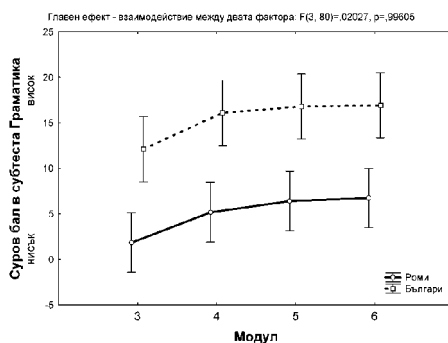


Фигура 26. Влияние на фактор етническа група върху общия суров бал в субтеста Граматика



При разглеждане на резултатите от общия суров бал по субтеста граматика (вж. фиг. 27) по фактори „модул“ и „етническа група“ не се забелязват статистически значими разлики в тенденцията към повишаване на знанията по граматика на децата и от двете групи. Това означава, че компютърно базираното обучение е оказало почти еднакво влияние спрямо изходната им позиция.

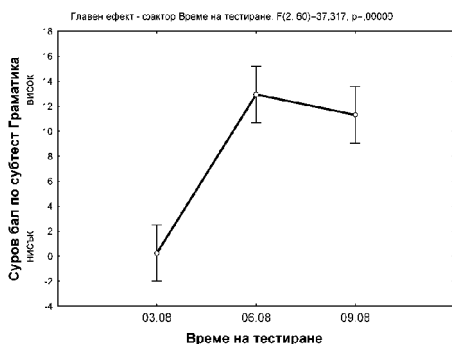
Фигура 27. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху общия суров бал в субтеста Граматика



Суров бал по субтеста Граматика от дидактическия тест по време на измерване (март, юни, септември)

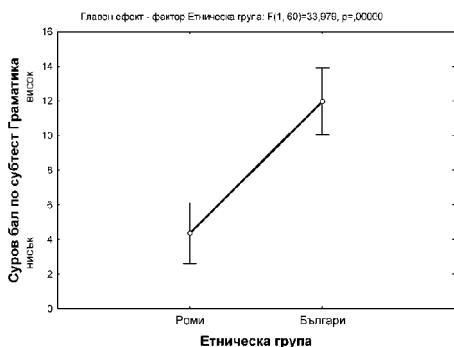
Значително по-високите резултати на средния бал при второто и третото тестване в сравнение с първото при субтеста граматика (вж. фиг. 28) показват статистически съществена разлика ($F = 37,3$; $p < 0,01$), което потвърждава становището, че компютърно базираното обучение по чужд език е фактор, който оказва положително влияние върху успеха на децата.

Фигура 28. Влияние на фактор време на тестиране върху суровия бал по субтеста Граматика

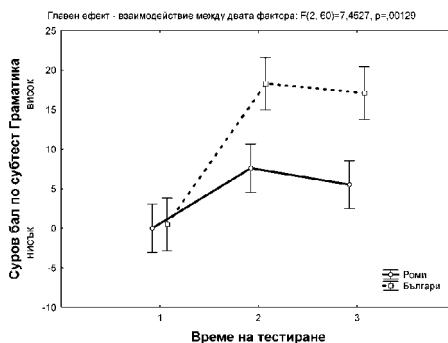


Резултатите от граматичните задачи на ромските и българските деца (вж. фиг. 29) са статистически съществени и варират в двата края на средната граница ($F=33,9; p<0,000001$). Общият суров бал по субтеста Граматика (вж. фиг. 30) е променен в по-голяма степен при българчетата, но и при двете групи при теста с отсрочена проверка се забелязва тенденция на задържане нивото на получените знания по време на компютърно базираното обучение. Данните са статистически съществени при $p<0,01$. Налице е стабилност в резултатите и при двете групи. Това е признак за устойчивост с ясно очертани параметри и утвърдени тенденции в развитието си като процес.

Фигура 29. Влияние на фактор етническа група върху суровия бал по субтеста Граматика



Фигура 30. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху суровия бал по субтеста Граматика



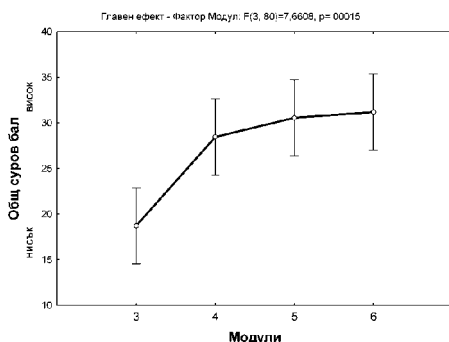
Общ суров бал при тестовете за постижение – 3, 4, 5 и 6 модул

Въвеждането на интерактивна мултимедия в часовете по английски език оказва съществен ефект върху общия суров бал от тестовете за постижение по модули, което се потвърждава нагледно от данните от фиг. 31, и

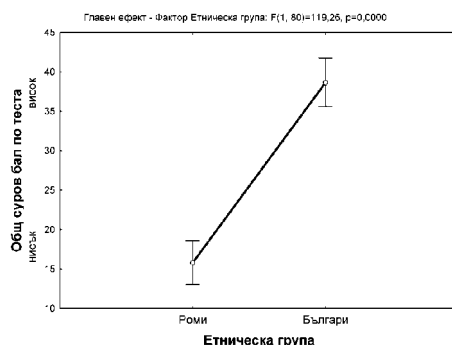
влиянието на мултимедията като цяло е статистически съществено ($F = 7,7$; $p < 0,0001$). Най-големи значими разлики има между средните стойности на резултатите по отделните модули между трети и четвърти модул при въвеждането на мултимедията в учебния процес по чужд език. Забелязва се лека, но растяща тенденция по време на цялото преподаване с компютри.

Разликата между средните стойности на постиженията на ромите и българите (вж. фиг. 32) в началото на изследването след 3-ети модул е статистически съществена ($F = 119,26$; $p < 0,00001$). При все че българчетата показват значително по-високи резултати от тези на ромските деца, при последните растящите тенденции в знанията се запазват.

Фигура 31. Влияние на фактор модул върху общия суров бал по 3, 4, 5 и 6 тест

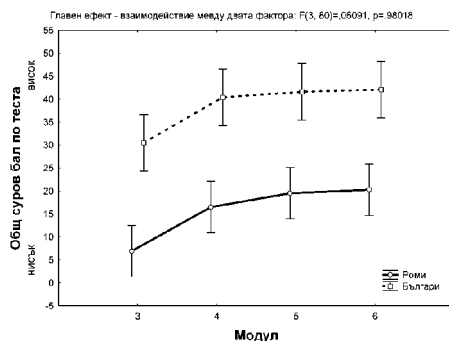


Фигура 32. Влияние на фактора етническа група върху общия суров бал по 3, 4, 5 и 6 тест



При сравняване на резултатите от общия суров бал по 3, 4, 5 и 6 тест по фактори „модул” и „етническа група” (вж. фиг. 33) не се забелязват статистически значими разлики в тенденцията към повишаване на знанията на децата и от двете групи. Това означава, че и при двете групи компютърно базираното обучение е оказало в почти еднаква степен положително влияние.

Фигура 33. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху общия суров бал по 3, 4, 5 и 6 тест

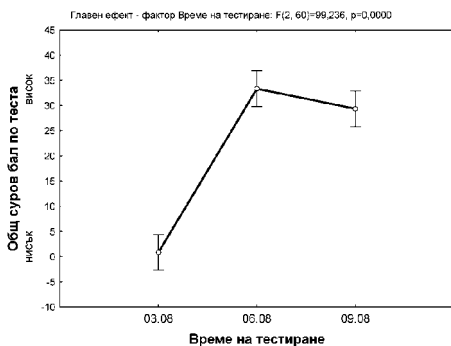


Общ суров бал от дидактическият тест по време на измерване (март, юни, септември)

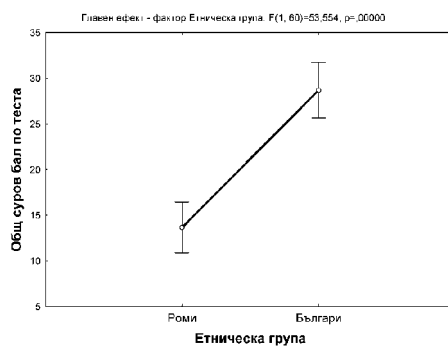
В края на изследваните знания на децата като цяло са се повишили в много голяма степен (вж. фиг. 34) и което е още по-обнадеждаващо, чрез теста за отсрочена проверка, проведен в началото на следващата учебна година, резултатите са се запазили почти на същото ниво. Разликите в постиженията в сравнение с първоначалното включване на мултимедията в обучението са статистически значими ($F = 99,2$; $p < 0,000001$), което дава основание да се стигне до заключението, че компютърно базираното обучение подпомага учебния процес по чужд език и повишава нивото на постижения на учениците – ромите и българи.

Въпреки че българчетата имат по-високи резултати от ромските деца (вж. фиг. 35) и разликите между двете групи са статистически значими ($F = 53,5$; $p < 0,000001$), се отбелязва малко, но стабилно покачване на знанията на ромските деца.

Фигура 34. Влияние на фактор време на тестиране върху общия суров бал по теста



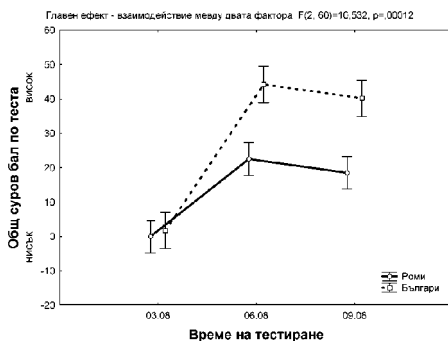
Фигура 35. Влияние на фактор етническа група върху общия суров бал по теста



Общият суров бал по теста (вж. фиг. 36) се е променил значително и при ромите, и при българите и разликите в постигнатите резултати са статистически съществени ($F=10,5$; $p<0,0001$). От фигурата се вижда, че успеваемостта с помощта на компютри е по-висока. Следователно напълно основателно може да се направи изводът, че целенасоченото и целесъобразно интегриране на образователната интерактивна мултимедия в обучението по чужд език може да даде ефективни резултати. Провеждането на теста с отсрочена проверка е основание да се заключи, че голяма част от децата, които са обучавани с интерактивна мултимедия, са мотивирани, организирани и на практика се оказва, че притежават навици за учебен труд. Ако се вземат предвид интервютата на децата от ромски произход в началото на изслед-

внаето, в които повечето от тях демонстрираха нежелание за обучение по английски език, то резултатите след изследването могат да се приемат за обещаващи по отношение на преките последствия от обучението по езика с интерактивна мултимедия.

Фигура 36. Влияние на взаимодействието между двата фактора върху общия суров бал по теста



Резултатите, демонстрирани от обучаемите, са красноречиви по отношение на въздействието на обучението с компютри върху учениците. Анализът на резултатите от тестовете като брой точки показва наличие на статистически значими разлики между учебните постижения на учениците в началото на изследването и след неговото приключване, което подкрепя идеята, че с разработения мултимедиен продукт, приложен на практика, се повишава ефективността на обучението по английски език в основното училище.

Може да се направи изводът, че по-добрите учебни постижения се дължат на подобряване резултатите на всички ученици, и силни, и слаби. Това е атестат за предимствата на компютърно базираното обучение по английски език в основния курс на обучение. Намерена е известна зависимост, която дава основание да се определи следната тенденция: след провеждане на изследването целенасочената работа с интерактивна мултимедия е дала добри резултати, които се запазват значително високи и при отсрочената проверка и следователно могат да се определят като трайни.

Качествен анализ на данните и изследване характеристиките на информацията от изследването

Мотивацията за изучаване на чужд език и нейните промени във времето бяха изследвани с помощта на полуструктурирано интервю. Интервюиран беше и преподавателят по английски език преди и след провеждане на емпиричното изследване. Данните от тези интервюта бяха обработени с помощта на методи за качествен анализ, а именно – категоризиране на получените

данни и техния анализ. На качествен анализ бяха подложени и данните от проведените наблюдения, както и тези от експертните карти.

При проведения качествен анализ бяха спазени изискванията за определяне степента на значимост на дадени думи, отделни фрази или цели изречения и честотата им на появяване, като индикация за тяхната значимост. При прилагане на качествения анализ на съдържанието се прецизира връзката между категориите на изследването. Както пише Marton [1994, р. 428], „категиите се тестват, приспособяват, повторно се тестват и приспособяват спрямо данните. В едни момент промените намаляват и цялата система на значенията се стабилизира... Изследователят се опитва да развие колкото се може по-задълбочено разбиране на това, което е казано“.

За пълния анализ на съдържанието се използват данните, събрани от:

- интервютата с учениците във връзка с езика и компютрите в началото и края на изследването;
- интервюто с преподавателката относно малцинствата и учебния процес по английски език без и с интерактивна мултимедия (в началото и края на изследването);
- наблюдение по съответни признаци – индикатори за наличието на мотивация, което проследява поведението и отношението на децата в период от време преди започването на изследването (1–4 наблюдение) и по време на цялото изследване (5–16 наблюдение);
- експертни карти попълнени от независими експерти, присъствали по различно време в часовете, които отразяват обективно учебния процес по чужд език по време на включване на интерактивната мултимедия в учебните часове.

Интервютата с учениците имаха за цел да установят мненията и отношенията им към изучаването на английския език и компютрите (по 10 отворени и затворени въпроси), като ги отнесат към характеристиките на учебната среда, в която се обучават учениците до този момент. Доброто познаване на тази среда е основа на изследването с въвеждане на интерактивна мултимедия и служи за стабилен анализ между двете учебни среди.

Анализът на интервютата по отношение на основните обособени категории води до следните изводи и заключения:

Отношение към езика в началото на изследването

Отношението на изследваните лица към изучаването на английски език изследвахме със задаването на следния въпрос: *Мислиш ли, че е важно да знаеш английски език? В каква степен?*

За две от ромските деца изучаването на английски език не е важно; за две от тях е важно; а останалите не могат да преценят важноста на изучаването на езика.

По-голяма част от децата нямат представа, съответно и ясна позиция, относно значимостта на английския език. Почти всички деца от ромски произход не се изказват положително относно важността за изучаване на английски език, с изключение на две, които отговарят утвърдително.

Много различни са резултатите при българските деца: положителните отговори са преобладаващи и при повечето деца се препокриват, като половината от тях посочват и степента на значимост за учене на езика. В процентно отношение почти наравно децата отбелязват, че за тях е важно или много важно да изучават езика. Девет деца определят ученето на английски език като важно, като само едно не твърди обратното, а просто изказва съмнение относно важността му. То посочва като външен фактор за изучаване на английски език факта, че той е задължителен.

Аргументите и мотивите на децата за изучаването на езика установихме със задаването на следния въпрос: *Защо мислиш, че е важно/не е важно?*

Както беше казано по-горе, мнозинството от ромите не ценят изучаването на английски език. Според почти половината от тях английският език не е от особено значение. За тези, които смятат, че той е важен в някаква степен, аргументите са, че той е средство за пътуване в чужбина или за общуване. Други споделят, че учат езика по задължение и посочват външни причини да го учат, като пътуване в чужбина, а други все още са неориентирани. Те по-скоро приемат, че английският е част от учебната програма и така или иначе не желаят да повтарят класа.

За българските деца аргументите за придаване на значимост на изучаването на езика се подреждат по степен на важност по следния начин: общуване с други хора – 6; пътуване в чужбина – 5; английският се говори – 4; повече знание, по-умен – 4. най-маловажни за тази група деца са аргументи като „за работа в страната и чужбина“ – 3(2/1); „задължителен“ – 1; „независимост“ – 1;

Само един ученик дава категорично неопределен отговор без коментари и обяснения. Той е същият, който на предишния въпрос изказва съмнение относно значимостта на английския език. Всички останали ученици аргументират положителното си отношение към езика. Те са уверени, че е важно да се знае езикът и се мотивират предимно с необходимостта от социална комуникация.

Негативното отношение на ромските деца към усвояването на английския език проличава и при отговорите им на въпроса *дали им харесва ученето на този език*. Шест от тях категорично не харесват ученето по език, три нямат мнение по този въпрос и едва две харесват да учат английски език в определена степен. При по-голямата част от ромските деца недвусмислено се вижда, че ако имат интерес към ученето, то той не се провокира от желание за знание на английски език.

Съвсем различно е съотношението на отговорите при българските деца. Повече от половината демонстрират положително отношение и им харесва изучаването му. Едва едно дете определя отношението си към езика като негативно, а две-три не могат да дадат конкретен отговор и се колебаят какво да отговорят. Вижда се, че преобладаваща част от българчетата харесват да изучават английски език, което облагодетелства евентуалната интервенция в процеса на обучение с интерактивна мултимедия, защото така или иначе предварителният им интерес към езика е на едно сравнително добро ниво.

Поредният зададен въпрос изисква от децата *да се аргументират по отношение на твърденията си дали харесват или не ученето на английски език.*

При ромските деца преобладават отрицателните изказвания и негативното отношение към езика. Към отговорите „не го разбирам, не е ясно, объркан е“ се придържат пет деца; не се харесва, но се учи, за да се избегне слаба годишна оценка – 2; не е лесен, дори труден за учене – 2; взема се положителния пример от другите – 2.

И тук поради отвореността на въпроса се посочват причини, които варират, но в негативната гама на емоциите и отношението като: не ми трябва, не е приятен, чужд ми е, не ми се учи, скучно е. Разбира се, има и деца, които харесват езика и посочват логични причини да го изучават, а именно желание на родителите, общуване, чужбина, интересен е, за развлечение, при гледането на филми. Едно от ромските деца посочва една твърде неспецифична причина, нехарактерна за начина на мислене на повечето деца на тази възраст, поради която харесва да учи и знае езика, и това е желание да зарадва родителите си.

Точно обратно по смисъл е съдържанието на отговорите на българските деца. При тях преобладават позитивните оценки и мнения като двама посочват, че материала е интересен, други двама, че не е труден; други двама заявяват, че учат заради самото знание.

Като цяло учениците посочват редица причини, поради които харесват английския език, за общуване с приятели; помощ за другите, които не знаят толкова много; необходим за в бъдеще; да съм добър по английски; харесване на самия език; желание на родителите; необходимост от владеенето на езика за използването му в чужбина. Само един ученик определя английския като труден, поради което не го и харесва. Един ученик не може да даде определен отговор поради факта, че приема английския като задължителен учебен предмет. Едно от децата е най-добре ориентирано, защото става ясно, че посещава частни уроци, където допълнително затвърждава изучения материал.

Въпреки че на предишните въпроси някои от децата роми отговарят положително, като обосновават логично отговорите си, на поредния въпрос,

който цели да установи трудно или лесно е да се изучава английски език, всички отговарят, че е трудно. Повече от половината дори прецизират и степента на трудност.

Както се вижда от отговорите им, за тях изучаването на английски език е труден процес. Едно дете посочва ученето на английски едновременно като трудно и лесно, в зависимост от материала. Отговорите, които децата дават, са еднозначни, с изключително малко допълнителни обяснения. Като причина, която прави езика труден за изучаване, едно дете посочва факта, че не го разбира.

Въпреки положителното отношение на българските деца към английския език и признаването на неговото значение и необходимост в ежедневието, половината от децата определят ученето на английски като трудно, дори много трудно. Едно дете определя езика и като труден, и като лесен, без да посочи към кое от двете твърдения клони. За преодоляване трудността от усвояването на езика се посочват редовното му учене и помощ от родителите.

Ромските деца признаха трудността на изучаването на английски език, като много от тях отбелязаха, че почти нищо не разбират или че всичко им е трудно. Те се аргументираха конкретно, като пет от тях посочиха като трудно говоренето, а четири – писането. Като трудни се определиха и разликите в четенето, говоренето и писането, сложността при съставянето на английски изречения. Като трудни единично се посочват и граматиката и четенето. От подадените говори може да се заключи, че всеобщото неразбиране на езика и признаването на трудностите при неговото овладяване са факт за ромските деца.

Българчетата също определят английския език като труден. Някои от отговорите им се припокриват с тези на ромските деца. Това са писането, съставянето на изречения. Изхождайки от повечето си знания, те посочват и по-конкретни елементи от езика, като неправилните глаголи, правилното използване на времената, произношението и др. Може да се каже, че при повечето българчета се наблюдава добра преценка на трудностите при усвояване на английски език. Както се вижда от отговорите на децата, те се затрудняват в една или друга степен във всички аспекти на езика. Като трудност едно дете посочва дългите домашни, а друго работата по двойки, когато се налага да поема ролята на преподавател и да обяснява вече преподаден материал, за да се направи дадено упражнение.

На въпроса, който установява *кое е най-лесно при изучаването на езика*, се оказва, че за всички ромски деца е лесно единствено ученето на думи. Нито едно дете не посочва причина, която да улеснява ученето на език или която да изисква полагане на усилие. В подкрепа на това твърдение някои деца казват, че им е лесно да преписват от дъската. Две от децата определят

като лесна само азбуката. Разбира се, има и по-интересни отговори. Например едно дете посочва като лесна работата по групи, а друго това, което може да се научи. Като цяло отговорите им, особено последният пример, не се основават на задълбочено и систематично учене.

За почти всички българчетата са лесни ученето на думи по принцип, както и на такива думи, които имат подобен или еднакъв еквивалент на български език. Четенето също се определя като лесно. Посочено е от трима ученици.

Както се вижда от по-горе приведените примери, ученето на отделни думи, които не се свързват в текст, е едно от най-лесните неща при усвояването на езика. Като незасягащи пряко учебния материал причини, посочени като лесни, някои деца определят повторното обяснение на материала, когато те вече са го разбрали; асоциацията при запомнянето на нови думи, за по-лесното им усвояване, което е успешна стратегия за учене, но посочена само от един ученик; представянето на научените знания при изпитване; липса на мъжки и женски род в английската граматика.

Отношението на изследваните лица към изучаването на английски език определихме и със задаването на въпроса *колко време отделят, за да си подготвят уроците*.

Само едно от ромските деца споделя, че учи езика от няколко години. Други отбелязват, че понякога отделят до час, а някои посочват продължителността на учене на езика в минути. Половината признават, че са непостоянни в ученето си. От отговорите на децата може да се заключи, че отделенето от тях време за учене на английски е много малко, което е крайно недостатъчно за придобиване на трайни и приложими знания. Отсъствието на системност в подготовката им в комбинация с почти пълното неразбиране на материала ги въвлеча в един порочен кръг на незнание и убеждение за липсата на способности за овладяване на езика.

Времето, което българчетата отделят за подготовка на уроците по английски език, варира от около половин до два часа, което до известна степен може да се определи като приемливо поради факта, че програмата им е изключително натоварена. Изискването за системна подготовка по всички дисциплини не допуска отделяне на много време само по един предмет. Един от учениците посочва ученето на английски като маловажно за него, което се разбира от изказването му, че времето, което отделя за подготовка по английски, варира в зависимост от заетостта по другите предмети. Въпреки че английският се изучава още в началния курс на обучение, само трима ученици посочват годините, през които се занимават с него, което предполага по-сериозна ангажираност към получаване на знания. Едно от децата прецизира и дните, в които учи, което означава сериозна ангажираност към учебния процес.

Следващият въпрос изисква от децата да посочат *къде учат английски език*.

Всички ромски деца единодушно отговарят, че изучават езика в училище. Показателен е резултатът, според който точно половината от тях, независимо че на предишния въпрос отговарят, че отделят известно време за подготовка на уроците си в домашни условия, на този въпрос не посочват домашната обстановка като среда за учене на езика. Тези отговори допълват и дори подчертават общите отрицателни тенденции в отношението и мотивацията им към овладяването на английски език.

При българчетата, с изключение на едно дете, всички посочват и училището, и дома като места, където учат езика. Две от децата изучават допълнително английски на курс и частни уроци, което предполага заангажираност от страна на родителите. Едно от децата получава помощ от близък роднина. Не се забелязват ясни предпочитания към средата, в която да се изучава езикът, освен при едно от децата, което заявява, че предпочита да учи вкъщи, защото има проблеми със съсредоточаването.

Последният въпрос от интервюто, което установява отношението на децата към изучавания английски език преди започване на изследването, изисква от тях да определят *дали има разлика при изучаването на езика, когато се учи по собствено желание и при задължителната подготовка на уроците*. Разбира се, те трябва да аргументират отговорите си.

Повече от половината ромски деца не могат да дадат конкретен отговор на поставения въпрос и смятат, че няма разлика. Все пак има и деца, които определят, че ученето по желание е по-лесно, по-приятно и че винаги има какво да се научи. Едно дете посочва конкретно, че според него ученето по задължение е по-трудно.

Както се вижда от посочените индикатори, представата на ромските деца относно ученето по желание и по задължение се разбира от малка част от тях. Повечето деца не могат да определят границата на учене по желание и по задължение, особено за втория индикатор, което проличава най-вече от посочените отговори, които го характеризират. Едно от децата заявява, че не му се отдава ученето на английски език, но то не харесва езика, не отделя време за изучаването му, което е един своеобразен поток от негативна емоция, която влияе отрицателно върху когнитивните познания по езика.

Някои от българчетата не смятат, че има разлика между двата вида учене или не могат да преценят. Но тези, които мислят обратното, посочват ученето по задължение като по-трудно, защото трябва да се учи всичко. А едно дете споделя, че когато учи по задължение, е по-сериозно.

Българчетата показват значителен интерес към ученето на езика по желание, като се аргументират по различен начин. Те смятат, че ученето по желание е по-лесно, по-интересно. Учи се по-задълбочено, по-добре, с удо-

волствие и в зависимост от интереса. Появява се мотивацията за знание и разбиране. Както се вижда, отговорите им са независими едни от други и показват самостоятелно мислене.

Ако се сравни отношението на ромската и българската група към езика преди изследването, може най-обобщено да се отбележи, че българчетата са с положително отношение, за разлика от ромските деца, при които преобладава безразличното или негативно отношение. Мотивацията на българчетата за изучаване на езика е пълна и изобилства с примери, докато при ромите липсва или се посочват основно външни мотиви. Ромските деца нямат вяра в себе си и във възможностите си.

Отношение към компютрите в началото на изследването

Проведохме и интервю, което да установи какво е отношението на децата към компютрите, за да определим как те биха приели включването на компютърна технология в учебния процес по английски език.

Първият въпрос беше пряко свързан с използването на компютър.

Въпреки че ромските учениците отговарят утвърдително на този въпрос, отговорите им по отношение на честотата за използване говорят за оскъдност на техния опит в използването на компютри. Преобладават отговорите с отрицателна конотация като: „рядко“, „не много често“, „почти никога“. Само едно от децата има компютър къщи и акцентира върху това като заявява, че използва компютър всеки ден.

Всички българчета без изключение използват компютър, като някои от отговорите им варират в честотата на използване.

На въпроса дали искат да имат повече умения и да владеят по-добре работата с компютър, повечето ромски деца отговарят утвърдително, като само три от тях не могат да посочат конкретен отговор. Въпреки че отговорите са преобладаващо положителни, някои деца не са достатъчно ориентирани и не заемат твърда позиция. При повечето ученици се забелязва по-общо и неопределено желание за използване на компютри, желание да бъдат като другите без изразяване на конкретни предпочитания.

Българчетата се изказват положително относно придобиването на повече знания, свързани с компютрите и по-пълноценното им владение. Те се аргументират с това, че компютрите се използват навсякъде и имат желание да работят с компютри и да ги използват по-често, по-добре, по-целенасочено.

Отговорите на учениците са разнообразни и съдържателни и разкриват не само интерес към самия компютър, но и желание за усъвършенстване на придобитите знания и умения и оформена целеустременост в използването му.

Следващият въпрос изисква от децата *да се аргументират по отношение на желанието си да използват повече компютър, като посочат целите си*, за да се разбере мотивацията им.

От отговорите, които посочват ромските деца, се вижда, че те използват компютри основно за дейности като игри, гледане на филми, развлечение. Почти изцяло те не свързват компютъра като средство, което би им помогнало в обучението, с изключение на едно дете. Единствената възможност, при която използват компютри с учебна насоченост, е в задължителната им програма. Две от децата посочват, че използват компютрите, за да влизат в Интернет.

Подадената информация от българчетата води до заключението, че както и при ромските деца компютрите ангажират вниманието им най-вече с игрите и развлеченията. Малцина са тези, които свързват компютъра с учебния процес, като само едно от децата конкретизира използването му във връзка с програмите, които изучават по информационни технологии. Но все пак някои от тях използват компютъра при подготовка на уроците си, а други посочват конкретно използването на Интернет като средство за търсене на информация. Интерес представлява и подадената информация за използването на компютрите като средство за общуване с приятели.

Може да се отбележи, че като цяло децата рядко използват компютъра за общуване с приятели.

Целта на четвъртия въпрос е да се разбере *къде децата използват най-вече компютри*, като от тях се изисква и да конкретизират отговорите си.

За съжаление ромските деца използват компютри приоритетно в училище само в часовете по информационни технологии. Едно единствено дете има и използва компютър вкъщи. Всички българчета, без изключение, не пренебрегват часовете по информационни технологии и ги обявяват като значими за тях. Повечето деца имат компютър вкъщи, което предполага честата му употреба за разнообразни дейности. Децата, които нямат компютър вкъщи, намират алтернативни начини за допълнителен достъп до технологиите, като посещават компютърна зала или приятели.

Отношението на изследваните лица към компютрите изследвахме със задаването на следния въпрос: *Обичаш ли да работиш с компютър?*

При ромските деца положителното отношение към компютрите не може да се постави под съмнение, което проличава и от изцяло положителните им отговори. Може да се твърди, че ентузиазмът им е голям и удовлетворението от работата с компютри е очевидно. Само едно от децата изказва отрицателно отношение към компютрите. Двама от учениците определят работата си с компютър като недостатъчна, факт, на който може да се погледне обнадеждаващо, като се изхожда от позицията, че децата имат желание да се развиват.

Стопроцентовите утвърдителни и положителни отговори на българчетата показват недвусмислено отношението им към компютрите и дейностите, които евентуално могат да се извършват с тях.

Позитивното отношение на ромските деца към работата с компютри проличава и при отговорите им на въпроса *защо обичат (или не) да работят с компютри*.

Ромските деца определят работата с компютри като интересна и различна. Впечатлението им от компютъра и техният провокиран интерес към него като различна среда са по-големи от тези на българчетата. Това може да се дължи на факта, че почти всички нямат компютър вкъщи и достъпът им до такава техника е значително ограничен. Въпреки всичко проличава интересът им към компютрите, изграден по всяка вероятност в часовете по информационни технологии. Желанието да работят с тях е много по-добре изразено от това да учат английски език. Едно от децата отговаря, че работата с компютър го кара да се чувства като 'някоя важна личност'. Вижда се, че чувството за собствена значимост не е чуждо на децата роми.

Българчетата посочват разнообразни причини за положителното си отношение към компютрите, като това, че работата с тях им доставя удоволствие и е интересна. Получават нова информация и пишат по-лесно. Някои от тях също смятат, че работата с компютри е различна от другите дейности, които извършват в ежедневието си. Логичното аргументиране на българчетата показва добрата им ориентация в целите и желанията, които проявяват при използването на компютър. Компютрите са предпочитани не само заради игрите, но се използват за получаване на знания и се признава тяхното различие от всички други дейности.

Следващият въпрос изисква от децата *да се аргументират по отношение на твърденията си защо харесват да работят с компютри*, като посочат тези дейности, които най-много харесват.

Дейностите, които ромските деца посочват, са игрите, работата с мишката и четенето от екрана на компютъра. Аргументацията им по съответната тематика не е целенасочена. Изказванията им в повечето случаи са от по-общ характер. Нещата, които споменават, са свързани с техническите възможности на компютрите, без да се засяга интерактивността, която е истинската им същност. Тук се появява отрицателно и негативно мнение за компютрите, което преполога и негативна предварителна нагласа към по-обхватното им използване. Споменава се, че единственото място, където ги ползват, е само в редовните часове по информационни технологии. Това донякъде ограничава обективната преценка за реалния потенциал на компютрите.

Отношението на българчетата към компютрите е положително, което се вижда от мнението им за какво могат да използват компютрите. По отношение на този въпрос българчетата посочват Интернет, общуването, и най-много игрите. Те акцентират върху предимствата, които им осигурява Интернет като среда, а именно интерактивността, новата информация, която могат да получат. Харесва им възможността да се свързват с приятели.

Децата трябва да дадат и аргументацията си по отношение на това, което най-малко харесват при работата с компютър, което те уточняват при отговора на следващия въпрос: *Какво харесваш най-малко, когато работиш с компютър?*

Отговорите на децата от ромски произход са негативни по отношение на задължителния материал, който трябва да изучават в училище. Те смятат, че материалът е сложен, в следствие на което не успяват да се справят с него. Някои посочват като негативни физически удещания: дискомфорт, бърза умора и главоболие, причинени от работа с компютри. Един ученик показва поредното си отрицателно отношение и негативизъм към компютрите без каквото и да е конкретизиране.

Като трудни при работата с компютър българчетата посочват писането, евентуални технически проблеми, възникващи при използването на Интернет, както и работата по информационни технологии. В отговорите само на две от българчетата не се откриват отрицателни нагласи за работата с компютър. Някои деца показват по-задълбочени познания при работа с компютър, което сочи, че са реални потребители. При едно от децата се проявява достатъчна зрялост в мнението му, че „трябва да се внимава постоянно“, когато се работи с компютър, защото „може да се изтрие всичко“.

Положителното отношение на ромските деца към използването на компютрите по други учебни дисциплини проличава при отговорите им на въпроса *дали им се иска да използват компютри в часовете по английски език*.

Желанията на ромските деца да използват компютри в часовете по английски език са недвусмислен утвърдителни. Само едно от децата отговаря отрицателно, но неговото отношение към компютрите по принцип е такова. Ромските ученици приемат, че евентуалното включване на компютрите в учебния процес по английски език ще направят часовете по-вълнуващи, интересни и лесни, което съответства на предположенията на българчетата. От това се вижда в каква голяма степен интелектуалните занимания са свързани с емоционалната сфера на децата в тази възраст.

С изключение на две деца, които не изказват отрицателно желание, а само колебание и съмнение, всички българчета са единодушни и дават положителен отговор. Изказва се предположение относно учебния процес по английски език при вероятното използване на компютър като интересен, полезен, лесен и забавен.

Тематиката на последния въпрос от интервюто, което проследява мнението и отношението на децата към компютрите, е свързана с мнението им *с какво компютърът би им помогнал в ученето на английски език*.

Отговорите, които дават ромските деца, могат да се определят като смислени и логични. Половината от тях посочват, че компютърът би им по-

могнал да учат по-лесно. Освен това се срещат и отговори, свързани с полесното разбиране на материала, за повишаване на знанията, да учат повече. Само две от децата не могат да дадат точен и определен отговор. Може да се приеме, че ромските деца в голяма степен са оптимистично настроени към използването на компютри в часовете по английски език и предположенията, които правят, обещаващ осъществяването на един пълноценен учебен процес с добри резултати.

Половината от българчетата правят сполучливи предположения за това с какво компютърът би бил полезен в часовете по английски език, а именно повишаване на знанията. Те посочват и по-лесното възприемане на учебния материал, писането на домашните, ученето на уроците, думите и граматиката. Въпреки че две от децата показват недостатъчна ориентираност, като цяло настроението към предстоящата интервенция на компютърната техника в учебния процес е оптимистично.

По отношението на компютрите може да се обобщи, че почти всички българчета имат такива в домовете си и могат да се упражняват въкъщи. Те посочват за какво и как използват компютрите. Ромските деца, с изключение само на едно, не разполагат с компютър у дома си, което предполага слаба обща компютърна подготовка и липса на възможност за самоподготовка.

След приключване на изследването проведохме смесено интервю за компютрите и езика, за да установим отношението на децата към проведеното компютърно базирано обучение по английски език.

Отношение към компютърно базираното обучение по английски език в края на изследването

На първия въпрос, който цели да установи дали компютърът е помогнал в усвояването на английски език, ромските деца стопроцентово отговарят положително. Както се вижда в края на изследването, отношението им към езика коренно се променя. Всички отговори по отношение на помощта, която е оказал компютърът върху ученето им, са хомогенни. Две от децата споделят, че по време на работа с компютрите са се чувствали по-уверени и спокойни, приятно им е било да работят с компютрите и съучениците си.

При българчетата, за разлика от всички останали, които отговарят утвърдително, само едно от децата смята, че обучението по този начин не му е помогнало особено много. Най-общо децата споделят, че обучението с компютри е било полезно и английският им се е подобрил, шумът в класната стая е намалял. В отговора на едно дете личи предварителната увереност в знанията по английски, които според него не са се повлияли много от компютърното обучение. Общото настроение и отношението към компютърното обучение след приключване на изследването са предпоставка да се предположи, че то е оказало позитивното влияние върху мотивацията на децата да учат английски език.

Следващият въпрос установява *дали на децата им харесва да учат английски език с помощта на компютър*.

Ромските деца харесват да изучават английски език с помощта на компютри, което се потвърждава от положителните им отговори, като повече от половината дори отбелязват, че много им е харесало. Те определят уроците като вълнуващи, а ученето като приятно, интересно и ефектно. Едно единствено дете, чиято предварителна нагласа към компютъра така или иначе е отрицателна, въпреки че изказва мнение, че обучението по този начин не му харесва особено много, все пак признава, че според него знанията му са се повишили.

При българчетата отговорите са аналогични като тези на ромските деца. Те посочват, че ученето на английски с компютри много им е харесало. Интересни са коренно противоположните отговори на две от децата, които противопоставят използването на компютрите в часовете по английски език: „сега английският ми е любим предмет“ в сравнение с „преди (т.е. преди да се включат компютрите) ми беше по-добре“. Вторият отговор отразява единственото скептично отношение към компютърно базираното обучение. Отношението на всички останали деца към промяната в часовете по английски език е положително.

Следващият въпрос изисква от децата *да се аргументират по отношение на твърденията си, че компютърът им е помогнал да учат английски*, като е необходимо те да посочат конкретни примери от учебната практика по време на изследването.

Ромските деца смятат, че ученето с помощта на компютри е по-лесно, интересно и забавно. Интерес за тях представлява и незабавната обратната връзка, която компютърът подава при изпълнението на определена задача. Отговорите им са разнообразни, интересни и ориентирани към учебния процес. Като предимство се посочват нагледно-образното представяне на материала и интерфейсът на програмата. По-лесното възприемане на материала, думите и времената са приоритетни в отговорите на децата. Писането на компютър става предпочитано и желано. Някои от тях стават по-уверени и самостоятелни в работата си в часовете. Посочва се общуването със съучениците по материала като положителна последица от въвеждането на компютрите. Английският става любим предмет, като се извявява желание да се учи английски само с помощта на компютри.

Според българчетата компютърът им оказва помощ с това, че полагат по-малко усилия, за да усвоят материала, по-лесно им е и учат по-бързо, за по-кратко време. Както се вижда, отговорите им представят палитра от положителни емоции, което се затвърждава от конкретни примери. Разбирането и усвояването на материала, думите, граматиката, упражненията се осъществяват с по-малко усилия и за по-кратко време. Компютърът пре-

дизвиква по-лесно концентриране и по-усърдно учене. Акцентира се върху нагледно-образното възприемане на материала, което помага за по-лесното му запомняне. Компютърът провокира нови възможности за намиране на информация в Интернет, свързана с английския език. Някои деца споменават незабавното даване на обратна връзка като възможност учителят или съучениците им да не разбират, че са сгрешили. Това предотвратява евентуални притеснения и намалява тревожността. Едно единствено дете има отрицателно отношение, като го подкрепя с изказването, че предварително е знаело материала.

Аргументите и мотивите на децата за изучаването на езика с компютри установихме със задаването на следния въпрос: *Какво хареса най-много, когато учеше с помощта на компютър?*

Докато учеха с помощта на компютри, преобладаваща част от ромските деца най-много харесаха работа по групи, незабавния обратен отговор и упражненията за свързване на картинки и изречения. За ромските деца важно се оказва сътрудничеството и повишаване чувството за собствена значимост и увереност в личните способности. Те харесват упражнения, в които няма много за писане, но на две от децата им харесва, че пишат на компютър по английски. Като предимство се споменава по-интересното представяне на материала от учебника. Дават се и по-общии отговори, които все пак са положителни – „харесва ми“. Отбелязва се, че вследствие работата с компютър в класната стая има по-малкото количество шум, и фактът, че понякога няма нужда от учител.

Българчетата най-много са харесали свързването на думи или изречения с картини, съставянето на изречения, и попълване на празни места от изречения, разнообразното представяне на еднакви по тип упражнения. Те смятат, че ученето по този начин е интересно и забавно. Някои от тях сравняват интерфейса на програмата с Интернет и обратната връзка, като мотивираща желанието им за учене.

Освен изброените предимства на подпомогнатия с компютри учебен процес българчетата споменават и други с напълно различно естество, от които са се възползвали по време на ученето. Споменава придобиването на увереност, което повишава чувството за собствена значимост. Повишава се ползотворната работа с правенето на многократно повече упражнения и по-лесното визуално възприемане и запомняне на материала. Посочват се физическите предимства от използването на компютърния мултимедиен продукт, а именно, че CD-то е много по-леко от учебника. Едно от децата засяга темата за общуването по време на упражненията, като акцентира върху работата по двойки и самостоятелно.

Последният въпрос проследява и отчита *трудностите в изучаването на английски език с помощта на компютър.*

Като най-големи трудности ромските деца посочват най-често подреждането на думите в изречение, писането, четенето от екрана на компютъра. Въпреки естеството на въпроса, много от тях едновременно с трудностите отново изтъкват и предимствата на компютърното обучение, като поне половината заявяват, че е: по-лесно и интересно, не е трудно, и че по този начин часовете са различни от другите предмети. Едно от децата, което не харесва четенето на компютър, на предишен въпрос отговаря, че го заболява главата при по-дълго стоене пред компютъра, което навежда на мисълта, че проблемите при него са от различен характер и не са свързани със самото обучение. Посочват се трудности от технически характер като нежелание да се работи с мишката. Едно от децата признава, че бавната работа в часа се дължи на незнанието на материала от негова страна.

Въпреки че зададеният въпрос изисква да се посочат трудностите, сред българчетата често се срещат и отговори като: никъде не срещнах трудности, беше лесно и интересно. Трудностите, които срещат българчетата, са конкретно насочени към определени аспекти от езика и не са свързани с използването на самия мултимедиен продукт. Като трудни се определят някои части от граматиката, като неправилни глаголи и бъдеще време. Други споменават произношението. Трети, подреждането на думите в изречение. Като трудност при изпълнението на задачите едно дете споменава самото писане по клавиатурата.

В обобщение може да се заключи, че в края на изследването, проведено с интерактивна мултимедия, отношението към езика при ромските деца е коренно променено. Те започват да вярват, че могат да научат английския език. Посочват като любими атрактивните упражнения. Не се страхуват или колебаят да посочат и трудностите, които срещат. Желанието им да учат английски език е силно и конкретно мотивирано. Отношението на българчетата към обучението по чужд език с компютри е изключително положително. Те твърдо заявяват, че имат много голяма полза и конкретно посочват в какви насоки.

След съпоставка на интервютата, проведени с ромските и българските деца преди започване и след приключване на изследването, можем да заключим, че почти всички деца смятат работата с компютър за много интересна и по-ефективна. Учениците посочват следните предимства на компютърно базираното обучение пред традиционното:

- акцентира се върху предимството да се оправят самостоятелно грешките, без участието на преподавателката;
- няма нужда се да пише с химикал;
- всичко се запомня по-бързо и по-лесно, особено лексиката, но в достатъчно висока степен и граматиката;
- могат да се движат напред и назад в материала по желание;

- по-забавно е, като се посочват конкретни упражнения;
- разбрали са, че компютърът може да се използва и по други предмети;
- харесват колаборативната работа по двойки или групи;
- по-бързо усвояват думите;
- искат да продължат да се обучават по английски език по същия начин.

Проведеното интервю след изследването дава възможност да се направят допълнително следните **изводи**:

1. Като цяло се засилва интересът и активността сред ромските и българските деца.
2. Проведените уроци с мултимедийната програма определено променят положително мотивацията за учене, тъй като се засилва интересът и индивидуалната активност.
3. Дидактическите задачи, представени чрез интерактивна мултимедия, подпомагат усвояването на по-трудните елементи и явления в езика.

Интервюта с преподавателя в началото и края на изследването

Фокусът на интервюто с преподавателя, проведено преди изследването, е насочен към събиране на допълващи данни за отношението на децата роми към езика през погледа на техния учител, а именно: трудности при усвояването му, наличие или липса на желание да го изучават, отношение към компютрите, обща мотивация за учене на език.

Като база за анализ на теста беше определен езикът, характеризирани в няколко основни категории – знанията по езика, отношението към езика (мотивация за учене на езика), характеристики на ученето на езика. Насочено беше и внимание към компютрите с цел да се добие някаква обща представа за отношението на децата роми към компютрите и евентуална мотивация за работа с тях.

Според преподавателя знанията по езика се характеризират преди всичко с *трудностите*, които децата роми срещат по отношение на граматиката, произношението и писането. Преподавателят посочва, че *мотивацията* на децата роми да изучават езика е слаба. Той подкрепя твърденията си с факта, че те нямат особено желание да изучават езика, понеже за тях той е труден и безинтересен. Нередовното посещаване на училищните занятия води до формиране на антиобразователни нагласи и ценности. Ниският жизнен стандарт и социално-икономическа среда, в която живеят, в комбинация със слабата заинтересованост на ромските родители по отношение на образованието на децата им, влияят напълно отрицателно върху тяхната мотивация. Те не разбират материала и се объркват при ученето на езика поради факта, че за тях се явява трети, което води до ниски учебни постижения и резулта-

ти. В крайна сметка се оказва, че не им е ясно защо трябва да го учат и няма какво да ги провокира да положат усилия.

Поведенческите прояви на ромските деца, посочени от преподавателя преди изследването, говорят за отрицателното им отношение към езика. Децата роми не внимават в час, разговарят по между си по други теми, излизат от стаята без позволение, отсъстват от часовете и пречат на пълноценното протичане на последните.

По отношение на *компютъра* учителят отбелязва, че децата роми познават някои основни и характерни негови особености, защото изучават учебен предмет Информационни технологии, но смята, че те рядко използват компютри вкъщи. Някои от децата посещават Интернет зали.

Преподавателят споделя, че *разликата между ромските и българските деца* е съществена. Единици от ромските родители се интересуват от успеваемостта на децата си в училище. От друга страна, ромските деца имат по-големи трудности при усвояването на материала поради това, че са билингви.

Анализът на събраните данни от интервюто в началото на изследването дава конкретна картина на слаба обща подготовка и липса на желание в преобладаваща част от ромските деца да учат английски език. Създава се един порочен кръг от неразбиране и неучене, което води до ниски резултати, които на свой ред не предизвикват интерес към учебния процес. Нищо не провокира полагане на усилия за учене от тяхна страна, което се задълбочава от невъзможност за привличане на вниманието им и честите им неоснователни отсъствия. Децата роми са билингви и английският език, освен чужд, се явява за тях трети, който трябва да изучават на едно сравнително високо ниво. Учителят долавя много точно кое затруднява децата и отчита ролята на произхода и социалната среда. Отбелязва се слабият интерес на родителите роми към образователното развитие на децата им. Като основни причини за незаинтересоваността на ромските деца към изучаването на езика преди изследването могат да се посочат трудностите при усвояване на отделни учебни единици от съдържанието, слабата мотивация, нередовността на посещенията в часовете, малки или почти никакви възможности за използване на компютър. Други фактори са: общуване с приятели с негативни нагласи, трудности при усвояване на езика, ниският жизнен стандарт.

На базата на изградения при предварителното проучване на обучението по английски език в този конкретен клас концептуален модел, за което помогна и интервюто като метод, се приложи успешно разработеният програмен продукт. При него се прави опит за конструирането на такива учебни дейности и представяне на учебната информация, които съответстват в най-голяма степен на потребностите на децата роми и на особеностите на учебно-възпитателния процес в тази конкретна учебна среда. Дизайнът на мултимедийния продукт, разбира се, е съобразен както с одобрения от МОМН учебник по английски език, така и с резултатите от изследвания на

ефективността на учене с този вид технология, като се използват потенциалните възможности на технологиите да подпомагат, индивидуализират и активират процеса на учене.

В края на изследването се проведе отново интервю с преподавателя, като въпросите следваха по-друга схема. Обогащването на интервюто изискваше формулирането на нови категории:

Обща оценка на учителя от проведеното изследване. Според преподавателя то е проведено по непосредствен и изключително достъпен начин, като оптимизира учебния процес. Децата от ромски произход проявяват интерес към изучаването на езика и показват желание да продължат да се обучават с компютри. Налице е и подобно желание от страна на други преподаватели за включването на компютърни технологии в часовете им. Мнението на преподавателя е, че изследването е допринесло за спокойната и пълноценна работа в уроците по английски език, а преподаването с компютри е помогнало извънредно много за успешното протичане на учебния процес и създаването на творческа атмосфера в часовете. Според него учениците са имали полза от провеждане на подобно изследване.

Качества на мултимедийния продукт, които преподавателят посочва, са, че той създава нови възможности за децата от малцинствата да се справят с доста трудния материал по английски език. Спомага за поднасянето на упражненията по различен и интерактивен начин. Наличието на незабавна обратна връзка дава възможност за самоконтрол и поява на самоувереност. Учениците по-лесно възприемат и усвояват думите. Те са видимо впечатлени и заинтригувани от работата с компютърната програма.

Промяната в мотивацията при децата роми, както и концентрацията им са се повишили. Променено е и отношението към изучаване на езика, като налице е един много по-голям интерес към учебния процес. Децата са мотивирани да учат през цялото време. Интересът им към преподавания материал се запазва през цялото обучение с компютри. Учениците се чувстват компетентни и знаещи и това ги радва и удовлетворява.

Сравнителният анализ на мотивацията при традиционното обучение и работата с компютри, който преподавателят прави, е категорично в полза на обучението с компютри. Той посочва, че по време на традиционното обучение децата от малцинствата са били чужди и индиферентни към учебния процес, напълно незаангажирани към провеждането на учебните занятия по английски език, с постоянни отсъствия. А по време на изследването се наблюдава една драстична промяна в поведението в положителна насока. Преподавателят изразява учудване от реакцията на ромските деца и високата им активност при изпълнение на поставените задачи. Учениците изявяват желание да отговорят на въпроси и да споделят резултатите от работата си, да обсъждат учебния материал помежду си.

Настъпила е и *промяна в поведението при децата роми,* което най-ясно

личи от дисциплината им и прекратяването на отсъствията от час. Обучението с компютри е помогнало за успешно им интегриране сред връстниците им. Децата роми проявяват постоянство и трудолюбие по време на целия втори срок.

Преподавателят не открива *различия в мотивацията и дейността между ромите и българи*. Учениците от двата етноса са еднакво активни, като според нея при децата роми за първи път се проявява интерес към изучаването на английски език. Ако съществуват някакви разлики, причината за тях е преди всичко в предварителните откъслечни и спорадични знания на децата от малцинствата. Преподавателят смята, че негативното влияние на ромското семейство към учебния процес също оказва влияние върху неуспехите на ромските деца, които на този етап от обучението по английски език са компенсирани от преподаването с мултимедийния продукт.

Дейността на ромските деца *по време на учебния процес* с компютри се отразява позитивно и върху резултатите им от тестовете, които са леко повишени, но знанията са затвърдени трайно. Това твърдение се потвърждава от цялостното добро представяне на теста с отсрочена проверка и показва запазване на знанията, получени от предходната учебна година, за което е помогнало и многократното изпълнение на задачите с компютър.

В хода на интервюто се установяват и *допълнителни подробности за учебния процес* по чужд език. Като основно преподавателят отбелязва, че работата с компютърната програма не затруднява децата роми и те бързо се ориентират и пренасочват интереса си към учебния процес. Въз основа на получените резултати от тестовете на ромските деца мнението на преподавателя е, че компютърното обучение най-позитивно влияе върху овладяването на лексиката. Осъществяват се реални опити в клас да се пречупи езиковата барьера. Отбелязва се известен напредък в писането и произношението на английските думи, както и подчертан интерес и желание за четене, което повишава четивните им умения. Методиката на провеждане на часовете дава възможност за дискусии по общи проблеми и за опити на децата роми да комуникират на английски език. Това укрепва положителните взаимоотношения между децата от ромски и български произход и се създават възможности и желание за работа по групи. Това от своя страна засилва социализацията на ромските деца.

Преподавателят смята, че *характерните трудности при усвояването на езика* произтичат най-вече от факта, че децата не живеят в среда, в която се говори изучаваният език. А за *преодоляване* на тези трудности той посочава на първо място стимулирането на мотивацията за учене и правилното използване на Интернет.

Според преподавателя отношението на ромските деца към учебния процес по другите предмети продължава да остава същото, както по английски език, преди да започне изследването. Мнението на преподавателя има опи-

сателен характер, но могат да се отделят някои закономерности във връзка с оптимизирането на учебния процес. Учителят отбелязва най-ясно отличаващите се промени в няколко посоки:

- незабавна обратна връзка на резултатите, повишаваща интереса на ромите, а и на българчетата;
- децата са силно впечатлени от работата с програмата: виден е интересът им на базата на зрителните представи и помощта от страна на компютъра;
- феноменът „ново“ и „различно“ привлича ромите и ги интегрира с българчетата в процеса на работа с компютърната програма;
- прекратяване на отсъствията, висока активност, чувстват се компетентни и желаят да отговорят и участват пълноценно в учебния процес;
- наблюдават се индивидуални различия в усвояването на материала;
- знанията са се задържали на едно прилично ниво по време на лятната ваканция (което е показател за висока степен на зрителна и слухова памет). По-лесно се овладява лексиката;
- възпитателно въздействие – по-добро общуване и създаване на положително отношение между роми и българи.

В заключение може да се каже, че от приложението на дидактическият мултимедиен продукт по мнението на преподавателя се наблюдава обучаващ и възпитателен ефект. Отделните дидактически упражнения имат развиващ ефект и подпомагат много ефикасно учебния процес по английски език.

Интервюто с преподавателя потвърждава другите резултати, получени в хода на изследването, и показва положителното му отношение към този начин на работа за усилване мотивацията за учене и усвояване на английски език.

Експертната оценка помага да се постигне достоверност на резултатите от проведеното изследване. Чрез *експертните карти* са проследени известен брой явления, съпътстващи реализацията на всеки учебен контекст. Отбелязана е степента на тяхното проявление с оглед използването на компютрите в учебния процес. Присъствието на експертите в различни часове по време на провеждане на изследването е необходимо, за да се добие ясна представа как въведената иновация се отразява върху поведението на децата, техните действия с учебна насоченост, както и върху изпълнението на всички процеси протичащи в класната стая по време на цялото изследване, а не само в определен негов етап.

Въпросите за експертна оценка за влиянието на компютърно базираното изучаване на английски език за повишаване мотивацията на обучаемите за учене са представени в табличен вид по-долу. Експертите използват 5-степенна скала, като вписват съответното число, отговарящо на тяхното мнение, в съответната клетка, като степените са подредени както следва: 1 – в

никаква степен; 2 – в малка степен; 3 – в средна степен; 4 – в голяма степен; 5 – в много голяма степен.

При внимателното разглеждане и анализ на мненията на експертите за наблюдаваните от тях психолого-педагогически явления в хода на урока по английски език с помощта на компютър много отчетливо изпъкват както възрастовите особености на децата при проявите на учебна активност, така и степента на изявиите ѝ в зависимост от конкретния признак. Например степените на емоционална и делова активност са на значително високо ниво, особено на деловата активност. Това се потвърждава от посочените от експертите степени на проявление на първите две явления от първия въпрос от експертната карта (*въпрос 1а, 1б*). Това естествено е свързано с факта, че настроението в по-голяма степен е свързано с резултата, отколкото с намерението. Тезата за по-добра мотивация при използване на програмния продукт се доказва от големия дял на внимателно слушащите ученици и по-малко задавани от тях въпроси към учителя (*въпрос 1в, 1г*). Отношението на учениците към компютрите и желанието за работа с тях се проличава от следващите две явления – желание и участие в изпълнението на задачите (*въпроси 1д, 1е*).

Отразяването на явления като говорене на учениците по между им и наличието на шум в класната стая (*въпроси 1ж, 1з*) недвусмислено показва тенденция за повишаване на вниманието и мотивацията за учене при учениците, като разговорите им са насочени към учебния материал и съпътстващото всяка дейност разсейване е сведено до минимум.

Според мнението на експертите компютърната програма не оказва достатъчно голямо влияние върху говоренето на английски език (*въпрос 1и*), което се потвърждава и от сравнително ниските показатели, които те поставят относно цялостното влияние на програмния продукт върху развитието на уменията за говорене на обучаемите (*8 въпрос*).

Съгласуването на данните показва, че демонстрирането на видима познавателна активност от страна на всички ученици (*въпрос 1й*) се подкрепя от посочените високи степени на проявление при отговарянето на въпроси и желание да се споделят резултатите от задачите, както и тяхното навременно изпълнение (*въпроси 1о, 1п, 1р*). Цялата тази информация намира потвърждение и в мнението на експертите за повишаването на познавателната активност на учениците при използването на компютри (*4 въпрос*).

Използването на интерактивна мултимедия в часовете по английски език влияе положително върху представянето и работата на ромските деца, така че тяхната активност не отстъпва на връстниците им българи. Компютърът влияе в значителна степен върху когнитивните умения на ромските деца, а това елиминира всякакви допълнителни въпроси, свързани със задачите. Всичко това се потвърждава от степените на проявление, които експертите са посочили на въпроси *1к, 1л, 1м, 1н*.

Според експертите емоционалното състояние на децата от завършването на часа значително е повлияно от проведените дейности с компютър (*въпрос 1с*). Дори след часа, по време на излизане от компютърната зала и настройване за следващия учебен час, известен брой деца продължават да коментират извършената работа по материала (*въпрос 1т*).

Положителната тенденция от успешното интегриране на компютрите в часовете по чужд език по време на изследването се потвърждава и от посочените от експертите високи и дори много високи степени на проявление (*въпрос 2 и 3*). Вижда се, че включването на програмния продукт в часовете по чужд език се приема като естествено и не нарушава структурата на учебния процес.

Що се отнася до развитието на четирите езикови умения, най-голямо влияние, в голяма степен, програмният продукт оказва върху четенето и писането (*въпроси 5в, 6в*) и в по-малка степен на слушането и говоренето (*въпроси 7в, 8в*), което се потвърждава и от интервютата относно компютърно базираното обучение, проведени с учениците в края на изследването.

№	Въпрос	Степен на проявление				
		1	2	3	4	5
1.	Кои от по-долу изброените явления наблюдавахте в клас и в каква степен?					
а	Предстоящата работа по английски език с компютри предизвиква приповдигнато настроение.			1	6	3
б	Обучаемите са нетърпеливи да седнат на компютъра.				2	8
в	Обучаемите слушат инструкциите на обучаващия с внимание.			1	5	4
г	Обучаемите задават въпроси по съдържанието на темата.		8	2		
д	Обучаемите с готовност пристъпват към изпълнение на упражненията, когато те са свързани с използването на компютър.			1	7	2
е	Обучаемите участват в изпълнението на поставените задачи с компютър.				3	7
ж	Обучаемите говорят по между си по темата на урока.		2	3	5	
з	В класната стая е шумно (извън изпълнението на поставените задачи).	3	5	2		
и	Обучаемите се опитват да говорят на английски език през по-голямата част от времето.		5	5		
й	Обучаемите демонстрират видима познавателна активност.			2	5	3
к	Няма съществена разлика в активността при изпълнение на упражненията между ромските и български обучаеми.	6	3	1		
л	По време на изпълнение на упражненията с компютър обучаемите задават въпроси, свързани със съдържанието им.	7	3			
м	По време на изпълнение на упражненията с компютър обучаемите задават въпроси, свързани с начина на използване на компютъра.	9	1			

н	По време на изпълнение на упражненията с компютър обучаемите задават въпроси, свързани с начина на изпълнението им.	8	2			
о	Навременно изпълнение на поставените задачи.			1	7	2
п	Обучаемите демонстрират активност при отговаряне на въпроси, задавани от обучаващия.			4	6	
р	Обучаемите желаят да споделят резултатите от изпълнението на упражненията.				3	7
с	Обучаемите показват видимо недоволство от приключването на часа.			2	2	6
т	Обучаемите продължават да говорят за работата през часа и след неговото приключване.		5	5		
№	Въпрос	Степен на проявление				
		1	2	3	4	5
2.					3	7
3.					4	6
4.					2	8
5.					1	9
6.					2	8
7.			3	5	2	
8.			4	6		
9.					6	4
10.					1	9

11. Като се базирате на опита си, сравнете традиционния урок по същата тема с компютърно базирания урок, който наблюдавахте, и тяхното влияние върху мотивацията на обучаемите. Към кои от следните твърдения се придържате:

- ✓ Компютърно базираният урок категорично повишава мотивацията за учене на обучаемите в сравнение с традиционния – 8.
- ✓ Компютърният урок има по-мотивиращ ефект върху обучаемите от традиционния – 2.
- ✓ Не мога да твърдя, че съществуват съществени различия в мотивацията за изучаване на чужд език на обучаемите при традиционния и компютърно базирания урок.
- ✓ Традиционният урок има по-мотивиращ ефект върху обучаемите от компютърния.
- ✓ Използването на компютърни продукти не е фактор за повишаване на мотивацията за учене на обучаемите.

Последният въпрос е с отворен край и изисква експертите да споделят общите си впечатления от урока в контекста на възможностите на използване на компютърно-базираното обучение за повишаване на мотивацията за учене (особено сред децата от малцинствата). Експертите посочват, че:

Компютърно базираният урок е интересно и полезно занятие, което определено повишава концентрацията и мотивацията. Преподаването е ефективно проведена методична единица, която развива когнитивните компетентности на учениците. Предизвиква се интереса на ромските деца и се задържа вниманието им през целия час. Компютърно базираното обучение

повишава мотивацията за учене, а материалът в поднесен по начин, който помага учениците да се справят самостоятелно със задачите. В процеса на учене се усвояват и затвърждават знания. Учениците се справят самостоятелно със задачите и извършват по-голяма по обем работа в сравнение с традиционния час по английски език, което води до по-голяма степен на усвояване на материала. С използването на мултимедийния програмен продукт възможностите на компютърно базираното обучение са големи, защото той внася голямо разнообразие от методи за изпълнение на упражненията. С прилагането на програмния продукт може да се заключи, че компютърно базираното обучение е фактор за повишаване на мотивацията за учене и участие в клас, особено на децата от малцинствата. Други положителни особености от въвеждането на технологията в часовете по английски език са, че трайно се задържа вниманието на учениците и се повишава тяхната активност. Несъобразителното поднасяне на учебния материал предизвиква интерес и внася разнообразие в процеса на обучение. Фактът, че са пред компютъра, е достатъчна мотивация за учене за ромските деца. Компютърът мотивира децата от малцинствата да участват активно в часа. В крайна сметка се мотивира активното участие на всички деца.

По време на учебния процес, проведен с компютри, ромските ученици са впечатлени, тихи, изпълняват задачите с прилежност и внимание, докато при традиционния урок те са доста разсеяни, шумни и незаинтересовани. Ромските деца присъстват на всички уроци, проведени в компютърната зала. Те взимат активно участие при изпълнението на упражненията, не са отегчени и вниманието им към учебния процес се задържа продължително, като проявяват положително отношение. Показват самостоятелност, като проявяват желание да изпълняват поставените задачи сами. Ромските деца запазват добра дисциплина по време на часовете, прилежни са и демонстрират повишен интерес към преподавания материал.

Данните от представените резултати водят недвусмислено към извода, че експертната оценка е многостранна и задълбочена. С нея се оценява работата по английски език с програмния продукт. Несъмнената компетентност на експертите гарантира достоверността на данните особено при сравнение между роми и българи.

Както проличава от посочените степени на проявление по зададените въпроси, експертната оценка доказва влиянието на компютърното обучение по английски език за повишаване мотивацията на обучаемите. Експертите много прецизно оценяват въпросите, като акцентират върху някои процеси, характерни за обучението по съответната учебна дисциплина. Много положително са отразени и оценени постиженията във връзка с поведенческите прояви на учениците.

Общите мнения на експертите дават положителна оценка по отношение

на познавателната активност, засиления интерес, възможността за самостоятелност и саморегулация най-вече на ромските ученици, както и за разнообразяването на учебния процес. Единодушно е мнението, че има тясна връзка между обучението по английски език с компютри и положителната промяна в мотивацията на децата роми. Това е много показателно за връзката между мотивация и обучаемост.

Чрез *наблюдението* се отчитат промени в поведението и вниманието по време на обучението, като се следят отделни външни признаци, говорещи за наличието или липсата на мотивация: начин на изслушване, задаване на въпроси от учениците, готовност за изпълнение на задачите, активност, участие в дискусия, изпълнение на поставените задачи и други.

Честотата на отбелязване на проявата на признаците в протокола за наблюдение е на всеки десет минути от съответния учебен час. Силата на проява на определен признак се отразява в 5-степенна скала. За да се добие ясна представа за първоначалното и действително състояние на учебния процес по чужд език, първите четири наблюдения са проведени преди включването на компютрите и интерактивната мултимедия в часовете по английски език. Данните показват една точна картина на степенуването в учебната активност в хода на урока без и с компютър. Както може да се очаква, значително подобри са данните при работа с интерактивната мултимедия, като степените естествено варират в зависимост от признака. Таблиците дават възможност да се проследят данните за степента на активност и мотивация по отделно за роми и българи и в същото време да се направи сравнителен анализ между тях. Забелязва се, че по всички признаци нивото на представяне е стабилно. Безспорна е положителната тенденция за съответните признаци и при двете групи при работа с програмния продукт, особено при ромската група. Може да се приеме, че в известна степен ромите изпреварват българчетата. Степените на проявление на отчетените признаци от наблюдението са както следва: в никаква, малка, средна, голяма и много голяма степен.

По първия признак – *внимателно и съсредоточено изслушване на инструкциите, обясненията и указанията на преподавателя* – няма видима промяна в поведението на децата от български произход, за разлика от техните съученици роми, при които вниманието и концентрацията по време на изследването са се повишили значително. Разбира се, в хода на работа тяхното поведение и концентрация варират, което е естествено за тяхната възраст, но все пак запазват една възходяща линия на проявление на този признак, което се доказва и от цялостната тенденция.

Вторият признак – *задаване на въпроси свързани с учебното съдържание (коментирание на учебното съдържание)* – отбелязва една малко по-слабо изразена, но все пак възходяща тенденция при децата роми спрямо

децата с български етнически произход. Това може да се обясни с факта, че почти всички деца от български произход са достатъчно мотивирани да учат английски език (което проличава и от интервютата, свързани с езиковото обучение и проведени в началото на изследването). За тях въвеждането на компютри в часовете е по-скоро допълнителна и спомагателна причина да изучават езика, отколкото това се явява основно за децата роми. Това е признакът с най-малка увеличаваща се тенденция (тенденция в средна степен), като при останалите признаци наличието на мотивация се проявява по равно в голяма и в много голяма степен.

Отчитането на трети признак – *задаване на въпроси за работа с програмния продукт (коментират по между си начина на работа с програмния продукт)* – започва от наблюдение 5 при включването на компютрите в учебния процес по чужд език. Тенденцията при този признак показва бързо ориентиране в работата с програмния продукт, като първоначално ромите задават повече въпроси с техническа насоченост, които в хода на работа намаляват до минимум.

Четвъртият признак е *готовност за изпълнение на задачите*. Тенденцията тук е очевидно доказателство за проявата и наличието на мотивация у децата роми. Още от първоначалното включване на компютрите в учебния процес тяхното желание за работа в буквалния смисъл на думата се покачва стремглаво и се запазва високо по време на цялото изследване.

Дискусия по темата на урока или дейността помежду им е пети признак. Както при първи и втори признак, тенденцията при българските деца е по-слабо изразена, но и тук, както и преди, тя е положителна за всички. Това може да се потвърди и от оценките на експертите.

Високата активност и добрата настройка за работа (признак 6) и *споделянето на резултатите от възложените задачи* (признак 8) са едни от най-силно изявените признаци с растяща тенденция, които показват намаляване на тревожността у децата и засилване на желанието им за изява и по-пълноценно общуване с връстниците.

Навременното изпълнение на поставените задачи (признак 7) отчита, че ромските деца не владеят компютри особено добре, сравнени с българчетата, най-малко поради факта, че нямат постоянен достъп до тази технология. От наблюдението по този признак се вижда, че тяхното желание да работят с компютри е достатъчно голямо, което провокира активност по време на часовете и дава много добри резултати по отношение на дейността им в час. Изпълнението на задачите протичаше изключително лесно, тъй като децата разбираха инструкциите и съсредоточаваха достатъчно вниманието си върху учебните си занимания, като се интересуваха от постигането на резултати.

Споделяне на резултатите от възложените задачи е осми признак.

Желанието на ромските деца да споделят резултатите от работата си нараства постепенно и трайно, като в някои случаи дори надвишава това на българчетата.

Деветият признак е *желанието на децата да отговарят на въпроси на учителя (проява на активност)*. Тенденцията за наличието на мотивация и при този признак е изразена в голяма степен, като желанието на децата роми да общуват с преподавателя във връзка с учебното съдържание е почти еднакво с това на българчетата.

Ясно проличава тенденцията към повишаване на мотивацията в хода на последващите наблюдения при работа с компютър (5-16 наблюдение). Тенденциите в проявлението на различните признаци не са противоречиви като динамика и за двете групи те са стабилни и слабо вариращи. Анализът на получените данни регистрира повишаване в учебната активност, което обаче варира по различните признаци. Слабо повишена при изслушване на задачите и задаването на въпроси и по-силно изразена в хода на решаването на задачите, тяхното навременно изпълнение и желание за обсъждане на резултатите с преподавателя. Резултатите са категорични и по отношение на твърдението, че обучението с мултимедия стимулира интереса на учениците и задържа вниманието им в една сравнително висока степен през целия час.

При отчитане на тенденциите по съответните признаци за влиянието, което оказва компютърно базираното обучение върху мотивацията на учениците в началото и края на изследването, се вижда, че и двете наблюдавани групи се променят в положителна насока, като ромската бележи по-висок ръст от първоначалното си състояние. Поради това може да се заключи, че интерактивната мултимедия оказва по-голямо влияние върху мотивацията за учене на ромските деца, върху тяхното поведение и отношението им към учебния процес, както и върху неговата резултативност.

Всичко това показва ярко изразено повишаване на мотивацията при включване в учебния процес на компютъра и интерактивната мултимедия, силно въздействащи върху сензориката и емоционалното състояние на учениците. В хода на работа те общуват както със самия програмен продукт, така и със съучениците си и учителя и това създава атмосфера на желание и активност при решаване на учебните задачи и допринася за реализирането на пълноценен учебен процес.

Анализът на резултатите от наблюдението дава възможност да се изведат някои **специфични особености на поведението на ромските деца и да се формулират следните конкретни изводи:**

- с желание изпълняват инструкциите на преподавателя;
- при подходяща и целенасочена дейност могат да се концентрират и да насочат вниманието си към изпълнение на поставените задачи;
- умеят да проявяват постоянство и да участват пълноценно в учебния процес наравно с връстниците си българчета.

Може да се обобщи, че макар и да са постигнати известни резултати в повишаване мотивацията на децата роми за изучаване на чужд език, трябва да се осигури устойчивост на образователното им развитие. В настоящия случай това може да се постигне чрез системното използване на компютърните образователни технологии в часовете по чужд език.

Интерес представлява цялостното обобщение на данните, които могат да насочат вниманието към различни аспекти от учебния процес по английски език с използването на интерактивна мултимедия.

В направеното изследване фокусът е насочен върху начините, по които мотивацията на ромските деца за изучаване на чужд език може да се повиши, в среда на интерактивна мултимедия. Следователно данните, които са свързани с преподаването, ученето, учебните материали, мотивацията за учене на чужд език и участниците в учебния процес в тази образователна среда, възникват като резултат от много други променливи, включени във взаимодействието между ученика и компютъра.

От данните се вижда, че преподаването в новата учебна среда е променено. Компютърът в класната стая провокира нови подходи в преподаването и педагогическото взаимодействие, което допринася за значителна промяна на ролята на учителя. В това отношение, в рамките на настоящото изследване, част от функциите на учителя могат да се прехвърлят на компютъра като например в процеса на решаване на лексикалните, граматични и фонетични задачи. Акцентът в дейността на учителя в този случай се прехвърля върху управление, организация и подпомагане на ученето на своите ученици. Но въпреки че ролята на преподавателя се променя в съдържателен и функционален план, той сериозно може да повлияе успеха или провала на внедряването на технологията в клас.

По време на проведените три модула на обучение с интерактивна мултимедия преподавателят прие една допълнителна, подпомагаща роля, където взаимодействието и учебната дейност бяха ефективно контролирани и от учениците. В хода на изследването, в повечето случаи, децата работеха в значителна степен независимо от преподавателя, като последният по-скоро наблюдаваше учебния процес и не участваше в решаването на задачите.

Броят на децата, участващи в изпълнението на задачите с компютър, се увеличи значително. След като децата се запознаха с начина на работа на мултимедийния продукт, те не взаимодействаха с учителя, освен в случаите, когато споделяха резултатите от работата си. През цялото време децата фокусираха вниманието си върху изпълнението на задачите на компютър и работеха независимо от преподавателя. Това още веднъж доказва, че с използването на компютрите децата поемат контрола върху собственото си учене и боравят самостоятелно със задачите спрямо потребностите си, което развива тяхната саморегулация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При пореден преглед на данните се стига до извода, че когато се използва компютър, отношението към английския език и мотивацията за неговото изучаване с почти никакви изключения са позитивни в сравнение със ситуацията преди изследването. Разбира се, има и негативни аспекти от ученето и технологията, които са по-скоро физиологични, свързани, например, с болки в главата или очите при по-дълга работа с компютъра, както споделя едно от децата.

Някои от децата роми изявяват желание да се учи английски език само с предложената технология. Съществуващото им отношение към конвенционалното учене до известна степен е позитивно афектирано от по-благоприятното отношение, отчетено към технологията.

Атмосферата в класната стая по време на изследването, както се вижда, „защитава самоуважението на учениците и увеличава самоувереността им“ [Dörnyei, 2001b, p. 87]. Chambers [1999, p. 147] изказва подобно мнение като това на Dörnyei, когато отбелязва, че „учениците, които се чувстват добре по отношение на себе си, по вероятно е да имат положително отношение към предмета и съответните дейности, които се извършват в класната стая, отколкото тези, които нямат“.

Като цяло може да се обобщи, че използването на мултимедийния продукт беше ефективно интегрирано в практиката на класната стая, което предполага, че в рамките на компютърния контекст се извърши задълбочен и резултатен учебен процес. Въпреки всичко на мултимедийния продукт се гледа като на допълваща, образователна технология, а не като на алтернатива на традиционното обучение.

Въвеждането на компютърния продукт в учебния процес по английски език допринесе за повишаване на общия интерес на децата роми към обучението и намали до минимум, дори елиминира отсъствието им от часовете. Събуди интерес и активност към ученето, формира у децата роми несъществуващи до този момент умения и навици за работа по английски език с компютри. Повиши ефективността на обучението по английски език и спомогна за постигане на постоянна мотивация за активно участие в учебния процес по английски език. Това проличава от резултатите от тестовете им, от наблюдението по време на целия учебен процес с компютри, както и от интервютата, проведени с децата след приключване на изследването. В процеса на работа с компютрите тревогата на децата намалю. Появи се вътрешен интерес на децата към учебните дейности.

Анализът на резултатите от данните от проведеното емпирично изследване дават основание да се формулират следните **изводи**:

- децата роми се включват с желание в учебния процес по английски език, когато се използва интерактивна мултимедия;
- децата роми, обучавани с образователна интерактивна мултимедия, са постигнали по-високо и трайно ниво на успеваемост по английски език в сравнение с времето преди включването на компютри в учебния процес;
- най-високите резултати, които децата роми постигат в рамките на изследването, са в областта на лексиката;
- децата роми изостават в учебните си постижения в сравнение с българчетата, поради което са необходими по-продължителни действия по отношение на стабилизиране на знанията им;
- след приключване на обучението с компютри се регистрира тенденция на постепенна, възходяща мотивация за овладяване на чужд език;
- работата само един срок не е достатъчна, за да достигнат децата роми нивото на българчетата, които системно са се обучавали и подготвяли през годините. Това означава, че е необходимо едно целенасочено и дълговременно обучение по чужд език, като се използва образователна интерактивна мултимедия.

С това може да се счита, че използването на образователна мултимедия е изпълнило една от най-значимите си функции в контекста на учебния процес, а именно повишаване на мотивацията за учене на чужд език.

Анализът на резултатите от изследването, получени чрез метода на триангулацията, потвърждават, че: целенасоченото използване на интерактивна мултимедия в обучението по чужд език води до повишаване на ефективността на учебно-възпитателния процес; в условията на компютърно базирано обучение ромските деца усвояват знания и умения, които успешно и трайно прилагат в учебния процес по английски език, което е индикация за повишена мотивация за учене.

С метода на отсрочената проверка се отчита, че усвоените знания са трайни, но все още не може да се твърди, че ще се запазят в по-далечна перспектива. От данните от изследването може да се приеме, че целенасоченото обучение с помощта на мултимедийни образователни технологии, от една страна, е достатъчно за повишаване на мотивацията за учене на чужд език сред малцинствата, но от друга, не може да се твърди, че е такава, ако не се предприемат действия в посока неговото трайно интегриране в учебния процес по чужд език.

В заключение може да се приеме, че мултимедията е подходяща среда, която помага на учениците да повишават нивото си по английски език, да развиват различни умения, въпреки че има належаща нужда от повече изследвания в тази област. Компютърът притежава известен капацитет, който

го прави мощно средство за обучение, но неговата педагогическа ефективност се проявява в начините на интегрирането му в реалния учебен процес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бижков, Г. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., 1995.
2. Петров, П. Дидактика. С., 1998.
3. Anderson, G. Fundamentals of educational research. London: Taylor & Francis, 1990.
4. Chambers, G. N. Motivated Language Learners. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1999.
5. Connolly, P., B. Troyna (Eds.). Researching Racism in Education. Politics, Theory and Practice. Buckingham: Open University Press, 1998.
6. Denscombe, M. The good research guide for small-scale social research projects. Maidenhead: Open University Press, 2003.
7. Dillman, D.A. Mixed-mode surveys. – In: De Vaus (Ed.). Social Surveys. London: Sage Publication Ltd., 2002.
8. Dörnyei, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.
9. Marton, F. 'Phenomenography'. – In: The International Encyclopaedia of Education. Ed. by Husen, T. Oxford: Pergamon, 1994.
10. Miles, M. B., A. M. Huberman. Qualitative Data Analysis. A source Book of New Methods. Newbury Park, Calif.: Sage, 1994, 2nd ed.
11. Punch, K. F. Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches, London: Sage, 1998.
12. Radó, P. Report on the Education of Roma Students in Hungary. NEKH: Budapest, 1997.
13. Schmidt, R. W., D. Boraie, O. Kassabgy. Foreign language motivation: Internal structure and external connections. – In: R. Oxford (Ed.). *Language learning motivation: Pathways to the new century*, Technical report #11:121–144. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996.
14. Switzer, T. J., W.P. Callahan, L. Quinn. Technology as facilitator of quality education: An unfinished model. Paper presented at Society of Information Technology and Teacher Education, San Antonio, 1999.
15. Woolfolk, A. Leading for LEarning: An Educational psychologist's Perspective. (8th ed.). Boston, MA, 2001.

Постъпила януари 2010 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 103

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTÉ DE PEDAGOGIE

Livre Pedagogie

Tome 103

КЪМ ПРОБЛЕМА ЗА ОРГАНИЗАЦИЯТА И УПРАВЛЕНИЕТО НА УЧИЛИЩЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА (НА ПРИМЕРА НА ОБЩИНА ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ)

ВАСИЛКА БАНИЧАНСКА

Vasilka Banichanska. THE PROBLEM OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF THE SCHOOL IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT (THE EXAMPLE OF GOTZE DELCHEV)

Study is devoted to fundamental issues of organization and management of multicultural school in the example of the municipal education system of Gotze Delchev. School network is presented in the Municipality of Gotse Delchev with its characteristics.

На прага на третото хилядолетие важен фактор на цивилизионното развитие е отношението на човека към представителите от другите култури. В етнографската наука в системата на човешките общности определено място заемат обединения или групи, които са получили названието етноси. Те са възникнали и се развиват исторически, видоизменят се и бележат етапите на своята еволюция. Техните отличителни и определящи свойства са свързани с особеностите на културата им, на душевността им, на религиозната им принадлежност за единство и различие от другите етноси. Съвременният свят на глобализация е невъзможен без толерантното отношение към представителите от различните етноси.

За България – в районите на Пирин планина, Югозападните Родопи и

конкретно за община Гоце Делчев е характерно наличието на различни етнически общности – българи, българи мюсюлмани, турци и роми, като най-голямо е присъствието на етническата общност българи мюсюлмани. Тази етническа общност има значителна история и културен принос към общия процес на социално и духовно стабилизиране и развитие на българския народ.

Целта на студията е да се анализират отделни въпроси на управлението на училище в мултикултурна среда с преобладаващ състав българите мюсюлмани в контекста на особеностите на бита, културата, възпитанието и образованието на този етнос.

Във връзка с тази цел е необходимо да се направят някои уговорки и конкретизации.

Преди всичко в студията се разглеждат въпроси, свързани с: наименованията на българите мюсюлмани; техният бит и култура; отношение към образованието и възпитанието им както в миналото, така и днес. Разгледана е училищната мрежа на територията на община Гоце Делчев; организационната култура на тези училища и особеностите на тяхното управление. Така представени въпросите създават впечатлението за известна разпокъсаност на изложението. Това обаче е оправдано, тъй като студията е част от по-мощен проект (докторска дисертация на тема „Управление на училище в мултикултурна среда“).

Конкретизираните по-горе въпроси обрисуват сложния характер на **обекта на изследването**. В обобщен план може да се каже, че обекти са:

- а) социално-демографските характеристики на българите мюсюлмани;
- б) организацията и управлението на училище в мултикултурна среда.

Като изследователски методи са използвани: анализ на литературни източници; анкетиране; беседа и статистическа обработка на резултатите от анкетното проучване.

Последната уговорка, която би трябвало да се направи, е във връзка с употреба на разнообразни названия на българите мюсюлмани. Причината е, че в различните източници, особено от миналото, се наблюдава такова разнообразие.

НАЗВАНИЕ НА БЪЛГАРИТЕ МЮСЮЛМАНИ

Най-употребяваното наименование на етноса е помаци. Най-общо „помак“ се определя като нарицателно име, произлязло от думата помагач, за каквато цел понякога са вземани българи от този край преди помохамеданчването – като помощници на турците (според легендите такъв е бил и Крали Марко) по време на походите им към сръбските и трансилвански земи

през първите векове на завоеванията им. Това било привилегия, дадена след завладяването на тези българи, които ходели войници, в замяна на което те не плащали данъци, каквито са събирани от останалото население в поробени краища.

Тези помагачи ходели с турските войски в далечни земи за дълго време (дори до Африка – Триполи) и своевременно опознавали и турските нрави, наблюдавали верските мохамедански обичаи. И след насилственото помохамеданчване на населението от тези райони те продължили да се наричат така. Това се отнася главно за мъжете, които се оказвали по-възприемчиви към новата вяра, но не и за жените. Легендите говорят за множество случаи на саможертвали се жени, моми и невести за запазване вярата, честта и народността си при помохамеданчването, но почти не се споменава за случаи на саможертва от мъже [5, 5–6].

Освен посоченото има още няколко обяснения на думата помак. Съществуват предположения, че тя произлиза от съществителното име мъка – помъчени; от съществителното име потурнаци – потурченаци; от глагола мамя – подмамени или мъкна – помъкнали се подир турците и др. В началото тази дума не звучи унижаващо. Такова значение тя е придобила впоследствие. За нейния произход и старинност говорят народните песни, които потвърждават, че отначало тя дори е била повод за гордост.

В исторически план названието помаци първоначално се употребявало в много по-тесен географски обхват. Още в средата на XIX в. прозвищното име помак започва да се пренася на Юг към Родопите и на Югозапад към Македония, без обаче то да достигне Средните и Южните Родопи, нито пък – Западна Македония, съхранила за тази група старинното име торбеши. Разпространяването на името помак (помаци) става най-вече по книжовен път. Най-голяма заслуга за това имат българският задграничен печат и европейските пътешественици, които след като преминават през Дунав, срещат първо мизийските българи и възприемат тяхната терминология.

В Турция името помаци се появява едва след 1878 г., донесено от български мюсюлмани и други мюсюлмански бежанци, напуснали български земи след Руско-турската война от 1877–1878 г.

Относно значението на това наименование няма спор. Смята се, че още българите са наричали потурчените свои братя „помаци“. По-късно Найден Геров обобщава всичко, което е казано от неговите съвременници по този въпрос: „Така обикновено се наричат ония българи, които едно време са били потурчени и сега държат на турска вяра, а си говорят и до днес български“ [10, с. 198].

От изложеното дотук може да обобщим, че името помак (помаци) е възникнало на българска земя. Същото обяснение се дава и от Стефан Захариев в неговата книга „Описание на Татарпазарджишката каза“. И Иречек приема

през 1878 г. в „История на българите“ обяснението на „помак“ с „помагач“, но по-късно смята, че етимологията на тази дума е неясна.

И днес този въпрос остава дискуссионен. Въпреки значителните усилия в това отношение все още няма единно становище и езиковеди като Стефан Младенов и Любомир Милетич споделят, че всички опити за изясняване на името помак не са довели до задоволително разрешаване на спора.

Стою Шишков предлага и друга версия за произхода на името помак от старобългарски – мамити, което означава помамен, подмамен.

Има цяла поредица тълкувания за съдържанието на думата помак, които са рожба на народната етимология. Такова е обяснението от глагола „помятам се“, който в родопското и македонското наречие означава да се откажеш от нещо, т.е. да се откажеш от вярата си. Същото може да се каже и за да се открие връзка с думата „мъка“ с презумпцията, че били измъчени, докато приемат исляма [пак там, с. 199].

В различните краища на българската етническа територия са известни много разнообразни названия и самоназвания на българите мюсюлмани като: аповци, ахряни, бабечене, дилсъзи, курмияци, мърваци, помаци, потурнаци, скарнавци, торбеши, туркаши, улфи, „чеченци“, чешлии, „шопи“ и други, които веднага показват локална обвързаност и религиозна характеристика. Най-популярното днес прозвищно название за българите мюсюлмани „помаци“ през втората половина на XIX в. по книжовен път напуска локалните си рамки в Северна България (Мизия) и се пренася механично върху останалите българи мохамедани в Македония и Тракия. Но названията и самоназванията като ахряни, торбеши и други продължават да доминират до днес в съответните региони [пак там, с. 188].

Аповци са наричани българите мюсюлмани в Кичевско и това название се обяснява с аналогична дума в албанския език със значение на „брат“ („братко“).

Ахряни е прозвищно название и самоназвание на българите мюсюлмани от Родопската област и Беломорска Тракия. Най-големият изследовател на родопските българи мохамедани е Стою Шишков. Той споделя, че българите християни в Родопите никога не наричат своите братя и съседи мюсюлмани „помаци“, а винаги им казват „ахряни“. Наименованието на средновековната област Ахрида в Родопите съдържа старобългарското хрид, рид, в смисъл на планина. Същото може да се каже и за прозвището ахряни, което веднага и без особени усилия ще създаде представата, че става дума за планинско население – за хората от планината.

Бабечене нарича местното население в Разложко българите мюсюлмани, които обитават множеството колибарски махали в този край. Разновидност на това название е прозвището баши. Срещат се още топоними и хидроними, които са аналогични на бабечени, като Бабек, Бабячка река и други.

В Тиквешко българите мюсюлмани са известни с името **дилсъзи**, което значи „без езични“, т.е. знаещи турски език. С този прякор турското население се опитва да ги укори и подиграе, че не разбират турски език, защото говорят само български. Дилсъзите представляват през 1900 г. половината от цялото население на Тиквешко, притежават най-плодородната земя, говорят на чист български език, а на турски могат само да броят.

Курки – това е локално название на българите мюсюлмани в Северозападна Македония с неясна етимология, което е отбелязано от П. Р. Славейков към края на XIX в.

Мияци е названието както за българите мюсюлмани, така и за българите християни в Дебърско. Независимо от това дали мияците са мюсюлмани или християни, те говорят на чист български език. През османския период мияците са имали привилегиата да носят оръжие и са били освободени от някои данъци; те имат също и свое родово знаме, което изнасят на големи тържества, празници и сватби.

Мърваци се нарича една западнобългарска регионална (етнографска) група население, която подобно на мияците включва както мюсюлмани (българомохамедани), така и християни (православни българи). Най-ревностният изследовател на българите мюсюлмани Стою Шишков споменава само, че „някъде из Серско на българите мохамедани казват Мърваци“. Някои автори търсят произхода на наименованието мърваци в Средновековието. Петър Петров обяснява произхода на името със славянско племе мърваци, което още в ранното Средновековие се установява в Дапатската част на Родопите в съседство с други две славянски племена: драговичите и смоляните.

Потурлаци е названието за българите, които са се „потурчили“ – приели исляма. Най-широко обяснение на произхода на потурнак е свързането му с глагола „потурчвам“, „потурчавам се“. В ислямската енциклопедия и в други турски източници то се свързва с така наречените „патерени“ (богомилите), които след като са приели исляма, запазили верското си название.

Скарнавци е местно название за българите мюсюлмани в Западните Родопи. Така са наричали българите мюсюлмани от околните краища своите събрата в Бабяк. Те живеели изолирани от външния свят и отбягвали всякакви срещи с чужди хора. Не познавали писмото, но били прекрасни изпълнители на кавал.

Торбеши е широко разпространено название и самоназвание за българите мюсюлмани в Западна и Северозападна Македония – Шарско, Дебърско, Скопско, Кичевско и др. Повечето автори свързват произхода на името торбеши с богомилите, голяма част от които преминали към мюсюлманската религия.

Улуфи е локално наименование на българите мюсюлмани в Северозападна Македония.

Чеченци е названието за българите мюсюлмани от областта Чеч (Горен и Долен) и по средното течение на река Места. Другото име на чеченци, разпространено предимно в Доспат, е чешлии. В Борино се среща родово и фамилно име Чешли.

Шопи е название и самоназвание на българите мюсюлмани в местността Полог. Освен тези названия и самоназвания за българите мюсюлмани се срещат още няколко прозвищни имена, но те имат ограничено разпространение.

По-късно се усвоява едно – публично, официално, обществено и книжовно название на тази група. Вместо дотогавашните названия помаци и ахряни, както повечето ги наричат, влагайки нотка на пренебрежение, те започват да бъдат наричани българи мюсюлмани. По този начин в пресата, в официалните книжа, когато стане дума за тях, те са наричани само с това име, а имената „помак“, „ахрянин“ и други се възприемат като обидни и оскърбителни. С тях си служат само тези, които имат желание да се наричат само с това име, а не с наименования като българи или българи мюсюлмани. Днес се наблюдава тенденция вътре в групата свободно да се използва самоназванието „помаци“, но употребата му от външни лица продължава да се смята за обидна.

БИТ И КУЛТУРА НА БЪЛГАРИТЕ МЮСЮЛМАНИ

Основните характеристики на бита и културата имат своя специфика. Начело на всеки род българи мюсюлмани в миналото стоял най-възрастният член на семейството, който решавал кой, къде и какво ще работи. Той имал правото да критикува или похвали някой, който си е свършил или пък не поставената задача. На него всички се подчинявали. Никак не е било лесно да се управлява многобройното домакинство, което се състои от синове, снахи и внуци. Всички живеели заедно в къща с две или три стаи, наречени одаи. Самите къщи били построени на два ката (етажа), като първият е изграден изцяло от каменен зид. В него се намирал хамбарът за житото. Отделно имало и помещение за съхраняване на зимнината. Там се съхранявал и земеделският инвентар – рало, мотики, брадви и т.н. Вторият кат е направен от кирпичи и измазан с глина и плет. До него се качвали с помощта на дървена стълба, която извеждала на обширен потон (коридор), който е бил под един покрив с одаите. В един от краищата му имало специален кът, където домакинята миела използваните домакински съдове. За тази цел имало дървено корито с улей, по който се отичала мръсната вода. В една от одаите се намирало огнището – един вид опростена камина, на което приготвяли храната, обикновено в едно медено котле, което се окачвало на верига или в глинено

гърне. На стените върху полици нареждали домакинските съдове – глинени и дървени паници, котлета, стомни и гърнета. Подът е бил застлан с обикновена рогозка или ленено-кълчишна черга. В един от ъглите стояла софрата – кръгла и ниска маса за хранене. В центъра на софрата домакинята поставяла голяма паница, в която насипвала храната, поставяла също и голям пишник (хляб с кръгла форма). Преди да седнат около софрата, най-младата снаха или дъщеря поливала на всички да си измият ръцете и им подавала чиста кърпа за избърсване. Това се повтаряло и след ядене. След като всички се настанели около масата, най-възрастният член на домакинството вземал хляба и го начупвал на големи късове. Изчаквали пръв да започне старейшината. Съществува поговорка, която казва, че водата е на по-малките, а хлябът – на по-големите. Всички се хранели от общата паница, като всеки загребвал със своята лъжица от тази страна на паницата, която е най-близо до него. Децата се хранели на месала (покривка) отделно от възрастните. Когато се нахранели, всички заедно изричали „дува“ (молитва), с която благодарели на Аллах за храната, която им е дал.

Основната храна бил хлябът, който всяко семейство си приготвяло. Тази нелека задача извършвала от най-възрастната и най-опитната жена в домакинството, обикновено свекървата или най-голямата снаха [4, 17–18].

В миналото жените се занимавали с типичната за тях „женска работа“ – предене, тъкане, плетене и шиене на дрехи за цялото семейство.

Но за да бъде направена една дреха, жените се нуждаели от основни суровини като вълна и лен, които много семейства сами си отглеждали по това време. Децата също вземали участие в трудната работа, свързана с обработката на лен и вълна.

Върху бита и традициите на родопските българи мюсюлмани има значителен брой изследвания и достатъчно писмени извори, за да може да се създаде една ярна картина на тяхната народо-психология. В този смисъл най-подходяща и полезна е оценката на Стою Шишков, която е направена през втората половина на XIX в. „Помаците – пише той под псевдонима си Неделчев – са трудолюбиви, пестеливи, добродушни, не се вълнуват от политическите промени, пазят коренно своя език, съхраняват връзките на един здрав и як семеен живот, почитат много от старите си племенни и християнски обичаи, пазят веротърпимост и водят братски живот със съплеменниците си българи, пръснати като единични зърна низ тяхната среда“ [10, 130–131]. Тези традиции в определена степен са запазени и до днес и имат голямо значение за възпитанието на децата и за формиране на тяхната привързаност към рода и семейството.

Една от най-разпространените дейности сред мъжете мюсюлмани е скотовъдството. Повечето семейства днес освен овце отглеждат и крави и кози, има и такива, които имат повече говеда. От тях предимно се прави пастърма,

а козината от животните се обработва от жените в къщите. Свидетелство за това са красивите вълнени изделия, които има във всяка къща.

Основният поминък на мюсюлманите, които живеят по долното течение на река Места, е тютюнопроизводство. Тютюнът се отглежда на слабо плодородни и пясъчливи почви. Технологиията на производството е трудоемка. За засаждането, оковаването, брането, низането, калъпенето и денкирането е необходима много работна ръка. Тези операции и в миналото, и сега никога не са се извършвали механизирани. Нивите също се поливат ръчно. В тези дейности активно участват и децата, което още от ранна възраст ги учи на труд.

Домашната работа и преди, и сега предимно се извършва от жените и е свързана с обслужване на нуждите на семейството. В домакинската работа участват и момичета, които още от малки се вплитат в тези строги обичаи. Освен с чистене, готвене, хранене, жените са се занимавали още с предене, плетене, тъкачество, бродерии. Жените мюсюлманки приготвят голям чеиз на дъщерите си, който в деня на сватбата става достояние на цялото село. Чеизът първо се нарежда в дома на булката, след което се откарва с кола в този на младоженеца.

Широко разпространени в този регион са и плетивата. Обикновено се плетат престилки и вълнени чорапи за зимата. Чорапите се плетат от разноцветни прежди.

През XIX в. се изработват килими и вълнени постилки и завивки, които са се продавали на Неврокопския панаир. Тези традиции за производство на килими и тъкани са съхранени и до днес [9, 88–89].

Предмет на изследване са и особеностите на *езика* на българите мюсюлмани. Диалектолозите, които проучват говора на родопските българи мюсюлмани, посочват, *че той съхранява най-много следи от старобългарския* в сравнение с останалите райони населени с такова население. В говора на родопските българи са запазени най-много архаични черти от езика, на който са творили славянските просветители, светите братя Кирил и Методий. Те се проявяват както във фонетиката, така и в морфологията и в лексиката. Българите мюсюлмани в Родопите говорят на същото наречие, но техният говор е по-чист от чуждици и по-богат на старинни думи и форми, отколкото говорът на другите българи мюсюлмани. Говорът на родопските българи мюсюлмани притежава някои от белезите на руските говори, като т.нар. *акане* при неударена сричка и пълногласие [3, с. 28]. Много архаизми от говора им са съхранени в наименованията на местностите на техните села. Друго свидетелство за говора им са народните им песни.

В *традиционната народна култура* наред с основните им празници Рамазан Байрям и Курбан Байрям на различни места в Родопите българите мюсюлмани почитат и отбелязват много от християнските празници като:

Атанасовден, Благовец, Богородица, Богоявление, Великден, Велики петък, Гергьовден, Димитровден, Еньовден, Илинден, Петровден, Св. Константин (Предой), Трифоновден (Коледа, те я наричат Божик, което е характерно за западните български говори) Великден – Пасхале, а Велики петък – Черен петък. В честването на тези празници голямо участие имат и децата, което е важно за възпитанието им, а така се осъществява и приобщаване на двата етноса. Друг важен елемент на бита и културата на българите мюсюлмани е образованието. Вече се правят отделни занятия за запознаване с особеностите на различните етноси и това най-вече са празниците и обредните събития. Поради ограниченията на учебните програми по отделните дисциплини подобни учебно съдържание намира място в часа на класа. Пак в този час, в началния курс, се провеждат и игри, насочени към формирането на етнически нагласи, сплотяването на етнически разнородни ученически групи и т.н.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА БЪЛГАРИ МЮСЮЛМАНИ

В суровите условия на планината децата в Западните Родопи в миналото са споделяли трудностите на възрастните. Възпитанието зависи основно от изискванията на религията, които оказват трайно въздействие от поколение на поколение [8, с. 14].

Особено място в живота на българите мюсюлмани заема образованието на техните деца. Педагогическите идеи на исляма се развиват след IX в. Ученият Ибн Сина (Авицена) смята, „че възпитаването на децата в общности е по-добро от това в дома, за да се използва конкуренцията между тях“, „от голямо значение е да се избягва контактът с лоши другари“, „преди всичко се набляга на играта за отпочиване от тежките занятия“ [7, с. 21].

Възпитанието се възприема за *религиозно задължение* на родителите мюсюлмани, то е задължение към детето и Господа, то е най-добрият дар, който родителите могат да дадат на децата си. Възпитателните цели могат да се разпределят в четири групи: по отношение на Господа, на родителите, на другите хора и индивидуалните добродетели. Каталог на целите на възпитанието се намира в Корана – в Сура 31:13 (така се наричат отделните глави в Корана), 16–19 под формата на бащини съвети. Особено важни са: молитвата, добрите дела, търпеливото приемане на съдбата, избягването на гордостта и високомерието, спокойният ход и тихото говорене. Доброта, благодарност, милосърдие, почитание, приятелство и послушание са най-важните добродетели, на които са учени децата българи мюсюлмани. Друго, което е особено важно – възпитанието на чувство за срам. Особено място също заема и дългът на децата към майката. Към възпитанието обаче влизат

още и боят и наказанията. Празнословието и безсрамието са също толкова осъдителни, колкото лъжата и псуването [пак там, с. 22].

Тези добродетели не са се променили и сега. Днес обаче животът на децата става все по-различен от този на възрастните. Промяната може да се разглежда като резултат на взаимодействие на традиционните нагласи с модерните институции, медии, комуникации [9, с. 30]. Това взаимодействие поражда силна динамика в населените места с българи мюсюлмани в община Гоце Делчев, свързана с перспективите пред днешните деца и младежи: техните собствени мечти и стремежи за бъдещето.

Ето как мислят за бъдещето си някои от учениците в селата Буково и Брезница; някои от тях мечтаят да намерят човека, с когото ще създадат семейство и ще изживеят целия си живот, други пък искат да имат диплома, трети да останат в родния си край и там да живеят щастливо до края на дните си. Доколкото мечтите са проявление на представата за бъдещия живот, в която определено място заема (или не) образованието, ценностите на човека, те могат да послужат като илюстрация на резултати от социализиращо-възпитателния процес, осъществен с деца българи мюсюлмани [вж. по-подробно: 8].

До средата на 20-те години на XX в. децата от Западните Родопи получават образованието си в частни училища, издържани от настоятелства и религиозни общини. В тях освен обучения по Коран се преподава и турски език, а учител е местният ходжа. Регламентирането на статута на този вид училища се въвежда в България още със Закона на народните и частните училища от 1885 г. и Закона за народното просвещение от 1891 г. Постепенно образователната система поема по пътя на централизацията с нарастващата роля на държавата.

За района на Неврокопско (Гоцеделчевско) и Разложко, включен в рамките на българската държава в резултат на Балканските войни (1912–1913), училищното законодателство влиза в сила едва след 1919 г. Поправката на Закона за народното просвещение от 1924 г. внася промени в статута на частните училища. Наблюдава се разделяне на мюсюлманските училища по народностен признак – т.нар. „българомохамедански“ стават народностни или държавни училища, а турските стават частни. В народните училища след 1925/1926 г. започват да се появяват български учители, които преподават нови предмети. Освен това от повече от две десетилетия в много от селата в Гоце Делчев продължават да съществуват паралелно и религиозни, и светски училища [2, 34–35].

Има много причини, поради които родителите в миналото не изпращат децата си на училище, затова дълго време процентът на неграмотните остава твърде висок и училищата след 1913 г. не могат да обхванат трайно голяма част от децата, особено момичетата, които преждевременно напускат учи-

лице. За децата, живеещи в махали, които са отдалечени на километри от училището, е още по-трудно. Те трябва да вървят дълго време, за да отидат на училище. Честа причина за спиране от училище е някакъв повод в семейството: болест, ангажиране в земеделската и домакинската работа и др. Постепенно обаче родителите започват да изпращат децата си на училище, а за тези, които ги спират по различни причини, има глоби.

Учителите по това време са външни хора, които рядко остават в местното училище (особено в малките села) повече от година-две. Най-често причините за краткия престой на учителите в едно село са лошите условия, липсата на квартири за тях и неподходящите училищни помещения. Училищните сгради дълго време представляват скромни постройките, временно приспособени за училище – рядко в повече от две стаи.

В годините след Втората световна война се увеличава налягането и натискът от страна на държавата във вътрешния живот на мюсюлманската общност. Взаимоотношенията между нея и официалната власт минават през различни етапи, отразяващи вижданията и подхода на управляващата комунистическа партия към мюсюлманите. Широкото разгръщане на просветното дело сред тях е белязано както от опити за доброволно обхващане на всички деца в училищата, така и от използването на широко разгърната система за натиск върху родителите, стигаща до радикални административни мерки. Създадените механизми на въздействие и вмешателство в живота на мюсюлманската общност улесняват масовизирането на ограмотителните кампании (включително и такива за възрастни) и въобще развитието на просветното дело в края на 40-те и първата половина на 50-те години на XX в.

Днес много малка част от възрастните хора са неграмотни. Броят на завършилите висше образование, главно учители, постепенно се увеличава и почти всички служби за висшестепенно образование в селата са заети от местни хора. В по-големите села са открити гимназии, в които преподават местни учители.

Образованието е важна тема за българите мюсюлмани. За съжаление при него съществуват няколко болезнени точки като невъзможността поради ниското материално състояние на родителите да се осигури желаното образование на децата, или усещането за липсата на загриженост и дори подозрения за дискриминация от страна на държавата.

Правото на образование е всеобщо, неотменимо и равно за всички. То се гарантира в Конституцията на Р. България от 1991 г., съгласно която всеки има право на образование; основното и средното образование в държавните и общинските училища е безплатно; граждани и организации могат да създават училища по условия и ред, определени със Закон; обучението в тях трябва да съответства на държавните изисквания; държава насърчава образованието, като създава и финансира училища, подпомага способни ученици и студенти, създава условия за професионалното обучение и преквалификация и др.

За българите мюсюлмани важно значение има Законът за защита срещу дискриминацията и по-конкретно следните членове и алинеи:

Чл. 4. „1) Забранена е всяка пряка или непряка дискриминация, основана на пол, раса, народност, етническа принадлежност, гражданство, произход, религия или вяра, образование, убеждения, политическа принадлежност, лично или обществено положение, увреждане, възраст, сексуална ориентация, семейно положение, имуществено състояние или на всякакви други признаци, установени в закон или в международен договор, по който Република България е страна.“

Чл. 7. „3) различното третиране на лица на основата на религия, вяра или пол по отношение на занятие, осъществявано в религиозни институции или организации, когато поради естеството на занятието или условията, при които то се осъществява, религията, вярата или полът е съществено и определящо професионално изискване с оглед характера на институцията или организацията, когато целта е законна, а изискването не надхвърля необходимото за постигането ѝ.

4) различното третиране на лица на основата на религия, вяра или пол при религиозно образование или обучение, включително при обучение или образование с цел упражняване на занятие по т. 3.

15) мерките за защита на самобитността и идентичността на лицата, принадлежащи към етнически, религиозни или езикови малцинства и на правото им самостоятелно или съвместно с другите членове на своята група да поддържат и развиват своята култура, да изповядват и практикуват своята религия или да ползват своя език.

16) мерките в областта на образованието и обучението за осигуряване на участието на лица, принадлежащи към етнически малцинства, доколкото и до като тези мерки са необходими.“

Съгласно този закон българите мюсюлмани имат право да поддържат и развиват своите бит, култура и традиции, както и да изповядват своята религия и ползват своя език. Това е важно както за тях, така и за възпитанието и обучението на децата им.

Международен документ, гарантиращ правата на деца с различна етническа и религиозна принадлежност, е **Конвенцията за правата на детето**. По-конкретно, техните права са регламентирани в:

Чл. 14. „1) Държавите – страни по конвенцията, зачитат правото на детето на свобода на мисълта, съвестта и религията.

3) Свободата на изразяване на собствената религия или вяра може да подлежи само на такива ограничения, които са предвидени в закона и са необходими за защита на обществената сигурност, ред, здраве или морал или на основните права и свободи на другите.“

Чл. 28. „1) Държавите – страни по конвенцията, признават правото на

детето на образование и с оглед на осъществяването на това право във все по-голяма степен и при еднакви възможности те по-специално трябва:

а) да направят началното образование задължително и безплатно за всички;

в) да насърчават развитието на различни форми на средно образование, включително общо и професионално образование, като ги направят достъпни и на разположение за всяко дете, и вземат подходящи мерки, като въвеждане на безплатно образование и предоставяне на финансова помощ в случай на необходимост;

с) да направят висшето образование достъпно за всички на основата на способностите и с всички подходящи средства;

д) да направят образователната информация и тази за професионално обучение и ориентация, налична и достъпна за всички деца;

е) да вземат мерки за насърчаване на редовното присъствие в училищата и намаляване процента на децата, напуснали училище.“

Чл. 30. В тези държави, в които съществува етнически, религиозни и езикови малцинства или коренно население, дете, принадлежащо към такава малцинство или произхождащо от коренното население, не може да бъде лишавано от правото в общност с другите членове на неговата група да се ползва от неговата собствена култура, да изповядва или практикува неговата собствена култура, да изповядва или практикува неговата собствена религия или да използва неговия собствен език.“

От това, че правото на образование е всеобщо, неотменимо и равно за всички, възниква проблемът за шансовете в образованието (респективно неравенството на шансовете) – един от основните проблеми на образователната система в общината. Въпреки че децата българи мюсюлмани са поставени в едни и същи условия относно получаването на образование.

УЧИЛИЩНА МРЕЖА

На територията на община Гоце Делчев има разгърната добра училищна мрежа – общо 14 училища (данните са предоставени от община Гоце Делчев). Те са:

- Средно общообразователно училище – „Св. св. Кирил и Методий“ – в с. Брезница – брой паралелки – 16 + 4 /г./; общ брой ученици – 338, от тях брой ученици – I/IV клас – 8/157, V/VIII клас – 8/181; IX–XII клас 4/113; педагогически персонал – 36; непедагогически персонал – 8,5;
- Природоматематическа гимназия – „Яне Сандански“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 3 + 23 /г./; общ брой ученици – 674 от тях брой V/VIII клас – 3/90; IX-XII клас 23/584;

- професионални гимназии:
 - ✓ Неврокопска професионална гимназия „Д. Талев“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 28; IX–XII клас 28/760;
 - ✓ Професионална гимназия по механизация на селското стопанство „П. К. Яворов“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 18; от тях IX–XII клас 18/439.
- основни училища:
 - ✓ Първо основно училище „Св.Св. Кирил и Методий“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 27; общ брой ученици – 630 от тях брой ученици – I/IV клас – 17/378, V/VIII клас – 10/252; педагогически персонал – 43; непедagogически персонал – 13;
 - ✓ Второ основно училище „Гоце Делчев“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 24; общ брой ученици – 489 от тях брой ученици – I/IV клас – 12/232, V/VIII клас – 12/257; педагогически персонал – 42; непедagogически персонал – 11;
 - ✓ Трето основно училище „Братя Миладинови“ в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 15 от тях общ брой ученици – 330: брой ученици – I/IV клас – 9/183, V/VIII клас – 6/147; педагогически персонал – 29; непедagogически персонал – 7,5.
- В с. Баничан – Основно училище „Свети Паисий Хилендарски“ – брой паралелки – 7; общ брой ученици – 77 от тях брой ученици – I/IV клас – 4/43, V/VIII клас – 3/34; педагогически персонал – 11; непедagogически персонал – 2,1.
- В с. Борово – Основно училище „Св. Климент Охридски“ – брой паралелки – 7; общ брой ученици – 71 от тях брой ученици – I/IV клас – 3/30, V/VIII клас – 4/41; педагогически персонал – 10; непедagogически персонал – 3,13.
- В с. Буково Основно училище „Иван Вазов“ – брой паралелки – 8; общ брой ученици – 96 от тях брой ученици – I/IV клас – 4/48, V/VIII клас – 4/48; педагогически персонал – 11; непедagogически персонал – 21.
- В с. Корница Основно училище „Св. Паисий Хилендарски“ – брой паралелки – 9; общ брой ученици – 166 от тях брой ученици – I/IV клас – 5/92, V/VIII клас – 4/74; педагогически персонал – 12,5; непедagogически персонал – 3,2.
- В с. Лъжница – Основно училище „Петър Берон“ – брой паралелки – 8; общ брой ученици – 146 от тях брой ученици – I/IV клас – 5/92, V/VIII клас – 4/73; педагогически персонал – 16; непедagogически персонал – 6,2.
- В с. Мусомища – Основно училище „Христо Ботев“ – брой паралелки – 8; общ брой ученици – 141 от тях брой ученици – I/IV клас – 4/71,

V/VIII клас – 4/71; педагогически персонал – 15; непедагогически персонал – 3,13.

- помощно училище в гр. Гоце Делчев – брой паралелки – 17.

На базата на етническият състав на учениците и на учителите тези училища се определят като мултикултурни. Мултикултурното училище по принцип означава смес между различни етноси (на територията на община Гоце Делчев – етнически българи, етнически българи мюсюлмани, етнически турци и роми). Мултикултурността на тези училища се изразява като формация (единство) на всички етнически групи с техните ценности, традиции и начин на живот. Но същевременно отделните групи в училището се разглеждат като относително диференцирани и разграничени. Ето защо е огромна ролята на училището в процеса на формиране на нагласа и на способност за разбиране и приемане на различията на другия. По-дълбоката предпоставка обаче е, че всеки в училище носи отговорност за формирането на една нова култура на човешко общуване и на взаимно отнасяне, което се определя като мултикултуризъм и като култура на толерантността, при която декларативното признаване на равноценността на човешките различия (етнически, религиозни, полови и т. н.) и уважение към тях се превръщат във вътрешно убеждение и се проявяват във всяко взаимодействие във и извън училището.

Като функционални образователни институции дейността в тези училища се организира на базата на общата нормативно-правна уредба, регламентираща управлението в системата на училищното образование в страната, но същевременно те са и подвластни на неформалните принципи и правила за функциониране и развитие на отделната мултикултурна общност. Тези училища осигуряват равни възможности за достъп до образованието на всички деца, независимо от тяхната етническа принадлежност, и равен шанс за тяхното социално и личностно израстване в съответствие с принципите за демократизиране и хуманизиране на образованието. Обучението в тях е подчинено на Държавните образователни изисквания (ДОИ), заложиени в Закона за народната просвета, Закона за общообразователния минимум, Закон за професионалното образование и обучение, Закон за местното самоуправление и местната администрация и редица други нормативно-правно документи.

МУЛТИКУЛТУРНОТО УЧИЛИЩЕ КАТО ОРГАНИЗАЦИЯ

Мултикултурното училище като организация представлява общност от учители, ученици, административен и обслужващ персонал, обединени от общата цел на училището.

Мултикултурното училище като организация се характеризира с:

- ✓ формална организация, създадена на основата на предварително регламентирани правила в Закона за народната просвета, Закона за местното самоуправление и местната администрация и други, с ясно обособено ръководство и наличие на точни правила за регулиране на отношенията в нея;
- ✓ специфичен характер на ученическия контингент – наличие на ученици в райони (общини) със смесен етнически състав, изповядващи различна религия (християнство, ислям и т.н.)
- ✓ основно организационно структурно звено на системата на училищното образование с определена мисия и визия;
- ✓ сложна организация, характеризираща се с наличието на много цели (педагогически, социални, икономически и т.н.) и множество елементи със сложни връзки и взаимоотношения между тях;
- ✓ вертикално разделение на труда, изразяващо степента на кординиране на учебно-възпитателната работа в училището, определяне на равнищата на управление (директор, педагогически съвет, помощник-директори и други функционални органи на управление);
- ✓ система, която се състои от взаимно свързани звена (учебни, административни и стопанско-помощни), които определят хоризонталното разпределение на учебно-възпитателната работа в училището и се намират в пряко взаимодействие при изпълняването на специфични дейности в училището;
- ✓ за постигането на определени учебно-възпитателни резултати преобразува ресурси – човешки, материални и финансови;
- ✓ специфичен характер на взаимоотношенията учител–ученик, които са подчинени на етническите им особености. Те несъзнателно се потискат от учениците, за да бъдат приемани и съзнателно се пренебрегват от учителите, за да не се делят учениците;
- ✓ силно отворена система, която функционира и се развива в определена среда, представляваща възможности и заплахи за развитието му. Средата на училището бива вътрешна и външна. Вътрешната среда включва ситуационни фактори, които действат вътре в училищната организация, резултат са от управленски решения, и следва да са под контрола на ръководството (това са – целите на училището като организация, задачите, организационната структура, технологията на обучение и хората). Външната среда това са фактори, които действат извън училището и в голяма степен обуславят обема и характера на дейността му и определят посоката на развитието му (това са: демографските фактори – наличие на население в ученическа възраст, състав на населението по пол, възраст, етнически групи и др; икономически фактори – размер на приходите на бюджетни средства в

училището, размер на собствени средства в училището, развитие на икономическите сили, заетост и безработица на територията на общината и други); политически фактори, намиращи проявление главно в нормативно-правната уредба, регламентираща отношенията в системата на училищното образование; социални фактори, определящи взаимоотношенията между отделните етнически групи в общината и в училище; научно-технически фактори и др.

УПРАВЛЕНИЕ НА МУЛТИКУЛТУРНО УЧИЛИЩЕ

В общата теория по управление има различни определения за същността на управлението. Повечето от специалистите приемат следното определение: „Управлението е процес на планиране, организиране, мотивиране и контрол, необходими за формулирането и достигането целите на организацията“ [1, с. 18]. Според Питър Дракер, който е смятан за един от най-големите теоретици в управлението, „управлението – това е особен вид дейност, която превръща неорганизираната тълпа в ефективна, целенасочена и производителна група“ [пак там].

Смесеният етнически състав на мултикултурното училище в голяма степен определя и особеностите на неговото управление. То може да бъде разглеждано от различни гледни точки:

- от позицията на системния подход – управлението е целенасочено въздействие върху отделните структурни звена на мултикултурното училище като организация за реализиране целите му като организация;
- от социологическа гледна точка – управлението е сложна, съзнателна, целенасочена дейност, която отчита взаимодействието на субекта на управление (директора) и обекта на управление (учители, ученици и друг персонал);
- от кибернетична гледна точка – управлението е процес на получаване, преработване, предаване на информация и обратна връзка в училището за дейността му;
- като процес управлението се състои от взаимосвързани действия (функции): планиране – поглед в бъдещето развитие на училището, по посока обучението и възпитанието на учениците, независимо от етническата им принадлежност; организиране – създаване на ред, порядък в училището; мотивиране на педагогическите кадри за ефективен труд и на персонала като цяло с цел превръщане на училището в една мултикултурна среда и контрол, който се свързва с оценката на степента на изпълнение на целите на училището.

На базата на тези определения може да обобщим, че: най-общо управле-

нието на едно мултикултурно училище може да се разглежда като процес, в който участниците, представители на разнообразни етнически, расови, религиозни и социални групи, съобразно своите институционални роли, традиции и интереси, работят заедно в дух на взаимозависимост, уважение и толерантност за постигане целите на училището. Това може да се постигне чрез ежедневна работа на директора на училището, учителите, администрацията, родителите, както и с отношението на учениците един към друг.

ОРГАНИЗАЦИОННА КУЛТУРА НА УЧИЛИЩЕ СЪС СМЕСЕН ЕТНИЧЕСКИ СЪСТАВ

Организационната култура на едно мултикултурно училище оказва влияние върху цялостния организационен живот, върху нагласите, желанията и ценностите на хората в него. Тя очертава уникалността на училището и служи за поддържане на отличителните му черти, които стимулират колективното усилие за постигане целите му. Много автори разглеждат въпроса за организационната култура. Специфичните ѝ особености в образованието са разгледани от П. Балкански, Л. Бонева и др.

Въпреки своята значимост проблемът за организационната култура на мултикултурното училище е слабо изследван в специализираната литература по управление на образованието като средство за повишаване на ефективността на дейността им.

Нарастващият интерес към организационната култура в тези училища се дължи на множество причини. Като цяло с нея се обозначават както причините за успехи и неуспехи на училището, така и това, което я прави уникална, придава ѝ специфичен облик и същевременно оказва голямо влияние върху адаптацията ѝ към заобикалящата я среда.

Има много определения, обяснения и схващания за същността на организационната култура, които разкриват нейното богатство и значение.

- „Системата от публично и колективно приети значения, които са валидни за определена група през даден период от време. Тази система от форми, категории и представи дава интерпретацията на ситуацията, в която хората се намират“ [по: 6, с. 137].
- „Съвкупността от символи, церемонии и митове, които разкриват основополагащите ценности и убеждения на организацията на нейните членове“ [пак там].
- „Доминиращата и свързващата съвкупност от споделени ценности, пренасяни чрез такива символни средства като разказите, митовете, легендите, анекдотите“ [пак там].
- „Съвкупност от споделени убеждения и ценности, които формират

смисъла на институцията за нейните членове и им предоставят правила за поведение в техните организации“ [по: 1, с. 137].

Но като цяло можем да обобщим, че *тя представлява съвкупност от ценности, характерни за отделното училище с представители от различни етнически групи и приети значения, които са валидни за всички в него. По-средством нея се подбужда и стимулира поведение и конкретни действия, които водят до постигане на целите на училището. Тя е средство, чрез което се определят правилата на „играта“ (на поведение) в училището. Също така тя задава посоката, в която училището ще се развива в бъдещето.*

Организационната култура на мултикултурното училище се характеризира със съвкупност от елементи:

- **Ценности.** Ценностите имат водеща роля при определяне на същността и съдържанието на организационната култура на училището. Най-често заявяваните ценности са: приемане на различията на другия и признаване на неговата идентичност, приемане на културата на другия етнос, получаване на добро образование на учениците, осигуряване на добро бъдеще и др. Ценностите на училището не действат поединично и изолирано и в своята съвкупност те представляват ценностната система на училището като организацията. През ценностите се пречупва всяка дейност, свързана с обучението и възпитанието на учениците. Те са основен регулатор на поведението на отделния ученик в училище и на взаимоотношението на учениците от различните етноси. Създаването на организационната култура в училище с различна етническа принадлежност на учениците започва с приемането на ценностите на училището като цяло и на отделните етнически групи. Изборът на ценности най-често се оповестява пред учениците, пред персонала, но понякога до тях се стига подсъзнателно от всеки член на училищната общност. Основа за утвърждаване на ценности в училище от такъв вид са съдържанието на самите дейности в училището по приобщаване на учениците от различните етноси в общата негова политика по обучение и възпитание и общественото значение на тези дейности, които са израз на потребностите на учениците – от внимание към тяхната етническа принадлежност, толерантно отношение към тяхната културна идентичност, обучение; развитие на персонала, формиране на чувство у него за принадлежност, уважение и достойно възнаграждение и т.н.

Съществен фактор за утвърждаване на ценностите в училище е и вниманието на учителите към учениците, уважение към всеки член от персонала за неговия принос при изпълнение целите на училището в основата на което стои формирането на добронамерено отношение към всеки ученик и на училището като цяло. Също така голямо значение за създаване и утвърждаването на ценностите на училището изграждането и използването на символи от

всеки ученик (униформа, значки, знаме, лого на училището), които създават усещане за принадлежност и ценностно отношение към него.

Важна роля има и подражанието на всеки ученик българо мюсюлманин, изразяващо преди всичко желанието му да бъде като другите, да е един от другите, което го кара да действа по особен начин, да търси във взаимоотношенията с другите техните ценности и оценки за неговото поведение, независимо от тяхната етническа принадлежност.

• **Норми.** Нормите насочват поведението на всеки член на училищната общност на мултикултурното училище. Те са писани правила, приети от цялата училищна общност или от дадена група (етническа група), които създават определена подреденост, и по този начин насочват междуличностните и междугруповите отношения и комуникации. Нормите на поведение се изграждат на базата на определена нормативно-правна уредба на училището – закони, правилници, наредби и други нормативни актове и вътрешноучилищно документи, определящи степента на императивност в поведението на учениците, на персонала в училището, които са общи за всички, независимо от тяхната етническа принадлежност.

• **Митове.** Те служат за създаване на един въображаем свят. Популярни митове в тези училища са: „че мога и трябва да бъда като другия“; „заедно ще се справим по-добре“; „да учим заедно“ – независимо от това към кой етнос принадлежим и др. Чрез митовете се внушава надежда или страх. Те мобилизират усилията на училищната общност за осигуряване най-добрите условия за обучение, за възпитание, за обучение на всеки ученик, независимо от това към кой етнос принадлежи.

• **Символи.** Това са начини и средства, които спомагат за организиране живота в мултикултурното училище. Такива са материалната среда, обектото, особености на деловия контакт, устни разпоредби, телефонни разговори, които е прието да се използват в определени ситуации, отношението на ръководството, учителите и възпитателите към учениците, показващо степента на дистанциране и начина на разпределение на авторитета. Важен символ са словата, речите, които директорът произнася при определени случаи – особено тези, които използва при взаимното празнуване на празниците на двата водещи етноса. Символи още са знамето, логото на училището, униформата, които имат важна роля за обединяване на учениците, независимо към кой етнос принадлежат към ценностите на училището, и др.

• **Герои.** Героите са личности, които олицетворяват споделяните от мнозинството ценности. Те представят културните ценности в училището. Герои могат да се търсят както в самото училище – учител, ръководител, ученик, които чрез своето поведение демонстрират както упорит труд, съпричастност към целите на училището, така и в създадените митове за определени герои извън организацията, представители на различни етноси, дори

принадлежащи към различни политически организации. Героите служат за модели и символи на поведение във всеки ученик. Те съдействат за засилване чувството за съпричастност в учениците, в персонала към различните културни ценности. Посочването на героите дава отговор на въпросите: „Кой е добър или лош?“, „Кой се издига нагоре?“, „Какъв искам да стана?“ и др. Голяма роля и значение за формиране и утвърждаване на ценностите имат митовете за героите. Те бързо стават известните сред новопостъпилите, служат за пример на всички и спомагат за установяване стандарта на добро поведение.

- **Ритуали.** Ритуалите са символични дейности – традиционни тържества, обичаи, патронни празници на училището, празници на отделните етноси, посрещане на новопостъпили или напускащи учители, ученици, турнири, награждаване, срещи, семинари и др. Те интегрират и сплотяват членовете на цялата общност и дават възможност на учениците, на всеки член от персонала да разкрие и други страни на своята същност, произтичащи от етническата принадлежност.

- **Организационни истории.** Това са разказани случки от живота на училището, които създават определена културна среда и подсказват успешни поведенчески тактики на новопостъпилите в него.

Ценностите, героите, митовете, ритуалите в организацията и всички други видими прояви на нейната култура става част от разбирането за отделното мултикултурно училище.

ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ НА ОТДЕЛНИ ВЪПРОСИ НА ОРГАНИЗАЦИЯТА И УПРАВЛЕНИЕТО НА МУЛТИКУЛТУРНО УЧИЛИЩЕ

Съвременните педагогически, политически, социални и икономически реалности поставят пред училищата със смесен етнически състав в общината редица организационно-управленски проблеми, чието решаване има голямо значение за ефективното им управление в условията на етническата „пъстрота“. За извеждане на някои основни проблеми на управлението на тези училища бе проведено емпирично изследване с директори и учители от училищата на територията на община Гоце Делчев. Беше използван анкетният метод с помощта на анкетна карта. Изследването обхваща всичките училища на територията на община Гоце Делчев. В него взеха участие 14 директори и учители. Основните направления на характеристиката на организационно-управленските проблеми на мултикултурното училище са:

- ученически контингент – общ брой, възраст, отпаднали, второгодници, успешно завършили и др.;

- материална база – основен и помощен сграден фонд, степен на използване, степен на годност за използване и т.н.;
- административен персонал и др.

Основните резултати от изследването са:

Ученически контингент. Общият брой на учениците във всички училища е около 5500, като голяма част от тях са българи мохамедани. Много от тях проявяват голям интерес към различните учебни предмети и с желание посещават училище. Добро впечатление прави отговорността на родителите техните деца да бъдат всеки ден в училище, да получат добро образование като предпоставка за тяхната бъдеща социална реализация. По мнение на учителите те са трудолюбиви, възпитани и добре се разбират със своите съученици. Не се притесняват от факта, че са с друга религиозна принадлежност, но въпреки всичко това не се наблюдава напълно отпускане между децата. Общуването им в училище както със съучениците, така и с учителите, взаимното опознаване довежда до разширяване на комуникативните пространства и междуетническите отношения. Етнокултурните особености несъзнателно се потискат от учениците, за да бъдат приемани, и съзнателно се пренебрегват от учителите, за да няма деление между децата. Може би този проблем може да се приеме като по-добър вариант от несъзнателно демонстративно пренебрежение на учениците от другия етнос или от съзнателно проявявания негативизъм от друга страна. Но в много случаи подобно поведение във взаимоотношенията между учениците от различните етноси генерира напрежение между „ние“ и „те“, като насочва погледа към културните им особености. Културното различие между децата се поставя като проблем – проблем на взаимодействието и проблем на разбирането. Проблем, който съществува в българското общество и който децата някак усещат, но така и не се научават да го обсъждат като свой, вместо да го приемат като естествено състояние на нещата.

Материалната база на училищата. Всяко училище разполага със самостоятелна учебна сграда, като преобладаваща част основни училища са в стари учебни сгради. Най-добро е състоянието на материалната база в училищата, които са в гр. Гоце Делчев (относно състоянието на сградния фонд, ремонт на училището, столова, физкултурен салон, отопление, осветление и др.). Ръководството на всяко училище се стреми да осигури съвременни учебно-технически средства за обучение. Във всяко училище има компютърни кабинети, които се използват активно от децата българи мохамедани, което е предпоставка за качеството и ефективността на тяхното обучение. Като цяло условията, в които учат децата българо-мохамедани наред с останалите ученици от друг етнически произход, са сравнително добри, което може да се оцени положително по отношение на техното бъдещо развитие.

Образование и квалификация на педагогическите кадри. В община

Гоце Делчев по-големият брой учители са с висше образование, дори някои от имат и клас квалификации – I, II, III. Резултатите от изследването показват, че са мотивирани за работата си с учениците, имат добро отношение към тях. Общо е мнението, че основен проблем при мотивацията на учителите от общината е ниското им трудово възнаграждение и липсата на средства за квалификация. От друга страна, те се радват на голямо уважение от всички ученици и родителите;

Финансовата осигуреност на училищата. За нормалното функциониране и развитие на всяко училище в условията на делегиран бюджет е необходимо усъвършенстване на механизма за разпределение на бюджетните средства между училищата и разширяване на тяхната икономическа автономия.

Осигуряването на редовен транспорт, понеже голяма част от учениците и учителите са пътуващи.

Взаимоотношение училища–община. В съответствие със Закона за народната просвета и Закона за местното самоуправление общината като административен орган в училището отговаря за задължителното обучение на децата до 16-годишна възраст; за средствата за издръжка, изграждане, обзавеждане и основен ремонт на училищата; условия за столово хранене, общезития, отпих, спортна база и транспорт за децата, учениците и учителите; стипендии и специални помощи на ученици и др.

Като заключение може да се отбележи, училищата в община Гоце Делчев са средство за съхраняване и развиване на националната традиция, за предаване на основите на толерантното общуване между поколенията извън пределите на собственото семейство и привързаността, произтичаща от родовите връзки. Ето защо дългогодишното инвестиране в образованието на общността е предпоставка за поддържането на нейната идентичност във времето, осъществяването на последователността и на приемствеността между поколенията, като основна роля на училището в тази насока е да продължи да представя общността. Казаното важи напълно за децата българи мохамедани, за които присъствието в образователната среда има своята значимост, осъзнавана и на общинско ниво чрез поддържане на необходимите условия за осъществяване на учебно-възпитателния процес в училището. Всички човешки същества са родени с равни права и най-важната грижа на обществото е да удовлетворява основните им потребности, което предполага добро образование и развитие на бъдещите поколения независимо от етническата им принадлежност. За решаването на изведените от изследването организационно-управленски проблеми е необходимо обединяване усилията на всички без политическа намеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, А. Основи на мениджмънта. С., 1998.
2. Ангелова, М. Училището. Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи. С., 2003.
3. Воденичаров, П. Речево поведение и жизнени светове на българи мохамедани от Гоцеделчевско и Разложко. Благоевград, 1998.
4. Дерменджиева, Л. Брезница – минало от песни и традиции. Бл., 2002.
5. Маринов, П. Българите мохамедани. С., 1994.
6. Питекова, Р., В. Баничанска. Същност и равнища на организационната култура. – В: Организационна култура и управление на социално-педагогическите институции за деца. С., 2008.
7. Попова, Кр. Детето в роднинската общност. Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи. С., 2003.
8. Попова, Кр. Детето и детството в Корана. Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи. С., 2003.
9. Попова, Кр. Детството исторически промени. Семейство, религия, всекидневие на мюсюлмани в Западните Родопи. С., 2003.
10. Райчевски, Ст. Българите – мохамедани. С., 1998.
11. Закон за защита срещу дискриминацията.
11. Конвенцията за правата на детето.

Постъпила февруари 2010 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

АНКЕТНА КАРТА

Уважаема госпожо директор,
Уважаеми господин директор,

Тази анкета има за цел да установи някои основни проблеми по организацията и управлението на училището в мултикултурна среда. Молим Ви за Вашето обективно мнение по отделните въпроси.

Анкетата е анонимна. Благодарим Ви предварително за желанието да участвате в нея.

ВЪПРОСИ

1. Колко ученици имате във Вашето училище?

.....
.....

2. Колко от тях са българи мюсюлмани? (брой)

.....
.....

3. Материално-техническата база на училището задоволява ли потребностите на учениците?

.....
.....
.....

4. Според Вас учениците българи мюсюлмани посещават ли редовно училище?

а) да, според мен около % от тях;

б) не, според мен около % от тях;

в) не мога да преценя точно

5. Какви са основните проблеми, поради които тези ученици не посещават училище?

.....
.....
.....

6. Във Вашето училище заложено ли е изучаването на исляма като вероизповедание?

а) да, като СИП,..... часа;

б) да, като ЗИП,..... часа;

в) не

7. Какво е поведението на децата българи мюсюлмани в учебния процес?
(Може да отговорите и по-подробно, например по възраст.)

а) в урочната дейност.....

.....
.....

б) в извънурочната дейност (кръжоци, секции, екскурзии и т.н.).....

.....
.....

8. Бихте ли посочили някои проблеми по организацията и управлението на Вашето училище като мултикултурно?

.....
.....
.....
.....

9. Какво е Вашето мнение за отношението на родителите на деца българи мюсюлмани към тяхното образование?

.....
.....
.....