

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

A CULTURE OF THE SLAVIC PEOPLE IS IN REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM OF TRANSNISTRIA Nicolai Dimcenco	7
WORLD PRACTICES INTEGRATING RELIGIOUS VALUES INTO THE SECULAR EDUCATION SYSTEM Tatyana Kostyukova	11
FORMATION OF POLICULTURAL IDENTITY OF EDUCATIONAL MIGRANTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT Tatyana Kostyukova	20
ON IMPLEMENTING COMPETENCE-BASED APPROACH IN PREPARATION OF UNIVERSITY ACADEMIC COURSE WORKING PROGRAMS Bozhidara Kriviradeva, Torina E. G.	26
SATISFACTION FROM PROFESSIONAL LABOR IN ORGANIZATIONS FOR SOCIAL WORK Bozhidara Kriviradeva	31
POSSIBILITIES OF CONSULTING IN SUPPORTING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF SERVICE LABOR AND FINE ARTS Zoya Kviatko, Zoya Lukashenia	36
DEVELOPING FUTURE TEACHERS' READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENTS Hanna Rudneva, Natallia Sianiuta	44
DISTANCE TRAINING AS INNOVATION AND OBJECTIVE NEED FOR MODERN HIGHER EDUCATION Marinela Grudeva, Nadezhda Kostyunina	48
NEW CHALLENGES FOR THE PUPPET THEATRE – AUDIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION Evgeniya Roeva	58
EDUCATIONAL DRAMA AND THEATER FOR CREATIVE CONFLICT SOLUTION IN THE CLASSIC ROOM Mariya Nikolova	63
BUILDING INFORMATION SKILLS IN STUDENTS, SPECIALITY “MIDWIFE” Angelina Kirkova-Bogdanova	70
FORMING HIGHER ORDER THINKING SKILLS IN STUDENTS BY TRAINING FOR ACQUISITION OF SCIENTIFIC COMPETENCES Petya Semova, Rozalina Nedyalkova, Stanka Hadzhikoleva	74
PEDAGOGICAL EDUCATION IN BULGARIA – TENDENCES AND PERSPECTIVES Nadezhda Kaloyanova	82
LEADING IDEOLOGIES OF THE US SCHOOL EDUCATION Tsveta Kamenopolska	92
LEGISLATIVE BASIS OF THE US SCHOOL EDUCATION Tsveta Kamenopolska	99
OPPORTUNITIES FOR SELF-AUTHORIZATION OF TRAINING TEACHERS IN NATURAL SCIENCES IN THE CONDITIONS OF PRACTICAL STUDIES-TRADITIONS AND INNOVATIONS Hristivelina Kostadinova Zhecheva	106

METHODS FOR ACTIVE INTERACTION BETWEEN LECTURER AND STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING Iskra Petkova	109
DIFFICULTIES IN THE SOCIAL WORK IN FAMILY TYPE ACCOMMODATION CENTERS FOR CHILDREN WITHOUT DISABILITIES Teodorina Milusheva	119
THE LEARNER'S ROLE IN A DRAMA ENGLISH LANGUAGE LESSON Stanimira Taneva-Shopova	130
AUTONOMY AND MANAGEMENT IN SCHOOL ORGANIZATIONS Rumyana Gyoreva	135
THE PROTECTION AND PRESERVATION OF CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE AS A PROBLEM OF CONTEMPORARY PEDAGOGIC THEORY AND PRACTICE Daniela Racheva	145
EDUCATIONAL PHILOSOPHY PREFERRED BY FUTURE TEACHERS Tinka Ivanova	151
LEADING MOTIVES FOR THE CHOICE OF A BACHELOR'S PROGRAM IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES Tereza Stefanova	155
ACADEMIC STAFF CAREER DEVELOPMENT – STUDY AND ANALYSIS NEEDS APPROACH Vanya Bozhilova	165
POSITIVE COMMUNICATION IN SOCIAL WORK Bilyana Velikova-Tsonkova, Maria Dishkova	173
PHOTOGRAPHIC TECHNIQUES AND GRAPHIC MATERIALS IN FASHION ILLUSTRATION IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY Yana Vasileva	180
EDUCATIONAL CONTENT FOR METALS OF PERIODS 4TH -6TH OF THE PERIODIC TABLE – A FACTOR FOR ENRICHMENT STUDENTS' ECOLOGICAL CULTURE Antoaneta Angelacheva	185
COMPETENCY-BASED PROFILE OF THE 21ST CENTURY TEACHER Viara Gyurova	194
ASSESSMENT OF TRAINING NEEDS FOR MEDICAL SURGERY, SPECIFIC CARE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES Diana Ivanova	203
THE ROLE OF SUSTRINE TECHNIQUE IN THE SURRENDER CARE TRAINING PROCESS Diana Ivanova	207
THE LITERARY WORK AND THE APPLICATION OF THE INTEGRATIVE CONNECTIONS IN THE STUDENTS' METHODOICAL WORK – FUTURE PRIMARY TEACHERS Kameliya Koycheva, Milena Tsankova	210
THE ELEMENTS OF MUSICAL EXPRESSION – A BASIC FACTOR IN MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL Smilena Smilkova	217

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

КУЛТУРА СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРИДНЕСТРОВЬЯ Николай Дымченко	7
СВЕТОВНИ ПРАКТИКИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ НА РЕЛИГИОЗНИТЕ ЦЕННОСТИ В СВЕТСКАТА СИСТЕМА ЗА ОБРАЗОВАНИЕ Татяна Костюкова	11
СТАНОВЛЕНИЕ ПОЛИКУЛТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ В МУЛТИКУЛТУРНОЙ СРЕДЕ Татяна Костюкова	20
К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ ПРОГРАММ В УНИВЕРСИТЕТЕ Божидара Кривирадева, Елена Торина	26
УДОВЛЕТВОРЕННОСТ ОТ ПРОФЕСИОНАЛЕН ТРУД В ОРГАНИЗАЦИИТЕ ЗА СОЦИАЛНА РАБОТА (теоретични аспекти) Божидара Кривирадева	31
ВОЗМОЖНОСТИ КОНСАЛТИНГА В СОПРОВОЖДЕНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Зоя Кветко, Зоя Лукашеня	36
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Анна Руднева, Наталия Сенюта	44
ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ИНОВАЦИЯ И ОБЕКТИВНА ПОТРЕБНОСТ НА СЪВРЕМЕННОТО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ Маринела Грудева, Надежда Костюнина	48
НОВИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА КУКЛЕНИЯ ТЕАТЪР –ПУБЛИКА, ТЕХНОЛОГИИ, ОБРАЗОВАНИЕ Евгения Роева	58
ОБРАЗОВАТЕЛНА ДРАМА И ТЕАТЪР ЗА ТВОРЧЕСКО РЕШАВАНЕ НА КОНФЛИКТИ В КЛАСНАТА СТАЯ Мария Николова	63
ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ УМЕНИЯ ПРИ СТУДЕНТИ, СПЕЦИАЛНОСТ „АКУШЕРКА“ Ангелина Киркова-Богданова	70
ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ОТ ВИСОК ПОРЯДЪК У СТУДЕНТИТЕ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ Петя Симова, Розалина Недялкова, Станка Хаджиколева	74
ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ – ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ Надежда Калоянова	82
ВОДЕЩИ ИДЕОЛОГИИ НА АМЕРИКАНСКОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ Цвета Каменополска	92
ЗАКОНОДАТЕЛНИ ОСНОВИ НА СЪВРЕМЕННОТО АМЕРИКАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ Цвета Каменополска	99

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА САМОРЕАЛИЗАЦИЯ НА СТАЖАНТ-УЧИТЕЛИТЕ ПО ПРИРОДНИ НАУКИ В УСЛОВИЯТА НА ПРАКТИЧЕСКА ПОДГОТОВКА-ТРАДИЦИИ И ИНОВАЦИИ Христивелина Костадинова Жечева	106
МЕТОДИ ЗА АКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТИТЕ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ Искра Петкова	109
ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ЦЕНТРОВЕТЕ ЗА НАСТАНЯВАНЕ ОТ СЕМЕЕН ТИП ЗА ДЕЦА БЕЗ УВРЕЖДАНИЯ Теодорина Милушева	119
РОЛЯТА НА ОБУЧАЕМИЯ В ДРАМА УРОК ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК Станимира Танева-Шопова	130
АВТОНОМИЯ И МЕНИДЖМЪНТ В УЧИЛИЩНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ Румяна Гьорева	135
ЗАЩИТАТА И ОПАЗВАНЕТО НА КУЛТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОТО НАСЛЕДСТВО КАТО ПРОБЛЕМ НА СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЧНА ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА Даниела Рачева	145
ПРЕДПОЧИТАНА ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ОТ БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ Тинка Иванова	151
ВОДЕЩИ МОТИВИ ЗА ИЗБОР НА БАКАЛАВЪРСКА ПРОГРАМА В ОБЛАСТТА НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ Тереза Стефанова	155
КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ – ПОДХОД ЗА ПРОУЧВАНЕ И АНАЛИЗ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ Ваня Божилова	165
ПОЗИТИВНАТА КОМУНИКАЦИЯ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА Биляна Великова-Цонкова, Мария Дишкова	173
ФОТОГРАФСКИ ТЕХНИКИ И ГРАФИЧНИ МАТЕРИАЛИ В МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ В НАЧАЛОТО НА ХХ ВЕК Яна Василева	180
УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА МЕТАЛИТЕ ОТ 4-6 ПЕРИОДИ НА ПЕРИОДИЧНАТА СИСТЕМА – ФАКТОР ЗА ОБОГАТЯВАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КУЛТУРА НА УЧЕНИЦИТЕ Антоанета Ангелачева	185
КОМПЕТЕНТНОСТНО-БАЗИРАН ПРОФИЛ НА УЧИТЕЛЯ НА 21 ВЕК Вяра Гюрова	194
ОЦЕНКА НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕ НА МЕДИЦИНСКИТЕ СЕСТРИ, ОТНОСНО СПЕЦИФИЧНИТЕ ГРИЖИ ЗА ДЕЦА С УВРЕЖДАНИЯ Диана Иванова	203
РОЛЯ НА СЕСТРИНСКАТА ТЕХНИКА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО СЕСТРИНСКИ ГРИЖИ Диана Иванова	207
ЛИТЕРАТУРНИТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИНТЕГРАТИВНИ ВРЪЗКИ В МЕТОДИЧЕСКАТА РАБОТА НА СТУДЕНТИТЕ- БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ Камелия Койчева, Милена Цанкова	210
ЕЛЕМЕНТИТЕ НА МУЗИКАЛНАТА ИЗРАЗНОСТ – БАЗИСЕН ФАКТОР В ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Смилена Смилова	217



КУЛЬТУРА СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРИДНЕСТРОВЬЯ

Николай Дымченко

A CULTURE OF THE SLAVIC PEOPLE IS IN REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM OF TRANSNISTRIA

Nicolai Dimcenco

ABSTRACT: *The report is dedicated to the national cultures of the region. The study focuses on the use of cultural history and national traditions in the regional education system.*

Key words: ethnos, culture, religion, multicultural, education.

Введение

Культура – одна из важнейших областей общественной жизни. В современных социально-экономических условиях, глобализации и информационного пространства в центре внимания продолжает оставаться человек и его духовный мир. Проблемы, связанные с образованием не теряют значимости и сегодня и привлекают внимание исследователей. Дальнейшее освоение культурного прошлого, региональные особенности развития культуры, обращение к национальным традициям, представляются актуальными и своевременными.

Изложение

Исследование показало, что обращение к вековым истокам своих национальных культур, способствующих большей полноценности духовного бытия, возрождение культурных традиций, вплетение их в сегодняшнюю жизнь, делают ее духовно разнообразной и богатой.

Действительно, положение Приднестровского региона определяется его историческим расположением на стыке двух великих культур – славянской и романской. На протяжении столетий на территории региона происходили процессы миксации,

ассимиляции, консолидации различных этносов, что обусловило пестрый национальный состав населения края.

В силу порубежности Приднестровья, здесь сложился особый интернациональный менталитет населения, что проявляется в широком использовании трех основных языков – русского, молдавского и украинского, а также функционирования болгарского и гагаузского [1].

Таким образом, человек, существующий в приднестровском социуме, его культура, формируются в условиях полиэтничной ментальности и ориентацией на духовно-нравственные идеалы славяно-христи-анского мира.

Многонациональный состав Приднестровья дал толчок развитию национальных культур. В регионе действуют общества русской, молдавской, украинской, болгарской, белорусской, немецкой, армянской, еврейской, польской, цыганской культуры. Но все же в регионе доминирует славянские этносы, которых свыше 70%.

Данные общества проводят большую культурно-просветительную работу, организуют международные встречи, культурные программы и художественные выставки. Успешно действуют в рамках диалога культур.

Пожалуй, в этом кроется полиэтничный феномен Приднестровья, при наличии трех

доминирующих этносов – русских, молдаван, украинцев, а также еще 40 этносов региона, населения позиционирует себя как единый не делимый приднестровский народ – надэтническая общность, которая сложилась исторически.

В 2007 году в Тирасполе был образован Центр исследования культурно-исторического и духовного наследия Приднестровья. Организация объединяет на добровольных началах деятелей культуры и искусства, сотрудников культурных, архивных, научных и образовательных учреждений, преподавателей истории, краеведов, писателей, художников, музыкантов, представителей средств массовой информации и других профессий, деятельность которых связана с сохранением и возрождением культурно-исторического и духовного наследия, развитием образовательной системы региона.

Центр сотрудничает с государственными, общественными, религиозными и другими организациями, поддерживает и развивает связи с культурными и научными учреждениями, вузами, учреждениями просвещения, музеями, библиотеками, архивами, национально-культурными обществами, творческими союзами и ассоциациями, другими организациями по вопросам сохранения и возрождения культурно-исторического и духовного наследия Приднестровья.

Основными целями работы Центра являются: сохранение, возрождение и развитие культурно-исторического и духовного наследия Приднестровья; развитие международных культурных связей; содействие развитию исторической и культурологической науки Приднестровья; развитие и оказание поддержки инициативы в повышении социальной значимости деятельности национально-культурных обществ, творческих союзов, архивов, библиотек, музеев, клубов, центров культуры; сохранение и приумножение культурно-исторического наследия, других культурных ценностей, являющихся национальным достоянием народа Приднестровья, их активное и всестороннее изучение и использование.

Центром подготовлены и изданы ряд книг: «Очерки православной истории и культуры Приднестровья» (2010 г.), «Культурное пространство Приднестровья: истоки, реалии,

тенденции» (2010 г.) и «Культурно-просветительная деятельность в поликультурном пространстве Приднестровской Молдавской Республики: организация, динамика, тенденции. 1990-2005» (2011 г.). Сотрудники центра участвовали в международных научных конференциях в Чехии, Болгарии, Литве, Польше, России, Украине, Молдове.

По инициативе центра и при поддержке Архиепископа Тираспольского и Дубоссарского Саввы, была установлена в 2013 году памятная доска в честь 1150-летия создания славянской письменности на фасаде Храма святых равноапостольных Кирилла и Мефодия в городе Днестровск.

Важное место в возрождении и популяризации национальной культуры и языка, народов которые проживают в регионе, занимает деятельность этнокультурных организаций.

Крупными славянскими национально-культурными объединениями Приднестровья являются объединения украинцев и русских общин Приднестровья. Всего в Приднестровье функционирует более 40 национально-культурных обществ, среди которых много славянских: болгар, белорусов, поляков и др. Основная их цель – возрождение, изучение и сохранение, национальной культуры, родного языка, народных традиций и обрядов.

Наработанные ими материалы используются в образовательном процессе региона в виде уроков в школе по истории родного края и языка, в университетских лекциях и других формах образовательной деятельности.

Глубокие исторические и культурные традиции сложились у украинцев Приднестровья. Одним из первых в крае был образован в 1991 г. Региональное общество украинцев Приднестровья

Главной целью создания союза украинцев Приднестровья было определено соединение усилий всех украинцев края для возрождения и развития своей родной культуры, языка, национального просвещения, народных обычаев и традиций, изучение собственной истории и истории своей этнической родины – Украины, налаживание культурных, экономических и иных связей с украинцами других стран [2].

Результаты исследования убеждают в том, что не одно столетие прослеживаются тесные

связи Приднестровья с украинскими духовными традициями. В настоящее время в регионе проживают 180 тысяч этнических украинцев.

Деятельность украинских общин направлена также на укрепление мира и дружбы, доверия и взаимопонимания, глубокого уважения к языкам и культурам представителей других национальностей, проживающих в Приднестровье.

Исследование выявило, что украинцы, проживающие в Приднестровье через свои общественные организации приложили много усилий для возрождения и развития своей национальной культуры. Общины на местах ведут работу по снабжению школ региона необходимой учебной литературой на украинском языке. Начата работа по пополнению библиотечного фонда края литературой на украинском языке, проводятся выставки художников-украинцев и реклама их произведений.

Большим значением для развития украинской самобытности и ее трансляции стало создание в ПМР республиканской газеты на украинском языке «Гомін», а также украинских редакций на телевидении и радио Приднестровья.

Исследование показало, что глубокие исторические корни в Приднестровье сложились и у русского народа. Наиболее тесные связи Приднестровья с русскими духовными традициями сформировались после присоединения края к России в 90-х годах XVIII столетия [3].

Как показало изучение данной проблемы, в регионе проживают около 200 тысяч русских, а русскоязычных и того более.

В 2001 году на учредительной конференции был образован региональное объединение русских общин Приднестровья.

Основная цель создания такого объединения: развитие русского национального просвещения, возрождение историко-культурного наследия, народных традиций и обрядов; обучение русскому языку и культуре; оснащение приднестровских школ российскими учебниками и организация обучения жителей региона в России.

В Приднестровском регионе существует большая болгарская диаспора создавшая свою особую социокультурную среду. Центром болгар Приднестровья стало село Парканы. Болгары региона тесно

взаимодействуют с другими этносами в полиэтнических условиях Приднестровского края, развивая свою национальную культуру и литературу.

Приднестровская литература имеет болгарские корни. Ведь столица Приднестровья г. Тирасполь – родина известного болгарского писателя Георгия Порфирьевича Стаматова (1869-1942). Традиции болгарской литературы продолжил приехавший в край болгарский филолог и поэт Атанас Стоев (1944-2004). Атанас Георгиевич жил и работал в болгарском городе Варна. Окончил факультет болгарской филологии Софийского университета им. Св. Климента Охридского. Автор 22-х поэтических сборников, 3-х сборников новелл и рассказов, четырех романов. С осени 2001 года преподавал болгарский язык и литературу в школах болгарского села Парканы, в Приднестровском государственном университете. Скоропостижно скончался в 2004 году. Именем Атанаса Стоева названа Парканская средняя школа.

На современном этапе в Приднестровье самобытный болгарский фольклор представлен, в основном, народным творчеством жителей болгарского села Парканы, где этнические болгары компактно проживают уже 200 лет. Музыкальный фольклор парканских болгар демонстрирует необычайное разнообразие и богатство. Здесь встречаются самые различные жанры: обрядовые, бытовые, трапезные, любовные, юмористические. На современном этапе весьма интересно проследить, как сохраняется и изменяется фольклор, появляются ли в обиходе новые песни, претерпевают ли изменения старые.

Плодотворную деятельность по развитию болгарского языка, литературы, народных традиций ведут в регионе Общество болгарской культуры и Центр болгарской культуры при Институте языка и литературы Приднестровского государственного университета.

Результаты исследования показывают, что ряд городских общин белорусов (г. Тирасполь, г. Бендеры, г. Слободзея), начинают объединяться в республиканское общество белорусов Приднестровья. Результаты исследования убеждают в том, что белорусская диаспора начала складываться в крае еще в конце XVIII – XIX

веке, когда на земли Молдавии и Приднестровья начинают переезжать переселенцы из Минской, Виленской, Гродненской, Могилевской губерний.

Деятельность белорусских национально-культурных обществ Приднестровья также направлена на сбережение традиций белорусского народа, его языка, истории, культуры, их популяризацию путем создания библиотек, просветительских курсов и т.д. [4].

Белорусская община в Тирасполе насчитывает около 500 человек. Как и другие общины в Приднестровье, белорусская община ведёт активную общественную жизнь. Проводятся различные мероприятия: традиционные национальные белорусские праздники.

Отдельного внимания заслуживает День памяти Ефросиньи Полоцкой – белорусской княгини и святой. В общине работает белорусская школа, которую дети могут посещать в своё свободное время.

Цель школы – обучить грамоте и сделать так, чтобы ребята родившиеся в Приднестровье в белорусских семьях, понимали белорусский язык и могли читать и писать на нем. Кроме этого, белорусская община помогает решать различные вопросы. Например, поступление выпускников приднестровских школ в университеты Республики Беларусь.

Приднестровское общество белорусской культуры тесно сотрудничает с общиной белорусов в Молдове. Приезжают друг к другу на праздники, а также создают совместные проекты.

Заключение

Столетиями культурные традиции Приднестровья формировались в системе славянского мира.

Естественно, что поликультурное образование стремится ответить на вызовы общества, где происходит обогащение и

развитие культурного многообразия больших и малых этносов. Поэтому поликультурность – это цивилизованный ответ на потребности многонационального населения региона.

Оценивая состояние поликультурной системы образования в Приднестровье, следует отметить, что оно является приоритетным в сфере образования. Приднестровье – уникальный пример дружбы, добрососедских отношений и взаимного проникновения культур.

Литература

1. Дымченко, Н.В. 2011. *Россия и Приднестровье: геополитические интересы и культурно-образовательные контакты*. Вестник РГТЭУ. Вып. 1(50).
2. Димченко, М.В. 2005. *Діяльність національних українських товариств по відродженню української культури у Придністров'є* // Питання культурології: збірник наукових статей. КНУКіМ – вип. 21.
3. *Феномен Приднестровья*. 2003. / Бабилунга Н. В., Бомешко Б. Г., Галинский И. Н. и др. – Тирасполь: РИО ПГУ.
4. Ломтева, Т.Г. 2001. *Белорусские общины в Молдове и Приднестровье сегодня*. // Белорусы в Молдове: материалы международной научно-практической конференции. Минск.

Дымченко Н.В.,

Доктор философии (Ph.D), профессор,
Проректор НУО ВППО
«Тираспольский
межрегиональный университет»,
Ведущий научный сотрудник НИЛ
«Историко-культурное и духовное
наследие Приднестровья»
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

E-mail: naslediepmr2008@yandex.ru



СВЕТОВНИ ПРАКТИКИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯ НА РЕЛИГИОЗНИТЕ ЦЕННОСТИ В СВЕТСКАТА СИСТЕМА ЗА ОБРАЗОВАНИЕ

Татяна Костюкова

Изследването е подкрепено с грант 19-013-00625 А "Социокултурни особености на взаимодействието на светските и религиозните компоненти в съвременното руско образование"

WORLD PRACTICES INTEGRATING RELIGIOUS VALUES INTO THE SECULAR EDUCATION SYSTEM

Tatyana Kostyukova

The study was supported by grant 19-013-00625 A "Sociocultural features of the interaction of secular and religious components in modern Russian education"

ABSTRACT: The article analyzes the relevance of cultural values of religion in the system of world secular education on the example of European countries and the United States based on a study of the Constitutions of these states and other basic documents in the field of school education. The study shows that in modern democratic states, where constitutionally enshrined, there are two main systems of religious education: compulsory (Germany, Norway, Greece, Belgium, Denmark, Finland, etc.) and optional (USA, France, etc.), religious Education is considered necessary for several reasons. The first is the proclaimed freedom of conscience and education, the other is the adoption by the state of measures to prevent citizens' disinformation in the field of religious values that determine worldview.

The experience of foreign democratic states shows that the right of citizens to religious education is indisputable, enshrined in the constitutions of many foreign countries, does not contradict the general secular orientation of education in these countries. The right to religious education is the inalienable right of students to access information, and the right to learn religion is within their own personal religion. Every parent has the right to make his choice in favor of his child's religious education or to refuse such education.

An analysis of the state of demand for traditional spiritual values by the secular school system abroad has led to the conclusion that their study ensures the preservation and continuity of the cultural heritage that the school transmits to children; contributes to the formation of historical consciousness, respect for national history, sustainability of development, ensures the democratic rights of parents and children to join a certain system of spiritual values. It is revealed that the reflection of cultural values of religion is necessary because it returns historical respect for traditional spiritual values in the context of modern pluralism of cultures, heteronomy of personality, expands the general cultural outlook, stimulates the active inclusion in an independent search for ways of self-determination in worldview issues.

Key words: secular education, systems of religious education in various types of schools, the right to choose.

Колко оправдано е включването на културните ценности на религията в светското образование? Един от отговорите на поставения въпрос е твърдението, че без значение колко много се страхуваме от термина „религия“, изпълвайки го с това или онова съдържание чрез нашия собствен опит, мнението на повечето историци, философи и

етнографи на света е, че историята на държавата никога не е съществувала. Те твърдят, че социалната и културна среда е устойчива, ако за много поколения млади хора се предава основният запас от знания, умения и идеи за традиционните духовни ценности. Исторически източникът на традиционните духовни ценности на всяка национална

общност са религиозните идеи като най-стабилните идеологически ценности на народите, народите и индивидите. Традиционните духовни ценности имплицитно са в основата на световните образователни системи, като им осигуряват стабилност, определяне на тяхната идентичност, културна и идеологическа идентичност. Чрез образователната система традиционните духовни ценности, които носят основната основа на идеите за духовно и морално развитие на по-младите поколения, формират педагогически концепции за дълъг период от време и запазват своето значение за настоящето, включително в държавите с най-напредналите икономики, науката и технологиите.

Към днешна дата в държавните училища са се появили две основни религиозни образователни системи, основани на традиционни духовни ценности. Първо, задължителната система (Германия, Норвегия, Гърция, Белгия, Дания, Финландия и др.), чиято същност е, че преподаването на религия в училище е задължително и прякото изразяване на волята на родителите (в горните класове, самите ученици) само ако не желаят да просвещават децата си в религиозни термини. Второ, незадължителна система (САЩ, Франция и др.), която се характеризира с факта, че родителите са длъжни да изразят желанието си да предоставят религиозно образование на децата.

По същество, цялото чуждестранно законодателство за религиозното образование в светската образователна система разчита на тези две понятия, с някои изменения, в зависимост от традициите на дадена държава.

Германия

Анализът на съответните правни източници предполага, че в редица европейски страни системата на задължително религиозно образование се използва предимно.

Германия Конституцията (Основен закон) на Федерална Република Германия регулира преподаването на Божия закон в държавните училища, където то е в съответствие с чл. 7 е „учебен предмет, включен в учебната програма на държавните училища“. В същото време родителите и настойниците имат право да определят участието на детето в религиозни дейности. Конституцията на земята разяснява тези въпроси. Така че в чл. 12 от

конституцията на Северен Рейн-Вестфалия се посочва, че „в училищата с обща религия ... децата от католическата или евангелската религия се преподават в духа на тяхната вяра. В училищата за съвместно обучение на деца от различни религии, образованието и обучението се провеждат въз основа на общи Християнски културни и образователни ценности. " В сек. 13 от тази конституция гласи, че „освобождаването от участие в уроците на Божия закон става чрез писмена декларация от лица, отглеждащи дете или възрастен ученик“ [1, с. 42].

В Германия остава държавното финансиране на богословски факултети в държавни висши учебни заведения. Така съгласно параграф 3 от чл. 7 от Конституцията на Германия, "религиозното образование е задължителен предмет в държавните училища. Без да се накърнява правото на държавен надзор, религиозното образование се извършва в съответствие с принципите на религиозните общности" [1, с.48].

Задължението за преподаване на религията е фиксирано в Ваймарската конституция от 1919 г. и именно в смисъла на църковния характер на преподаването на предмета. Прехвърлянето на преподаването на религия към Църквата, като екстра-държавна инстанция, беше свързано с опит да се защити по този начин преподаването на религия от политическа злоупотреба.

След 1945 г. Източна и Западна Германия се развиват по различни начини. В ГДР беше приета атеистична идеология. В Германия Конституцията на Ваймар бе пряко придържана към нея, а съответната формулировка бе приета в новата конституция - основния закон от 1949 г.

Понастоящем в Германия е в сила Конституцията от 1949 г., където четири члена (3, 4, 6, 7) могат да бъдат приписани на въпроси на държавно-църковните отношения. Сред тях 3 и 4 статии са посветени на конституционните гаранции за свобода на религията. Така, параграф 3 от член 3 гласи: „Никой не трябва да бъде в лишаващо или привилегировано положение поради неговия пол, произход, раса, език, поради своята родина или произход, неговата вяра или религиозни или политически възгледи“. Съгласно чл. 4 „Недопустимо е недопустимостта на свободата на вярата, съвестта и свободата на религиозна и идеологическа принадлежност“. Същият член

в клауза 2 пряко гарантира свободата на религията. Точка 2 на чл. 6 установява компетентността на родителите и държавата по отношение на грижите и възпитанието на децата. В същото време грижите за децата и възпитанието на децата се обявяват за естествени права на родителите, но в същото време едно от най-важните им задължения. Държавната общност наблюдава дейността на родителите.

В момента в Германия има ред на религиозно образование в зависимост от вида на училището: обществено, религиозно (идеологическо), което стои извън религиите (или „свободни“).

Урокът по религия в държавните училища, с изключение на атеистичните (без религия) училища, е, в съответствие с параграф 3 на стр. 7, задължителен предмет, еквивалентен на други учебни предмети. Освен това според Конституцията предметът "Религия" се преподава в съответствие с основните принципи на въпросната религия. Никой от учителите не може да бъде задължен, против своята воля, да преподава религия. Основните цели на образованието в училищата в Северен Рейн-Вестфалия включват образование в духа на покорство на Бога, уважение към човешкото достойнство и готовност за социална служба. Тези цели на образованието, според Конституцията, са благородни.

Въз основа на възприетите цели на образованието Законът поставя задачата на моралното, духовното и физическото възпитание на младите хора на основата на западноевропейското културно и германско образователно наследство, неразривно свързано с икономическата и социалната действителност, както и задачата да обучава младите хора на знания и умения, необходими за живота и работата. В държавните училища образованието и възпитанието на децата се провежда въз основа на християнски образователни и културни ценности. Децата открито се запознават с християнските откровения и убежденията на други религии и световни възгледи.

В религиозните училища образованието и възпитанието на деца, принадлежащи към католическа или евангелска деноминация или към друга религиозна общност, се провеждат в съответствие с основните принципи на съответната религия. В идеологическите училища, които включват и училища, които стоят извън религията, се провежда и

възпитанието и възпитанието на децата в съответствие с основните принципи на съответния светоглед.

Разработването на учебни програми и учебници по религия трябва да бъде в съответствие с църквата или религиозната общност. Без да се нарушава правото на държавата да контролира училището, църквите или религиозните общества имат правото, съгласно процедура, съгласувана с държавните образователни органи, да контролира, че уроците по религия се провеждат в съответствие с техните учения и изисквания.

Конституцията изисква учителите да получават, като правило, обучение в светски висши учебни заведения, тъй като това обучение отчита нуждите на училищата. В същото време законът споделя обучението на учителя като учител и правото да преподава предмета "Религия". Законът също така задължава да гарантира правото на преподаване на уроци по религия [1, с. 34].

В провинция Северен Рейн-Вестфалия има разпоредба, установена от Имперския закон за религиозното възпитание на децата от 1921 г., а именно, че в края на четиринадесетата година от живота на детето трябва да реши коя религия би искал да принадлежи. При достигане на дванадесетата година от живота е невъзможно да се отгледа дете в друга религия, отколкото преди това, без съгласието на самия дете. Религиозните уроци се провеждат отделно за представители на различни вероизповедания. В религиозните училища образованието и възпитанието на деца от католическата или евангелска вяра или друга религиозна общност се провеждат в съответствие с основните принципи на този светоглед. Тези регламенти се отнасят и за свързани общества от евангелски деноминации към религиозни общества.

В идеологическите училища образованието и възпитанието на децата се провеждат в съответствие с основните принципи на съответния светоглед. Преподаването на религия по смисъла на чл. 14 от провинциалната конституция не е предвидено.

В училищата, които не са религиозни, религията и мирогледът не се преподават; те решават задачите на образованието и обучението въз основа на универсалните човешки ценности.

Специално внимание се отделя на Закона за учителите по религия. Според закона в

училищата от всякакъв вид при набиране на учители се взема предвид религиозната принадлежност на учениците. По този начин в религиозните училища учителите трябва да бъдат представители на съответната религия и желаещи да преподават и отглеждат деца в тези училища. Законът обаче защитава правата на студентските религиозни малцинства и изисква уважение към техните религиозни вярвания в учебния процес. Ако в религиозното училище има повече от 12 ученици, които практикуват различна религия, законът задължава да наеме учител, който изповядва религия на студентско малцинство и преподава религия и редица други учебни предмети. Учителите за преподаване на други учебни предмети, които биха принадлежали към същото наименование като студентското малцинство, се наемат на базата на броя на учениците, практикуващи различна религия, и като се вземе предвид общият брой ученици в училището.

Присъствието и контрола на религиозните уроци от църквата или религиозното общество се извършват от опитни експерти, които познават религиозната педагогика, в съответствие с процедурите, съгласувани с държавните образователни власти. Въпреки това, църковните лидери (например епископът) имат изключителното право да посещават религиозни класове.

Законодателството отчита правото на студентите да откажат свободно да изучават предмета „Религия“. Учениците или родителите имат право да откажат да посещават религиозни уроци. В този случай лицето, което има родителски права, или студент, който е достигнал религиозна зрялост, подава писмено молба за освобождаване от уроците по религия на директора на училището.

Така училищното законодателство на щата Северен Рейн-Вестфалия предоставя не само декларативно предоставяне на правото на религиозно образование, но и условия за упражняване на тези права, независимо от религиозната принадлежност на учениците [1].

Норвегия

Съвременното държавно училище в Норвегия произхожда от учредителния документ „Харта за държавните училища“, приет през 1739 г. Религиозното образование

като дисциплина все още играе важна роля в образователната система в Норвегия. В списъка на учебните предмети в учебния материал на първо място стоят религиозни предмети. Член 2 от Конституцията гласи: „Евангелската лютеранска религия е официалната държавна религия. Гражданите, изповядващи тази религия, трябва да възпитават децата си като последователи ”.

Статия за целта на училищното образование може да бъде характеризирана като християнска: “Началното училище трябва, в взаимно разбирателство и сътрудничество със семействата на учениците, да им дава християнско и морално възпитание, да развиват своите способности, както духовни, така и физически, да ги образуват изцяло за да станат независими и полезни членове на семейството и обществото. Училището трябва да насърчава духовната свобода и толерантност и да се опитва да намери нови начини за сътрудничество между учители и ученици, между училища и семейства ” [2, с.230].

Сътрудничеството между училището и църквата е особено близко, когато става въпрос за обучение за потвърждение, което обикновено се провежда в 8 клас. Църковната служба в училището обикновено се провежда 12 пъти в годината в края на семестъра или по време на църковни празници.

Въз основа на норвежките традиции, програмата за религиозно образование в училищата се основава на евангелско-лютеранска фондация: повече от 90% от населението следва тази традиция. Но тази основа не трябва да се тълкува като предразсъдък спрямо други религии или други религии и гледни точки.

Въпреки това религиозното образование не е задължително за тези, които не го приемат. Възможността за изключения от общото правило съществува от 1889 г., но по това време само лица от други вероизповедания биха могли да я използват. От 1936 г. е възможно да не посещават религиозни уроци за тези, които не са членове на норвежката църква. В акта на съвременното училище (стр. 13.9) четем: „Децата на онези, които не са членове на норвежката църква, могат, по искане на техните родители, да бъдат частично или изцяло освободени от участие в класове по религия” [3, с. 43]. Причината за това не е принадлежност към църковните деца и отношението на родителите към нея.

Аргументът в полза на това правило е, че религиозното образование в училищата се основава на желанията на родителите, а не на църквата.

Разработен е алтернативен предмет - световно знание. Тази позиция е представена като алтернатива на религиозното. Освен това е публикувана книгата "Структурата на образованието за други религии и световни възгледи". В съответствие с определени критерии регистрираните групи хора с различни присъди могат да разработят алтернативни образователни планове, които могат да бъдат използвани в училище след одобрение от страна на отдела.

Е. Birkerdal идентифицира следните основания за необходимостта от изучаване на традиционни духовни ценности в норвежкото средно училище: 1. Правото на родителите. Няма съмнение, че повечето родители искат децата им да получат религиозно образование. 2. Опазване на културното наследство. Християнството е неразделна част от културното наследство, което училището предава на децата, въпреки личното отношение на човека към вярата. 3. Цялостно личностно развитие. Религиозното образование не трябва да се възприема като насочено само към интелекта, а трябва да допринася за всестраниното развитие на личността [3, с. 50].

Гърция

Гръцката конституция гласи, че „свободата на религиозната съвест не подлежи на нарушение. Пълнотата на личните и гражданските права на индивида не зависи от религиозните му вярвания, които нарушават общественния ред или моралните принципи” (чл. 13) [2, стр. 45].

Параграф 2 от чл. 16 от Конституцията на Гърция гласи: „Образованието представлява основната задача на държавата. Тя включва морално, културно, професионално и физическо възпитание на гърците, както и развитието на тяхната национална и религиозна идентичност и тяхното формиране като свободни и отговорни граждани ” [2, с.71].

Системата на църковно-държавните отношения в Гърция, 95% от чието население е православно, се основава на следните основни принципи: правослазната религия е обявена за държава; църквата се разглежда

като корпоративна институция, работеща в системата на публичното право: всички нейни действия и изрази на воля се разглеждат и в контекста на публичното право; църквата се ползва с привилегирован статут, докато институциите, зависещи от нея, подлежат на държавно законодателство: държавата контролира църквата и ѝ дава правомощия и права, присъщи на държавните институции. Държавата има право да се намесва в делата на църквата, дори във вътрешните работи, като тази намеса не зависи от преките средства на принуда, а се осъществява чрез законодателство и правна традиция.

В началните и средните училища религиозното образование се осъществява в съответствие с принципите и традициите на Източната (православна) църква. Неправославните студенти не са задължени да посещават съответните уроци. Родителите имат право да отглеждат децата си в съответствие със собствените си религиозни убеждения. Всяка религиозна деноминация в Гърция също има свои собствени училища.

Белгия

Член 1, параграф 1 от белгийската конституция гласи: „Общността организира неутрално образование. Неутралността предполага по-специално зачитане на философските, идеологическите и религиозните възгледи на родителите и учениците. Училищата, организирани от държавните органи, до края на задължителното образование, предлагат избор между една от признатите религии и преподаването на неконфесионален морал. " Параграф 3 от член 24 от белгийската конституция гласи: "Всички студенти, които са подложени на задължително образование, имат право на духовно и религиозно образование за сметка на общността."

Белгия, член на ЕС, не е ограничена до изменения в своята конституция по отношение на религията, тя обяви, че ще спазва и спазва международните споразумения, Всеобщата декларация за правата на човека, Европейската конвенция за правата на човека, по отношение на свободата на съвестта и религията на отделните лица, избора образованието в съответствие с техните религиозни вярвания, свободата на поклонение и начин на живот в съответствие с вярата. В съответствие с тези споразумения на чужденци и емигранти,

живеещи в страната, се дава свободата и правото да изповядват своята религия, да извършват богослужения и да използват религиозните си убеждения в образованието.

В белгийската образователна система училищата са разделени на 4 групи: общинска, държавна, специална, църковна. Религиозното образование в първите три вида училища се счита за задължително и се преподава от религиите, официално признати от белгийската държава (католическо християнство, протестантизъм, ислям, юдаизъм, морал). Четвъртата група включва църковни училища. Тъй като тези училища са установени от католическата църква, тогава уроците на религията се провеждат въз основа на тази религия.

В училищата в Белгия, особено в държавните училища, се провеждат морални уроци за ученици, които не изповядват никаква религия или принадлежат към непозната религия. Обществото смята за необходимо да запознае тези ученици с морални уроци с универсални човешки и морални ценности, за да обясни като цяло кодекса на социалното поведение в ежедневието.

Великобритания

Във Великобритания, която се смята за една от най-цивилизованите, развити и демократични страни на Запада, ръководена от реформата на Закона за образованието от 1988 г., държавата заедно с християнството преподава и други религии в образователните институции, които имат последователи в страната. Заедно с изучаването на християнството се използва феноменален метод за изучаване на юдаизма, исляма и будизма. Според този метод изучаването на религията не разглежда въпроса, който е верен и кой не.

След Втората световна война много западни просветители подчертават необходимостта от пълно освобождаване на образованието от религиозното влияние и придобиването на светски училища. Но официалните кръгове на Англия не одобриха тази гледна точка.

Реформата на Закона за вероизповеданията от 1988 г. по същество е продължение на Закона за образованието от 1944 г. и има за цел да съгласува със закона спорните въпроси, възникнали в областта на образованието след

1944 година. Съгласно този Закон за образованието учебната програма е разделена на три части: 1) специални предмети (математика, английски език и др.); 2) основни предмети (история, география, технологии, музика, изкуство, физическо възпитание и др.); 3) фундаментални предмети (Законът включва само религиозно образование в тази група). Министерството на образованието има право да определя за всички други предмети, с изключение на религиозните уроци, учебната програма, целите, формата на изпитите. Въпреки че религиозните уроци не са споменати в основната група, те имат същия статут (Cox 1989, 23 / Hull 1989, 5). Тази разпоредба е толкова оправдана с декрет № 3/89 DES (Департамент по наука и образование): „Поради специфичния си статут религиозното образование в училищата е един от основните уроци. Програмите, целите и формите на изпити по религиозно образование не се определят от държавата, но този вид образование има същия статус като другите уроци” [4].

Родителите имат право да откажат религиозното образование на децата си. В Обединеното кралство родителите оказват значително влияние върху процеса на преподаване на децата в училище [5, р. 6].

Законът също така предвижда, че всяко училище трябва да преразгледа учебната си програма за религиозно образование на всеки 5 години. Тези учебни програми трябва да осигурят определен баланс: от една страна, те трябва да утвърдят християнството като доминираща вяра, а от друга - да вземат предвид желанията на населението. От училищата се очаква да преподават принципите на 5 религии (ислямски, еврейски, сикхски, индуски и будистки), които посвещават по-голямата част от времето си на християнството. Така, в областта на религиозното образование, законът на Великобритания отговаря на международните стандарти, тъй като религиозното образование се осъществява неутрално и обективно [5, с.49].

Италия

В областта на образованието в Италия има ясно разграничение между разпоредбите на закона, които се отнасят до католическата църква, и тези, които се прилагат за други деноминации. Конкордатът от 1984 г.

предвижда, че седмичните два часа на католическия катехизъм ще бъдат преподавани в детските градини и началното училище и един час в гимназията. На университетско ниво не се въвежда религиозно образование [6, с. 99].

Държавата носи пълната финансова тежест за осигуряване на религиозно образование. Всяка година, когато се записват, учениците или техните родители трябва да докладват дали възнамеряват да участват в католически религиозни образователни дейности.

Учителите по религиозно образование се назначават от държавните образователни власти по определение на епархиален епископ. Те трябва да притежават определени образователни удостоверения, които са доказателство за тяхната квалификация по теология и църковни дисциплини.

В Италия религиозното образование е разрешено в държавните училища. Ако родителите не искат децата им да посещават уроци по религиозно образование, те имат право да откажат писмено изявление. Ако е необходимо, родителите на ученици от некатолически семейства могат да поискат техните деца да получат училищни помещения за религиозно образование на децата си в рамките на тяхната религия.

Конституцията на Италианската република гарантира на Католическата църква правото свободно да създава всички видове и степени на образователни институции и образователни институции. Според техния статут тези учебни заведения са равни на държавните образователни институции, осигуряват им пълна свобода, а условията на техните ученици са еквивалентни на условията, създадени за учениците от учебните заведения на държавата и други териториални единици: на изпитите се налагат същите изисквания. Италианската република, признавайки стойността на религиозната култура, взема предвид, че принципите на католицизма са историческото наследство на италианския народ. Следователно е необходимо да се въведат по-младите поколения чрез държавната образователна система [6].

Турция

Преди създаването на републиката в Турция религиозното образование се преподаваше в джамии, медресета, сибяански училища, рушти и султани. След обявяването

на републиката по Закона за Tawhidi Tedrisat № 430 от 3 март 1924 г. всички образователни структури бяха подчинени на Дирекцията на Просвещението. Член 4 от този закон гласи, че Министерството на образованието създава един богословски факултет в университета, за да обучава високопоставени религиозни специалисти, както и различни училища за обучение на религиозни служители.

Член 24 от Конституцията от 1982 г. гласи: "Поуките от религиозната култура и познанията за моралното поведение са сред задължителните уроци, които се преподават в системата на началното и средното образование." В резултат на това в гимназиите, средните училища и началните училища започна да се изучава задължителен предмет, наречен „Религиозна култура и етикет“. Понастоящем този урок се преподава в 45 класа на началното училище, 1,2,3 класа на средното училище 2 часа седмично, а в 1,2,3 класа на лицей седмично 1 час. Имайте предвид, че в лицей този урок се провежда в продължение на две четвърти от шест [7, с.19].

САЩ

Незадължителната система се е развила в Съединените американски щати в името на ценността на идеологическия плурализъм, който е основен за американското общество. Първото изменение на Конституцията на САЩ гласи, че Конгресът не трябва да приема закони за установяването на държавна религия. Въз основа на това изменение Върховният съд на САЩ постанови, че религиозното образование е в противоречие с принципа, изразен в Конституцията; също така изказването на молитвата в училището беше признато за противоречащо на споменатото изменение. Въпреки това, според Н. Сухоча, „този вид строги предписания и съдебни решения произтичат не толкова от загриженост за запазване на секуларизма на държавата, а именно от загриженост за запазване на идеологическия плурализъм, който е ценен за американците. живот, а не светската държава [7, с.29].

Доскоро митът за предполагаемия пълен атеизъм на американците, чиято национална образователна система напълно пренебрегва традиционните духовни ценности, постоянно се развива в националната педагогическа литература. Въпреки това, проучвания от

последните години, ако не опровергае, след това значително коригира тази теза.

Така че, в фундаменталното изследване „американски характер. Есета за културата на САЩ: традиция в културата”, в 18 статии, които съставляват съдържанието му, беше направен опит да се проникне по-дълбоко в същността на американския характер и обществото като цяло, за да се разбере и разкрие“ специалното да стане ”на Америка. Така в статията на професор Смит (САЩ) се изследват произходът на идеолозите на Американската революция. Авторът, по собствено признание, изхожда от известната теза на Тойнби, че американската революция едва ли би била възможна без протестантизма в американската му интерпретация. Както П. Смит правилно пише, „невъзможно е да се разбере същността на моралните и интелектуалните сили, които подклаждат американската революция, без да се разбере ролята, която протестантските християни играят при оформянето на идеалите, принципите и институциите на колониалната Америка” [cit. 8, стр.7]. Прагматизмът, твърдата педантичност на протестантизма, в много отношения се корени в американския национален характер, който определя безграничната вяра в себе си, родена от протестантската етика. В тази връзка данните от международното социологическо проучване от 1987 г., дадено в М.И. Novinsky. 87% от анкетираните в САЩ изразиха гордост в своята страна [8, с. 102]. Вярата на американците в себе си, в собствената си сила е тясно свързана с вярата им в тяхната държава, с гордост в нея.

Ценността на тази вяра за нацията, за държавата е огромна. Затова, пише Т.Л. Морозов, „американският опит може да бъде много полезен за Русия в сегашното му време на неприятности: само непоклатима вяра в историческата мисия може да даде на хората сила да преодолеят трудностите и препятствията по пътя им” [cit. 8, с.275].

Така, ако Православието играе водеща роля в формирането на руската национална идея, тогава в американското общество такава роля играе протестантството. Именно на тази основа се засили специфичното разбиране на американците за тяхната роля в историята на човечеството, т.нар. Месианството на Съединените американски щати.

Религиозна информация може да бъде дадена на училищата в училищата, но

училището не е задължено да преподава религията на студентите. Въз основа на решения, взети от Върховния съд, образованието не може да се счита за завършено без изучаване на историята на религиите, влиянието на религията върху гражданството и други теми. Без религиозна информация е невъзможно да се преподават изкуство, музика, литература и други хуманитарни теми. Училищата могат да преподават историята на религиите, Библията и нейното съдържание. В същото време на учениците се обяснява ролята на религията в Америка и световната история [9, с.76].

В държавните училища учениците могат да бъдат информирани за религиозните празници и събития. В тази връзка празничните събития могат да се провеждат в светска форма. Учениците могат да се обличат в съответствие с религиозните си убеждения и училището не може да ги принуди да носят тези дрехи, които не харесват [8, с.56].

ФРАНЦИЯ

Във Франция съществува и опционална система за религиозно образование. Френското право, от една страна, подчертава светския характер на държавата, а от друга страна, все още позволява религиозно образование в масовите училища. По силата на Закона “За отделянето на църквата от държавата” от 1905 г. и Декрета от 1984 г., освен възможността за преподаване на религиозни деца в училищна сграда 1 час в седмицата, е гарантиран и един ден, който е освободен от училищна работа, за да се получи религиозно образование извън сградата. училища [10, с. 104].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въз основа на гореизложеното можем да направим следните заключения.

В чуждо държавно светско училище има конституционно залежали две основни системи за религиозно образование: задължителни (Германия, Норвегия, Гърция, Белгия, Дания, Финландия и др.) и избираеми (САЩ, Франция и др.).

Анализът показва, че във всички съвременни демократични държави религиозното образование се счита за необходимо по две причини. Първата от тези причини е провъзгласената свобода на

съвестта и образованието, а другата е приемането от държавата на мерки за предотвратяване на дезинформацията на гражданите в областта на религиозните ценности, които определят мирогледа. Всички съвременни демокрации стигнаха до това заключение, когато в собствения си опит те бяха убедени в пагубността на лишаването на хората от религиозно образование.

Анализът на състоянието на търсенето на традиционни духовни ценности от светската училищна система в чужбина доведе до заключението, че тяхното проучване гарантира запазването и непрекъснатостта на културното наследство, което училището предава на децата; допринася за формирането на историческо съзнание, уважение към националната история, устойчиво развитие (при формулирането на ООН - развитието на обществото, което позволява да се посрещнат нуждите на сегашните поколения, без да се причиняват вреди) възможности, наследени от бъдещите поколения за задоволяване на собствените им нужди); осигурява демократичните права на родителите и децата да се присъединят към определена система от духовни ценности.

Опитът на чуждестранните демократични държави показва, че правото на гражданите на религиозно образование е безспорно, заложено в конституциите на много чужди държави, не противоречи на общата светска ориентация на образованието в тези страни. Правото на религиозно образование е неотменимото право на студентите да имат достъп до информация и, освен това, правото на изучаване на религията е в рамките на собствената им религия. Всеки има право да направи своя избор в полза на религиозното образование на детето си или да откаже такова образование.

Литература

1. Костикова М.Н. Държавно-църковни отношения в областта на образованието: На примера на законодателството на провинция

Северен Рейн-Вестфалия, Германия. - Владивосток, 2010. - 56 с.

2. Конституции на чужди държави: Учебник. - М., 2011.

3. Биркердал Е. Църквата и училището в Норвегия // Свещ-99: Произход. - Архангелск, 1999. - 50-58.

4. Coodhue Th.W. Представяне на религиозната информация в класната стая // Образователният сборник - 1991г. - Vol. 57. № 2. - С. 67-69.

5. Петрищев В.И. Великобритания: младежката социализация в началото на 20-ти век - Красноярск, 2002 - 145 с.

6. Религиозни традиции на света. - Т.2. - Пер. от английски - М., 2016.

7. Chernega K.G. Религиозно образование в държавно училище: Особенности на правното регулиране. - М., 2002.

8. Американски характер. Есета за културата на САЩ: традиция в културата / Ed. О. Е. Туганова. - М., 2008. - 412 с.

9. Петрищев В.И. САЩ: Взаимодействие между общността и училището: критичен анализ. - Красноярск, 2015. - 112 с.

10. Parker, W.C. «Advanced». Идеи за демокрацията: Запис за учителски колеж. - 1996. - Vol.98. - № 1. - С.104-125.

Информация за автора

Костюкова Татяна Анатолиевна
професор в Националния изследователски университет в Томск.
E-mail: kostykova@inbox.ru

Information about the author

Kostyukova Tatyana Anatolyevna
Professor of the National Research Tomsk State University.
E-mail: kostykova@inbox.ru



СТАНОВЛЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Татьяна Костюкова

FORMATION OF POLICULTURAL IDENTITY OF EDUCATIONAL MIGRANTS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Tatyana Kostyukova

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект № 19-013-000571 А

ABSTRACT: At universities of the Russian Federation students of the countries of Asia, Africa, the East and the West are trained. Teachers have a task not only to teach students the subject, but also to form their multicultural identity and tolerant attitude towards people of other cultures. The purpose of this article is to offer solutions to some problems associated with the adaptation of foreign students who are temporary educational migrants, the development of their multicultural identity in a student multicultural environment. This process is complicated by the fact that in most Russian universities only two foreign languages are studied: Russian and English. However, not all students are fluent in these languages. This significantly complicates the process of “getting used to” a new socio-cultural environment, since foreign students communicate with each other in extracurricular time in their own language. To solve the set tasks, the constructivist method of research was used. The study of the works of E. Gellner, B. Anderson, E. Hobsbaum allowed to form the theoretical basis of the study, and the use of SMART techniques contributed to the practical implementation of the tasks set by teachers. As a result, it was revealed that classes conducted within the framework of the curriculum and activities in the field of extracurricular activities enable students to demonstrate their cultural identity and contribute to the formation of a tolerant relationship between students. In addition, the exchange of cultural information among students increases mutual understanding and friendship, making the adaptation of students in a new socio-cultural environment much faster.

Key words: tolerance, multicultural environment, extracurricular activities

По утверждению английского философа Ernest Gellner: “The modern economy needs substitutable and mobile people on a large scale, it needs all people to be specialized but to move between specializations” (E. Gellner) [2, с.45].

Социальная мобильность подразумевает социальное взаимодействие, в котором, для усвоения знаний и правил поведения другой группы необходим язык. Языковые средства позволяют усвоить необходимую информацию и осуществить взаимодействие, как между индивидуумами, так и группами. Отсюда определенная нагрузка по становлению поликультурной идентичности и формированию толерантного взаимоотношения студентов должна ложиться на преподавателей иностранного языка. Современный студент обучается и

бытийствует в мультикультурном мире, и успешный процесс адаптации в другой социокультурной среде играет немаловажную роль для психологического комфорта и как следствие, успешного обучения. В данной статье предложен один из вариантов решения задачи по адаптации иностранных студентов, который понимается как формирование продуктивных толерантных взаимоотношения студентов и возможностью проявления идентичности студента с родной культурой. Доказано, что успешная адаптация в новой среде невозможна без сохранения собственной культурной идентичности. Перед современными университетами стоят глобальные задачи интернационализации и для их решения необходимо учитывать тот факт, что культура Другого обычно

воспринимается через призму своей культуры и, следовательно, эффективной межкультурной коммуникации необходимо учиться. Знание ценностей культур и их различие будет способствовать толерантному взаимодействию.

Так, в работах Э. Геллнера в качестве условия для социальной мобильности рассмотрено экономическое развитие, которое в свою очередь, ведет к культурной стандартизации. Пиком национализма по Э. Геллнеру является право наций на самоопределение [2]. Б. Андерсон утверждал, that “nations inspire love, and often profoundly self-sacrificing love. The cultural products of nationalism-poetry, prose fiction, music, plastic arts – show this love very clearly in thousands of different forms and styles”(Anderson, 1983, p.142) [1, с. 101]. Что же касается непосредственно культурных черт, то Э. Геллнер и Б. Андерсон понимают их как знаки групповой солидарности, что позволяет определить этнос как социальную группу, возникшую в результате спланированных ее связей: языковых, культурных, исторических, религиозных.

Необходимо отметить, что в контексте глобализации культурные традиции, как национальные феномены, приобретают все большую роль, поскольку человек испытывает потребность идентифицировать себя с какой-либо общностью. Историк и автор концепции “изобретение традиций” Э. Хобсбаум писал о двойственности национальных феноменов, при изучении которых необходимо учитывать убеждения и потребности людей [5, с.39].

Таким образом, для адекватного восприятия представителя другой культуры необходимы знания об этой культуре. R. Frost, современный немецкий философ, считает, представляет собой основу для эффективной социокультурной коммуникации (Forst R. 2000) [4, с.203].

Педагогические условия формирования поликультурной идентичности

Задача преподавателей мультикультурной группы студентов - создать необходимые условия для формирования поликультурной идентичности. Для этой цели может быть использована философия конструктивизма, выраженная в том, что каждый конструирует свое понимание мира. По Ж.-Ж. Пиаже, точка зрения обучаемого является стартовой

позицией, с которой начинается конструкция нового знания посредством преодоления конфликта между сложившимся опытом и внешней неизвестной реальностью [3]. В качестве мотивации для конструирования нового знания, студентам предлагается поделиться ценностями своей культуры, заявить себя как представителя определенного социума. Для этой цели используются проектные методики и внеаудиторная деятельность студентов, которые, посредством SMART технологий позволяют студентам самим получать информацию о других культурах. Кроме того, применение на практике основных принципов смарт-образования: использование актуальных сведений для решения образовательных задач; самостоятельная и проектная деятельность студентов создают стартовые условия для формирования межкультурной идентичности.

Обучение студентов в мультикультурной среде

В современном мире студенческая среда многих университетов состоит из носителей разных языков, религий и традиций. Зачастую будущий специалист сталкивается не только с языковыми барьерами, но и с проблемой взаимопонимания культур.

Первый год обучения для студента всегда связан с приспособлением к новой среде, это и сам учебный процесс, и бытовые условия, и социальное окружение в университете. От успешности степени интеграции студентов в данное пространство зависит успешность обучения. Важно отметить, что в процессе адаптации, личность не только приспосабливается к требованиям окружения, но и сама воздействует на него, вызывая тем самым изменение самой среды. В мультикультурной и многонациональной среде данные процессы более сложны и многогранны. Именно здесь формирование толерантных взаимоотношений студентов играет важную роль.

Преподавателями университета толерантность понимается как активная нравственная позиция и готовность к инаковости с целью достижения взаимопонимания между представителями разных народов. Толерантное отношение позволяет позитивно взаимодействовать с людьми иной культурной, религиозной и национальной среды.

Занятия посещают группы студентов, состоящие не только из носителей разных языков, но и разных культурно-исторических менталитетов, со своим отношением к Другому. Преподаватель многонациональной группы студентов должен осознавать, что для человека чаще всего большую важность, чем он сам, представляет этническая группа, к которой он принадлежит. Сакральное восприятие этноса обуславливается тем, что этническая принадлежность дана нам с рождением. Но также существует и национальная идентичность, предполагающая наличие определенной ментальной установки. Учитывая эти факторы, мы имеем возможность формировать толерантное отношение в группе студентов на основе их поликультурной идентичности.

Для этой цели, на занятиях иностранного языка (английского или русского), студентам даются задания в форме проекта, результатом которого является конференция в рамках двух групп студентов (20-25 человек). Обращение к методу проектов при обучении иностранному языку обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на структуре языка, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, исследовать проблемы и размышлять над их решением, используя язык как инструмент. Участие в проекте позволяет студентам сравнить результаты своей работы с работами других и реально включиться в активное использование английского языка как инструмента выражения мыслей. Проектная методика представляет собой непростое сочетание форм и методов обучения языку, поэтому необходимо заранее подготовить студентов к работе над проектом. Необходимыми условиями такого задания являются следующие:

1. Преподаватель формирует подгруппы для выполнения задания, в которых вместе, как правило, работают студенты разных национальностей. Подгруппы состоят из 2-х или 3-х студентов.

2. Тема задания непосредственно связана с культурой, историей или образом жизни этноса или нации, к которой принадлежит один из студентов группы.

3. Если все участники группы принадлежат к одному этносу или же являются гражданами одного государства, то

им для изучения дается другая социокультурная среда.

4. Учитывается уровень владения языком.

Положительные черты данной формы организации занятий состоят в том, что, с одной стороны, студентам предоставляется возможность проявить себя как носителя своей культуры. И в то же время они знакомятся с традициями и культурными особенностями народов разных стран. Таким образом, путем дискуссии и поиска общих точек соприкосновения, данная форма организации занятия позволяет прийти к общему мнению, и тем самым, создать ситуацию коммуникации на иностранном языке с последующим решением поставленной задачи. Начальный этап выполнения задания: поиск информации, ее анализ и синтез более эффективен с применением SMART технологий и способствует развитию общеязыковых навыков работы со справочным материалом. Цель обучения базовому языку (1 – 2 курс) в Национальном исследовательском Томском государственном университете (далее НИ ТГУ) состоит в совершенствовании всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющихся главным условием осуществления межкультурной коммуникации в целом. Оно осуществляется по программе, в основе которой лежат модули и подмодули. Модули представляют собой основные темы, предусмотренные для изучения в рамках базового курса, и подтемы, делающие акцент на некоторых важных аспектах в рамках основных модулей.

Модульная программа 1-го курса включает в себя следующие модули:

1. Personal identification.
2. Student's life.
3. Healthy lifestyle.
4. Enviromental protection.
5. Travel and Transport.
6. Education.

Модульная программа 2 курса включает в себя темы:

1. Enviroment.
2. Mass Media.
3. Natural Word.
4. Education.
5. Work and job.
6. Technologically advanced world.

Проблемы для конференции, выбираются в соответствии, с темами, изучаемыми в рамках

программы. Например, в рамках темы “Personal identification”, студенты могут приготовить презентации для конференции, в которых выявлены отличительные черты той или иной нации или этноса. Они рассказывают о внешности, характере, традиционной одежде, о предпочтениях в современной моде. Причем выбор материала делают сами студенты. Таким образом, каждый студент в группе получает возможность не только развивать разговорные навыки и проявить себя в творческой деятельности, но и поделиться с Другим особенностями своей культуры и истории.

Тему “Education” студенты используют не только для презентации системы образования в своей стране, но в большой степени для того, чтобы рассказать, чем занимаются студенты в свободное время. Так же студентам предлагается сравнить стиль жизни и мечты студентов различных стран. В результате, они находят как отличительные черты, так и общие. Выводом данной работы становится осознанием студентов того факта, что у них больше общего, чем различий.

Для реализации подобных учебных и воспитательных задач, преподавателями и студентами используются SMART технологии, а также применяются некоторые основные принципы смарт-образования, такие как использование в образовательной программе актуальных сведений для решения учебных задач (в нашем случае, так же задач по формированию поликультурной идентичности), организация самостоятельной познавательной, исследовательской и проектной деятельности студентов. Большое количество современных источников и разнообразие мультимедиа позволяют студентам найти нужную информацию и наглядный материал. Красочность и информативность презентации дает студентам возможность заинтересовать слушателей и вовлечь их в обсуждение. В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Но главное, что получает иностранный студент на таком занятии, это то что он становится интересен Другому, именно как представитель своего этноса или нации. В результате он испытывает гордость за свою идентичность и в ответ на проявленное к нему внимание и уважение испытывает подобные

чувства к одноклассникам. В результате межкультурной коммуникации возникает понимание студентами Другого, что в свою очередь ведет к формированию толерантного отношения к другим нациям, этносам и вероисповеданиям.

Наибольший вклад в формирование толерантности вносят внеаудиторные занятия, которые являются обязательной и неотъемлемой частью обучения иностранному языку. В рамках внеаудиторной деятельности проводятся мероприятия такие как: Halloween, Christmas, Saint Valentine’s Day и др. На данных мероприятиях, как правило, бывает большое количество студентов. Здесь они могут проявить и показать свои творческие способности, познакомиться друг с другом, рассказать о том, каким образом подобные праздники проходят в их стране.

Самое масштабное мероприятие - студенческий Интернациональный фестиваль - проходит ежегодно весной. Фестиваль является формой организации внеаудиторной деятельности студентов, позволяющей повысить уровень языковой подготовки участников. Для презентации национальных культур выбран английский язык, являющийся официальным международным языком. Вспомогательный язык фестиваля – русский, призван обеспечить участие студентов, изучающих русский как иностранный. В фестивале принимают участие студенты 1-5 курсов всех направлений профессиональной подготовки НИ ТГУ, а также все желающие студенты других ВУЗов. Цели фестиваля заключаются в следующем:

- предоставление возможности демонстрации этнических особенностей народной культуры представителям различных национальностей;
- мотивация изучения культуры других народностей;
- поощрение и поддержка студентов вуза в совершенствовании уровня владения иностранным языком и развитии интеллектуально-творческого потенциала;
- формирование толерантного отношения студентов к представителям другой культуры;
- стимуляция творческой активности студентов и удовлетворение их потребности в творческой самореализации;
- развитие языковой, лингвострановедческой и социокультурной компетенций в ходе осуществления творческой активности на иностранном языке;

- мониторинг качества владения иностранным языком;
- повышение мотивации к изучению иностранного языка;
- привлечение студентов к нравственно-эстетическому самовоспитанию.

Перед участниками фестиваля стоит проблема показать особенности различных национальных традиций и культур, посредством изучаемого иностранного языка и сценических приемов. Донести до зрителей этнический колорит и многообразие культур, продемонстрировав национальный танец, песенное искусство, поэзию и театрализованное представление национальных мифов, традиций и ритуалов. Формой проведения фестиваля является концертная программа, которая предусматривает творческие номера участников. Творческие выступления участников могут быть представлены в одном из следующих жанров:

- национальная песня;
- национальный танец; (сопровождается устной историей танца или историей народа, к которому принадлежит танец)
- художественное чтение;
- сценическое представление национальных мифов, традиций, обычаев, ритуалов, сказок, важнейших событий в истории народа.

Использование тематической иллюстрации с применением SMART технологий является обязательным. Выступления должны соответствовать общепринятым нормам сценической культуры. Это праздник национального искусства и иностранного языка, позволяющий студентам постоянно реализовывать свой творческий потенциал и повышать уровень владения иностранным языком. Данное внеаудиторное мероприятие проводится с 2013 года и набирает популярность среди студентов. За это время в мероприятии приняли участие около тысячи студентов. Среди них: русские, вьетнамцы, китайцы, цыгане, якуты, буряты, чеченцы, лезгины, украинцы, корейцы, монголы, азербайджанцы, казахи, ингуши, уйгуры, армяне, турки, народы Севера и др. Были представлены культуры Кавказа, Китая, Ирландии, Англии, Франции, Испании, Германии, Белоруссии, Украины, Якутии, Бурятии, Монголии, Азербайджана, Армении, России и др.

Важно отметить, что для выступления создаются интернациональные группы, кроме этого важным фактором является то, что студенты не обязательно представляют культуру своего этноса или нации. Например, группа студентов, состоящая из индийца, армянина и вьетнамца, может исполнить белорусский национальный танец или инсценировать ирландский миф. Для этого студентам необходимо совместно изучить малознакомую или же неизвестную для них культуру другого народа. Серьезность, с которой студенты подходят к подготовке номеров для данного мероприятия, достойна уважения к молодому поколению будущих специалистов. Мы полагаем, что благодаря таким проектам, молодежь начинает глубже изучать свою культуру, ценить ее. Всех участников фестиваля объединяет творческая деятельность, которая проходит в контексте исследования и демонстрации лучших культурных традиций. Студенты начинают поддерживать друг друга, среди них возникает взаимопонимание и дружба. Приходит понимание того, что Другой является таким же, как ты, независимо от национальности или религии.

Изучение динамики адаптационных процессов

В течении учебного года проводится анкетирование студентов-временных образовательных мигрантов с целью изучения динамики адаптационных процессов и влияния проводимых мероприятий на становление поликультурной идентичности и формирование толерантных взаимоотношений в студенческой среде. Исследование проведено среди студентов 1 и 2 курса НИ ТГУ (контрольная группа 136 человек). Анкетирование состоялось в сентябре с целью изучения базовых показателей, затем в середине декабря для изучения изменения мнения и психологического комфорта студентов после проектных методик обучения иностранному языку, в марте - после внеаудиторных праздничных мероприятий и в преддверии интернационального фестиваля, и мае - после интернационального фестиваля. Вопросы анкеты и данные о полученных результатах приведены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты анкетирования студентов в течении года (% к числу опрошенных)

	сентябрь	декабрь	март	май
1. Комфортно ли Вы себя чувствуете в новой группе?	16	53	79	95
2. Быстро ли Вы находите взаимопонимание с людьми другой национальности?	18	49	85	100
3. Есть ли у Вас заинтересованность в изучении культуры, традиций и истории других народов?	31	59	88	93
4. Оцените Ваши знания по 5 бальной шкале о культурных особенностях других народов	5 баллов /77%	5 баллов /50%	5 баллов /81%	5 баллов /91%
5. Оцените Ваш уровень толерантности по 5 бальной шкале	5 баллов /68%	5 баллов /79%	5 баллов /93%	5 баллов /100%
6. Как Вы считаете, насколько трудно адаптироваться иностранным студентам?	20	48	89	94

Данные, приведенные в таблице 1, показывают положительную динамику формирования толерантного отношения к мультикультурной среде и доказывают, что стремительное развитие современного глобального мира ставит перед образованием

задачи подготовить новое поколение будущих специалистов не только к профессиональной, но и межкультурной коммуникации. Усвоение социальных норм другого общества должно происходить на фоне уважения этого общества к индивиду не только как к личности, но и как к представителю другого этноса или нации. Знание культурных особенностей ведет к пониманию почему Другой поступает так, а не иначе. Это снижает напряженность при межкультурной коммуникации, помогает уважительно воспринимать ценности другой культуры, что в свою очередь способствует толерантному отношению. Таким образом, формирование особой социокультурной толерантной среды позволяет сформировать атмосферу взаимопонимания, сотрудничества и ответственности, что позволит выпускникам ВУЗа стать конкурентоспособными на рынке труда. Таким образом, наше исследование доказало, что поликультурная личность, на формирование которой направлен педагогический потенциал полиэтнического образовательного пространства, должна обладать системой этнокультурных и общечеловеческих ценностей, навыками межкультурного диалога, этнической толерантностью, быть способной к жизни в контексте полиэтнического социума, к успешному самоопределению и продуктивной деятельности в условиях культурного многообразия современного общества.

Литература

- 1.Андерсон Б. Воображаемые сообщества. — М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 1983.
- 2.Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. -126 с.
- 3.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
- 4.Фрост Р. Неизбранная дорога. М.:Кристалл. 2000
- 5.Хобсбаум Эрик Джон Эрнест. Эпоха крайностей: Короткий двадцатый век (1914—1991). М.: Издательство Независимая Газета, 2004. 632 с.

Information about the author

Kostyukova Tatyana Anatolyevna, Professor of the National Research Tomsk State University. E-mail: kostyukova@inbox.ru



К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ ПРОГРАММ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Божидара Кривирадева, Елена Торина

ON IMPLEMENTING COMPETENCE-BASED APPROACH IN PREPARATION OF UNIVERSITY ACADEMIC COURSE WORKING PROGRAMS

Bozhidara Kriviradeva, Torina E. G.

ABSTRACT: *The paper compares the implementation of competence-based approach in the preparation of academic course working programs in Lev Tolstoy TSPU and Sofia University. The authors consider the structure of the academic course working programs, analyze the statements of expected results in terms of the competences formation. The article gives the results of the survey of teachers and students, their view on the educational process organization at university.*

Key words: academic course working programs, teacher training, competence-based approach, university lecturer.

Современное общество ставит перед системой образования задачи, приведшие к развитию компетентностного подхода, который предполагает формирование у обучающихся набора ключевых компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность и, может быть, главное на сегодняшний день, продолжать образование каждый раз, когда в этом возникает необходимость в течение всей жизни.

Интересно отметить, что в стандартах высшего образования, действующих в России, только общекультурные компетенции в рамках одного направления подготовки могут состоять из 11 видов, а профессиональные – делятся на общепрофессиональные (6), компетенции в педагогической области и в области культурно-просветительской деятельности (13). Подобная мелкая градация приводит к тому, что многие компетенции перекрывают или повторяют друг друга. Например, в стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки „Педагогическое образование“ (квалификация "бакалавр") в трех разных общекультурных компетенциях мы встречаем

три упоминания работы с информацией: 1) применять методы математической обработки информации; 2) использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией;

3) работать с информацией в глобальных компьютерных сетях [1].

При подготовке будущего учителя не ограничиваются, например, формированием «информационной компетентности», а разбивают ее на более узкие, пытаясь конкретизировать каждый шаг учебного процесса. Интересно, как организован этот процесс в зарубежных университетах. В данной статье мы обратились к опыту реализации компетентностного подхода при подготовке рабочих программ в одном из старейших учебных заведений Европы – Софийском университете „Св. Климент Охридски“. Рабочая программа на педагогическом факультете Софийского университета имеет следующую структуру: название дисциплины, ФИО преподавателя, формы аудиторной и внеаудиторной работы с предполагаемым количеством часов, формирование оценки по дисциплине, цели и

задачи, ожидаемый результат, тематическое планирование, контрольные вопросы, список рекомендуемой литературы. Цели и задачи, которые должны быть решены в ходе преподавания дисциплины, вытекают из существующих законодательных актов, в Болгарии за основу берут профессиональный профиль учителя [2]. Профессиональный профиль включает следующие компетенции: академические, педагогические, коммуникативные и административные. Академическая компетентность включает начальное профессиональное обучение и навыки непрерывного образования, обеспечивающие базовые знания о сущности его деятельности, понимании, изучении и учете особенностей учеников, знаниях соответствующей научной сферы, в которых работает учитель, навыки самооценки и саморазвития. Педагогическая компетентность включает в себя возможность планировать урок или педагогическую ситуацию, навыки руководства учебным процессом, оценку учеников и умение управлять процессами в определенном классе. Коммуникативная компетентность включает в себя умение работать в коллективе и умение работать с родителями. Административная компетентность охватывает умения и знания, связанные с познанием и пониманием правовых основ, регулирующих деятельность учителя во всех аспектах.

В программе по конкретной дисциплине компетенции входят в раздел «Ожидаемые результаты» и имеют достаточно общую формулировку, вытекающую из задач. Например, «обогащение профессиональных компетенций учащихся» и уточнение «приобретение практического опыта по применению конкретных управленческих действий в различных социально-педагогических ситуациях». Рабочие программы Софийского университета не отражают все перечисленные выше компетенции. Следует обратить внимание на то, что учебные планы болгарского университета содержат только перечисление дисциплин и количество зачетных единиц, компетенции не обозначены в привязке к дисциплине. Отсутствует понятие «матрица компетенций». Ожидаемым результатом в ходе изучения дисциплины является не формирование конкретной компетенции из матрицы, представленная выше формулировка

отражает только определенный навык, практическую направленность результата. Такой подход структурирования рабочей программы и реализация внутри нее компетентностного подхода больше соответствуют классической дидактической триаде «знания, умения и навыки».

Таким образом, не смотря на то, что нормативная база университетов базируется на компетентностном подходе, он реализован по-разному, в софийском университете программы более практико-ориентированы. В большей степени формируемые компетенции связаны с будущей профессией выпускника. Формирование нормативной базы также должно учитывать точку зрения субъектов образовательного процесса, соответствовать их требованиям и пожеланиям.

Проведенное в 2016 и 2017 гг. анкетирование позволило составить обобщенный портрет преподавателя университета, основываясь на точке зрения студентов; посмотреть, как оценивает студент организацию образовательного процесса, свои взаимоотношения с преподавателем. В 2018 году нами было проведено анкетирование преподавателей университета. Анкета включала 13 вопросов закрытого типа, при ответе на которые необходимо было оценить состояние того или иного явления по заданной шкале (очень важно, важно, почти неважно, совсем неважно). Анализируя обе эти анкеты (кроме оценки субъект-субъектных отношений внутри образовательного процесса в вузе и возможности представить обобщенный портрет преподавателя университета) и основываясь на точке зрения студентов, можно оценить отношение преподавателей и студентов именно к организации учебного процесса в вузе. Интересно взглянуть, какие приоритеты образовательного процесса выделяют преподаватели, а какие – студенты.

По мнению студентов, во время общения преподаватель развивает у них, в основном, ответственность и инициативность, и в меньшей степени – уважение к потребностям других. Почти 70% опрошенных считают, что преподаватель использует адекватную систему поощрений и наказаний.

В 2017 году увеличился процент ответов, показывающий, что преподаватели университета стремятся создавать благоприятную атмосферу в общении. Возрос совокупный процент выбора положительных

ответов на утверждения, характеризующие формирование благоприятной атмосферы в общении преподавателя и студентов. Более 50% студентов выбирали такие позиции как:

преподаватели стремятся дать студенту возможность задавать вопросы, предоставить свободу высказывания суждений, повысить активность студентов.

Таблица 1.

Суждения	Мнения преподавателей кандидатов и докторов наук			Мнения преподавателей без ученой степени		
	Очень важно	Важно	Почти не- важно	Очень важно	Важно	Почти не- важно
Процесс преподавания стимулирует процесс обучения, когда преподаватель считается с мнениями студентов относительно предложенного учебного содержания	40%	40%	10%		100%	
Диалог со студентами в процессе обучения (возможность высказывания студентами своих суждений, постановки ими нестандартных вопросов) создает благоприятный психологический климат в конкретных учебных ситуациях	100%			75%	25%	
Любая попытка студента говорить о причинах его потребности самовыражения в процессе обучения, является индикатором доверия в субъект-субъектных отношениях		60%	30%	25%	75%	
Взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения подразумевает достижение интеллектуального и эмоционального сотрудничества	70%	20%	10%	50%	50%	

Продолжая тему активизации работы студентов, в следующем вопросе анкеты предлагалось выбрать и оценить частоту использования различных способов активизации позиции студента. В 2016 г. чаще выбирали ответ «используя мультимедийные средства» – 63 %, в 2017 г. этот процент немного снизился. Опрошенные все больше выбирали ответы «с помощью примеров из жизни» (2016 г. – 62 % «всегда» и «часто»; 2017 г. – 57 %); «связывая проблему с будущей профессией студентов» (2016 г. – 53 % «всегда» и «часто»; 2017 г. – 58 %). Этот факт подтверждает, как важно при составлении учебных планов, рабочих программ и других нормативных документов внутри вуза опираться именно на компетентностный подход, ориентироваться на будущую профессию обучаемого, показывать использование полученных теоретических знаний на практике, в профессиональной деятельности будущего специалиста.

В вопросе открытого типа «университетский преподаватель в моем понимании – ...» опрашиваемые чаще характеризовали именно профессиональную составляющую, давая следующие характеристики: профессионал в своей области; образованный человек;

человек, который знает свой предмет; преподаватель, который должен знать свое дело, свой предмет; ответственный специалист и т.п. Важным аспектом для студентов является атмосфера, которую вузовский преподаватель создает на занятиях, поэтому в ответах встречается следующее: человек, который с пониманием относится к студентам; человек, готовый поделиться своим опытом и знаниями; человек, который рад поделиться знаниями с другими и всегда открыт к разговору и научным дискуссиям; наставник, имеющий подход к каждому студенту; ведет свои занятия так, что к нему хочется приходить снова и снова; в нем есть отзывчивость, современность и понимание к своим студентам.

Более теплые, дружеские, основанные на взаимном уважении отношения со студентами преподаватели, по мнению опрошенных, строят, прежде всего, за счет содержания лекций и способов преподавания, эти позиции отметили более 60 %, а в 2017 г. – «способы преподавания» выбрали 70 %. По-прежнему, в центре внимания студента остается личность преподавателя и его методические приемы.

Таблица 2

Суждения	Мнения преподавателей кандидатов и докторов наук			Мнения преподавателей без ученой степени		
	Очень важно	Важно	Почти не- важно	Очень важно	Важно	Почти не- важно
Возможность преподавателя свободно излагать материал в процессе обучения студентов вызывает взаимную эмоциональную и познавательную активность	80%	20%		50%	50%	
Эффективность преподавателя включает передачу не только знаний и собственного опыта, но и личностную замотивированность в процессе преподавания	50%	50%		25%	75%	
Раскрытие преподавателем своих мотивов при обучении в конкретной ситуации стимулирует интеллектуальную и эмоциональную активность студентов	20%	30%	30% (20% - совсем неважно)	50%	50%	
Разработанное преподавателем учебное содержание в большей степени мотивирует студентов, если включает в себя научные доказательства и исследовательский опыт самого преподавателя	40%	40%	10% (10% – совсем не- важно)		75%	25%

При выборе проблем для обсуждения, студенты выделяют вопросы, связанные с будущей профессией. Ответ «часто» и «всегда» в 2016 г. отметили 80 % респондентов, в 2017 г. – около 50 %. Однако, в строке «преподаватель интересуется будущим своих студентов» 50% выбрали позицию «иногда».

При обработке результатов анкетирования преподавателей, проведенного в 2018 г., мы разделили респондентов на две категории: с ученой степенью (кандидат или доктор наук) и без ученой степени. Существенной характеристикой второй категории преподавателей является их возраст, они моложе и имеют меньший опыт работы в университете. Именно в этих двух категориях ответы по многим позициям отличались между собой, тогда как в ответах преподавателей, работающих на гуманитарных и естественнонаучных факультетах и имеющих разные специальности ученой степени не было существенных различий, не было отличий и в ответах на предложенные вопросы у преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин.

Проанализируем сначала, как преподаватели оценивают суждения, связанные с влиянием мнения студентов на организацию учебного процесса и содержание дисциплин (см. табл. 1).

Интересно, что все начинающие преподаватели считают важным опираться на мнения студентов в выборе учебного материала, а выстраивание диалога со студентами отмечают как очень важное – 75 %, тогда как более опытные преподаватели безоговорочно (100 %) выбирают ответ «очень важно» в суждении о диалоге, но учитывать мнение студентов готовы не все. Аналогичная ситуация в характеристике суждений о важности взаимодействия студента и преподавателя для достижения результата: молодые преподаватели выбирают только оценки «очень важно» и «важно», а некоторые опытные педагоги (10 %) считают, что это совсем неважно. Интересно, что треть педагогов со стажем считают почти неважным для установления атмосферы доверия попытки студента говорить о причинах в потребности самовыражения.

Выше мы приводили мнение студентов об университетском преподавателе, интересно посмотреть какие приоритеты у самого педагога в оценке своей деятельности, на что он опирается, готовя материал лекций, и что, по его мнению, стимулирует активность студентов.

Отдельное внимание стоит обратить на распределение процентов по оценке последнего суждения, так как университет по определению является научным и

методическим центром, объединяющим подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по широкому спектру наук (см. табл. 2). Таким образом, предполагается, что преподаватели университета обязаны проводить научные исследования, а главное – использовать исследовательский опыт при организации учебного процесса. Однако, полученные результаты анкетирования показывают, что 25% молодых преподавателей эти утверждения считают «почти неважными», 10 % более опытных педагогов выбирают ответ «совсем неважно». С годами преподаватели больше внимания уделяют учебному процессу, в основном это связано с ежегодным увеличением нагрузки, а их научные исследования отходят на второй план. Недостаточное использование научных наработок преподавателей в программах по дисциплинам также затрудняет реализацию практико-ориентированного обучения и, как следствие, компетентностного подхода.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 марта 2015 г. № 222)

2. Наредба № 12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, в сила от 27.09.2016

Елена Торина
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого
Факультет математики, физики и информатики, кафедра информатики и информационных технологий, доцент, кандидат педагогических наук

Адрес:
Россия, г. Тула, 300026,
проспект Ленина, 125, каб.215
e-mail: tor@tsput.ru

Божидара Кривирадева
Софийски университет „Св. Кл. Охридского“, Факультет Педагогики, кафедра Теория воспитания доцент, кандидат педагогически наук
Адрес:
Р. България, гр. София,
Бул. „Цар Освободител“15
e-mail: kriviradeva@gmail.com



УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ ПРОФЕСИОНАЛЕН ТРУД В ОРГАНИЗАЦИИТЕ ЗА СОЦИАЛНА РАБОТА (теоретични аспекти) ¹

Божидара Кривирадева

SATISFACTION FROM PROFESSIONAL LABOR IN ORGANIZATIONS FOR SOCIAL WORK

Bozhidara Kriviradeva

ABSTRACT: The article presents the specific of professional labor in organizations for social work. These specifics define the need for researching work satisfaction in these organizations. A possible research tool for surveying job satisfaction is also presented that can be used in organizations for social work.

Key words: organizations for social work, profession, social worker profession, job satisfaction.

Всяко общество има своите уязвими групи и една от основните дейности на правителството на всяка страна е да се опитва да осъществява своевременна помощ и подкрепа на най-нуждаещите се групи. Едни от най-уязвимите групи в социален контекст са хората със специални потребности, децата, възрастните хора. За да може да осъществи една от основните си функции правителството се стреми да създава нормативна база, която да подпомага уязвимите хора и да създава организации за социална работа, чрез които да се реализира държавната политика. Факт е че през последните години социалната работа у нас претърпя много чувствителни промени, насочени към подобряване благосъстоянието на различните уязвими групи. Потвърждение на това твърдение е и факта, че в началото на тази календарна година бе приет нов нормативен документ (Закон за личната помощ, обн. в ДВ на 18 декември 2018 г., в сила 01.01.2019), регламентиращ условията и реда за предоставяне на лична помощ на хора с увреждания.

Организациите за социална работа „притежават основните характеристики на всяка организация. Те включват група от хора, ко-

ито са обединени от постигането на обща/и цел/и, извършват обща дейност, (в идеалния случай) споделят общи ценности, водени са в работата си от писани и неписани норми (правила за поведение в организацията, базирани на определени ценности и възгледи) и общи практики (начин на работа, процедури, технологии) (Симеонова, Р. (2011):15)“.

Основната дейност, която се осъществява в организациите за социална работа е социална помощ и подкрепа на различни уязвими групи с цел подкрепа, преодоляване на възникнала трудност, която има временен или постоянен характер (напр. от здравословен характер) от социалните работници, работещи в тях.

Организациите за социална работа са социални организации, които се създават в обществена полза, за да бъдат задоволени възникнали социални потребности от страна на членовете на обществото. За разлика от стопанските и бизнес организации този вид социални организации не се създават, за да реализират печалба, а за да бъдат в полза на обществото. С оглед на това, че решават важни социални проблеми на обществото тези организации са обект на обществен кон-

¹ Статията е част от цялостно теоретико-емпирично проучване осъществяващо се с финансовата подкрепа на фонд Научни изследвания при СУ „Св. Кл. Охридски“ под номер на договор 80-10-32/10.04.2019.

трол и интерес. Това твърдение се потвърждава и от дългото обществено обсъждане на промените в законодателството у нас през изминалата 2018 г. и дебатите относно мерките, заложи в Закона за личната помощ и продължаващите такива след неговото обнародване и създаването на стандартите, заложи в него.

Обществото контролира организациите за социална работа и осъществяваната от тях социална дейност „чрез държавата (социална политика, нормотворчество) и нейните органи (упражняващи официален контрол), чрез гражданските сдружения и чрез тристранното сътрудничество и партньорство (между държавата, общините, неправителствените и частни организации) (Симеонова, Р. (2011):16).“

Организациите за социална работа могат да бъдат разграничени по няколко основни признака, а именно:

- **статут и източници на финансиране** (държавни, общински, неправителствени и частни);

- **ниво на функциониране** - **национални** – органи на изпълнителната власт (Министерство на труда и социалната политика (МТСП), Агенция за социално подпомагане (АСП), Агенция за хора с увреждания (АХУ), Агенция по заетостта (АЗ), Държавна агенция за закрила на детето (ДАЗД) и др.) и национални сдружения (Национален алианс за социална отговорност (НАСО); **регионални** – организациите за социална работа на ниво регион, област (териториални поделения на държавните институции (Регионални дирекции, областна администрация и регионални сдружения на неправителствени организации и др.)др.; и **местни** – държавни, общински, неправителствени и частни организации, предоставящи социална помощ и подкрепа на уязвимите групи на ниво община.

- **вид социална услуга** – организации, предоставящи социални услуги в общността и социални услуги, предоставящи се в специализирани институции.

- **групи клиенти** – деца и/или семейства; деца или възрастни хора с различни видове специални нужди; стари хора; хора с различни видове зависимости; хора, които са жертва на насилие; деца и възрастни, жертва на трафик; безработни и търсещи работа; продължително лежащо болни; малцинствени групи и мигранти (по: Симеонова, Р. (2011): 17-21).

След като изяснихме понятието социална работа би трябвало да се опитаме да изясним и понятието професия. Съгласно определението дадено в тълковния речник професията е „основна трудова дейност при човека, за която се подготвя, квалифицира и с която се прехранва“ <http://rechnik.info/>, а според синонимния речник професията е „занаят, кариера, занятие, специалност; сфера на дейност, бранш; работа, поприще; общественно положение, статус, звание, ранг; поле за дейност, линия на поведение, насока, курс“ <http://rechnik.info/>. Ето защо като обобщение можем да кажем, че професиите възникват като резултат от развитието на обществото и в частност от появата на диференцирана трудова дейност, резултат от разделението на човешкия труд. Резултата от еволюцията на човешката трудова дейност се явява обособяването на различни трудови дейности, които са насочени към откриването на нови неща, улесняващи живота на човека и към целенасочено развитие на обособилите се различни трудови дейности и специализацията на хората за осъществяването им. През годините появилите се професионални дейности се развиват и поради създадена необходимост се появяват нови професии, чрез които се цели реализирането на конкретни дейности, с цел задоволяването на възникнали човешки и производствени потребности. Една от професиите която през последните години се развива особено силно у нас и за чието развитие се използва както националният опит, така също и международния такъв е професията социален работник. Макар у нас професията социален работник да не е много нова (съществува у нас като отделна професия още след освобождението на България от турско робство) то това не означава, че едва през последните години у нас в редица университети се появи обучение на специалисти (бакалавърска, магистърска и докторска образователна степен), работещи в професионалната сфера „социална работа“. Появата на специалността Социални дейности у нас (в средата на 90-те години на XX век) бе значим прогрес, но в същата сфера съществуват още редица нерешени проблеми, като например създаването на професионални стандарти за осъществяването на професионална социална работа, повдигането на професионалния и социален статут на социалните работници в обществото, както и повишаване на техния финансов статус (много често социалните

работници получават по-малко трудово възнаграждение от хората на които помагат, подкрепят и защитават). Социалната работа, като професионална дейност изисква специалистите, които е работят да имат познания от различни научни области, като психология, право, социология, педагогика и др. тъй като е интердисциплинарна.

Според Н. Радев професията социален работник е „професионална дейност от типа „човек-човек“ (Радев, Н. (2014): 2)“. Професията социален работник е „помагаща професия и дейност, която дава жизнен ресурс на хора, групи и общности, които са: в криза и социална изолация; инвалидизирани и нетрудоспособни; социално слаби и отхвърлени; девиантни и под санкция на охранителни органи. В нея се съчетават хуманен мотив за помощ към крайно нуждаещи се и превантивна дейност за намаляване и локализиране на рисковия и девиантния потенциал в обществото, когато се налага ресоциализация (Радев, Н. (2014): 2)“.

Според Б. Здравкова професионалната компетентност на социалните работници се реализира чрез „сложен комплекс от *теоретични знания, практически умения* и индивидуални *качества и нагласи* на личността. Спецификата на социалната работа изисква устойчиви *теоретико-методологически знания*: за социалната действителност, за методите, средствата и формите на социално-педагогическа дейност, за личностното развитие и особености, за правно-нормативната уредба, за организационното обезпечаване на професионалните дейности и т.н. Интегративният характер на социалната работа детерминира необходимостта от задълбочени познания както за строго специфичните за научната област явления и закономерности, така и за много аспекти от други научни и професионални области – психология, социология, право, икономика и пр. (Здравкова, Б. (2011): 132)“. Успоредно с усвояването на научното познание бъдещите социални работници би трябвало да успеят да формират *практически умения* за приложение на научените теоретични постановки. Тези практически умения са свързани с възможността на социалния работник да може да прави адекватна оценка на ситуацията в която се намира уязвимото лице, в случая клиента на социалната помощ и подкрепа, да изгражда бързи доверителни отношения, да уважава хората за които работи и с които работи (тук

се има предвид работата в екип с колеги, а така също и възможността да работи екипно с клиентите на социалната помощ или подкрепа за бързото преодоляване на възникналите социални трудности) и да може да администрира и управлява случай в зависимост от тяхната специфика (по: Здравкова, Б. (2011): 133).

Начина по които се осъществява професията социален работник пряко зависи от индивидуалните качества, които притежава специалиста. Едни от важните „характеристики на личността на социалния работник са: психическа и емоционална устойчивост, аналитично и комбинативно мислене, креативност, инициативност, отговорност, честност, откритост, непредубеденост, отзивчивост, емпатия, искреност, откровеност, съобразителност, дискретност и др. *Ценностите и нагласите* на социалните работници имат важна роля при осъществяването на професионалния труд, тъй като те би трябвало да имат желанието да осъществяват социалната промяна в живота на уязвимите групи, да бъдат в известна степен борци за социална справедливост, да уважават различните хора и групи от хора, да могат да вярват в способностите на хората, с които работят, да ги насърчават по правилния начин, без да им създават фалшиви очаквания и др. (по: Здравкова, Б. (2011): 133).

Независимо от това, че през последните десетилетия у нас се обучават специалисти по социални дейности в различни бакалавърски, магистърски и докторски програми, че се създадоха браншови организации, които защитават правата и интересите на социалните работници, грижат се за професионалното израстване на социалните работници и др. (напр. Българска асоциация на социалните работници – БАСР) професията „социален работник“ все още присъства в съзнанието на обществото по-скоро на ниво „отпускащ помощи“, отколкото на ниво „професионалист с експертиза в областта на помагащите професии“. Този сблъсък между очакванията на обществото и неговите нагласи към работещите в социалната сфера предпоставя и определя характеристиките на взаимодействието между работещите в социалната система и потребителите на нейните услуги. В такава амбивалентна среда, въпросът за мотивацията и удовлетвореността на работещите в звената за социални услуги и за социално подпомагане неизбежно стои пред ръководителите на

организациите и пред управляващите самата система.

Мотивацията за труд е различна за всеки човек, но независимо от това интересът към проблема не намалява, а се увеличава. Причината за това е, че през годините всеки труд се развива, както се развива и социалната среда в която хората живеят и се трудят. Мотивацията, мотивите и удовлетвореността от професионален труд са обект на изследване и анализиране от редица учени, като Д. Господинов, Л. Бонева, С. Джонев, Пл. Димитров, В. Гюрова, М. Паунов, В. Божилова, С. Илиева, С. Янакиева и др.. Според метаанализ на около 300 изследвания се доказва съществуването на силна корелация между удовлетвореността от работата и резултатите от нея. На организационно ниво, когато се съберат удовлетвореността и продуктивността, става ясно, че организациите с повече удовлетворени служители са по-ефективни от организациите с по-малко удовлетворени служители (Robbins, S., Judge, T. (2013): 84).

Намирайки се в период на активни промени в социалните политики, в период на активно обсъждане и приемане на стратегически документи в сферата на социалната политика и заетостта (напр. проект на Национална стратегия за детето (2019-2030), Национална стратегия за активен живот на възрастните хора в България (2019-2030) и др.) работата на социалните работници бе подложена на активно обсъждане. Редица неправителствени организации, граждански обединения през различни комуникационни канали си позволяват да дебатират работата и ефективността от дейността на социалните работници. Тези обществени интереси и намаления интерес от страна на младите хора да се обучават и да работят в системата на социалното подпомагане и закрила провокира екип от специалисти, работещи в Софийски университет „Св. Кл. Охридски“ да проучи нивото на удовлетвореност на работещите в системата за социална закрила, защита и подпомагане, чрез което да може да се очертаят онези елементи от работната среда, които имат положително и отрицателно въздействие върху работещите в организации за социална работа и които би следвало да са обект на целенасочено въздействие както на ниво система, така и на ниво „организация“.

Изследването на удовлетвореността на работещите в организации за социална работа ще се проведе с помощта на въпросник за

изследване на удовлетвореността от труда, разработен и апробиран от М. Радославова (Радославова, М., Величков, А. (2005): 115-130). Въпросникът включва скали за оценка нивото на удовлетвореност от няколко параметъра на извършвания труд и на средата, в която той се полага, а именно:

А) Характеристики на труда:

- предизвикателство (значение има изпълнението на задачата и с какво тя допринася за развитието на интелектуалните качества и професионалните способности на служителите);

- себеизява (тук значение има дали изпълнението на задачата е свързано с възможността служителите максимално да могат да използват личните и професионалните си знания и умения);

- автономия (свободата на служителя да взема решения относно реализирането на поставената задача по най-добрия начин, според него има особена важност);

- обратна връзка (огромно значение има наличието на информация за адекватността на изпълнение на поставените задачи).

Б) Удовлетвореност от прекия ръководител –лидерските стилове, които се използват от ръководителя на организацията, а именно:

- лидерски стил, ориентиран към задачата – отдава се значение на действията на ръководителя на организацията във връзка с постигането на очакваните резултати при осъществяването на възложените задачи;

- лидерски стил, ориентиран към човешките отношения - значение има степента на удовлетвореност от действията на ръководителя на организацията, които са насочени към поддържането на благоприятен климат с подчинените.

В) Удовлетвореност от колегите – акцент се поставя върху оценката на поведението на колегите, свързани с: формалните отношения (действията, осъществени от колегите при реализирането на съвместна работа във връзка с изискваните съвместни резултати); подкрепата (действията на колегите, създаване на усещане за емоционална и ресурсна подкрепа в работата) и доверието (значение има степента на доверие, която се проявява от страна на колегите).

Г) Удовлетвореност от заплащането – търсят измеренията на удовлетвореността от полученото финансово възнаграждение, съобразно: положения труд, професионалната

квалификация, ново постъпилите служители, други длъжности, изискващи по-малка или по-голяма професионална квалификация, заплащането на идентична длъжност, изискваща сходни професионални знания, умения и квалификации в друга сходна организация.

Д) Задоволство от резултатите при изпълнение на задачите – отдава се особено значение на преживяването на успех (при постигането на резултати) в процеса на реализираната трудова дейност (Радославова, М., Величков, А. (2005): 116-117).

В настоящата статия се опитаме да представим в пълнота инструментариума с които ще се проведе част от емпиричното проучване, свързано с изследване удовлетвореността от труда на работещите в системата за социална закрила и социално подпомагане и в последващи публикации ще представим и самите резултати от него. С помощта на това емпирично проучване се опитваме да установим параметрите на труда в организациите за социална работа, които носят удовлетворение на работещите в тях специалисти. Това ще ни даде възможност да търсим практико-приложни решения и механизми за подобряване на онези характеристики, чрез които да се повиши удовлетвореността и съответно, мотивацията на професионалистите за по-ефективно изпълнение на задълженията и постигане на по-добри резултати в работата с потребителите на социални услуги от разнообразен тип.

Литература

Господинов, Д., Янакиева, С., Гълъбова, А., Радкова, А., В. Николова, В. (2013) Удовлетвореност от професионалния труд при учителите, изд. „Авангард Прима“, София

Здравкова, Б. (2011) Професионален профил на социалния работник в контекста на интеркултурната перспектива, В: научни трудове на русенския университет, том 50

Радев, Н. (2016) Относно възнаграждението на професията социален работник, В: е-списание Социална работа, бр.1 <https://www.swjournal-bg.com/>

Радославова, М. (2001) Удовлетвореност от труд (психологични механизми на възникване и функции), изд. ВИПОНД-МВР, София

Симеонова, Р. (2011) Ръководство и култура в организациите за социална работа, изд. Ибис, София

<http://rechnik.info/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D0%B8%D1%8F>

Robbins, S., Judge, T. (2013) Organizational behavior, 15th ed., Pearson, 2013

Божидара Кривирадева
Софийски университет „Св. Кл. Охридски“,
Факултет по Педагогика,
катедра „Теория на възпитанието“
доцент, доктор по педагогика
Адрес:
Р. България, гр. София,
Бул. „Цар Освободител“15
e-mail: kriviradeva@gmail.com



ВОЗМОЖНОСТИ КОНСАЛТИНГА В СОПРОВОЖДЕНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Зоя Кветко, Зоя Лукашеня

POSSIBILITIES OF CONSULTING IN SUPPORTING RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS OF SERVICE LABOR AND FINE ARTS

Zoya Kviatko, Zoya Lukashenia

ABSTRACT: The Article presents the Results of consulting Support of research Activities of future Teachers, which Integrates the Study of psychological, educational and decorative and applied Nature. Consulting is implemented in the Form of igrotechnical Modeling in the Continuity Mode, using the Schemes developed in Methodology. It contributes not only to the Productivity of the implemented Research, but also creates Opportunities for the Self-Realization and Self-Development of the Participants of the Consulting, for the initiation by them of Innovations.

Key words: Consulting, Igrotechnic Modeling, Research Activities of future Teachers, Continuing Education.

Современному этапу мировой цивилизации характерны персоналистические тенденции развития общества, которые предполагают специальное внимание к миру личности. Данные тенденции наблюдаются нами и в образовательной сфере Республики Беларусь. Образовательная система нашего государства в своем историческом развитии достигла уровня, при котором обучающийся индивид из объекта обучающих воздействий педагога превратился в субъекта собственной образовательной деятельности. Высшей ценностью современного общества рассматривается развитие человека как профессионала и как личности, которое наиболее продуктивно протекает в условиях непрерывного образования [4, с. 17].

В рамках заявленной проблемы для нас являются значимыми труды в области теории и практики непрерывного образования. В частности, различные аспекты его организации, осуществления и диверсификации исследовали следующие зарубежные и отечественные ученые: И.С. Агапова, С.Ю. Алферов, О. Альборнс, Ф. Альтбах, В.И. Байденко, С.Я. Батышев,

А.П. Беляева, Е.Я. Бутко, А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Л. Влацен, А. Гартунг, Б.С. Гершунский, В.С. Готт, Х. Гуммель, Р. Даве, В.П. Игнатъев, Г.Л. Ильин, Дж. Кидд, В.Г. Кинелев, Ю.А. Конаржевский, А. Корреа, О.В. Купцов, Р. Маклип, А.В. Малиновская, Н.Н. Нечаев, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В.Г. Онушкин, О.Г. Поляков, Я. Седлак, А.Г. Смирнов, Е.П. Тонконогая, А.И. Уемов, Т. Хюсен, М.С. Чванова, Т. Эшер, Н.Н. Ярошенко и др.

Идея о личностном характере непрерывного образования была выдвинута еще в конце прошлого столетия в образовательной системе СССР, в соответствии с которой предполагалась необходимость его ориентации на индивидуальные потребности и выбор человека. Таким образом, провозглашалась идея направленности непрерывного образования на актуальные образовательные потребности личности в процессе ее самоопределения, самореализации и саморазвития. Устремленность личности на самореализацию, в соответствии с

провозглашенной идеей, обеспечивается преэминентность ступеней образования. Самореализация личности способствует поддерживающее ее лидерские устремления педагогическое сопровождение данного процесса, которое может осуществляться в форме наставничества или консалтинга [6; 7; 9].

Личность в процессе непрерывного образования выступает не только продуктом культуры, но и источником ее развития. Для ее продуктивного участия в процессе непрерывного образования необходимо сформировать потребность в нем и специальные компетенции по осуществлению непрерывной профессиональной подготовки в самостоятельном режиме. Мотивационный компонент профессиональной подготовки и совокупность компетенций по управлению собственной познавательной деятельностью исследовательского характера, по нашему мнению, представляют собой механизмы непрерывности осуществления профессиональной подготовки будущих педагогов.

Мы поддерживаем мнение аналитиков обучения (О.С. Анисимов, Л.Я. Венгер, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Машбиц, Н.Н. Подьяков, Г.С. Сухобская, Р. Drucker, R. Lynch и др.), что педагогическая деятельность характеризуется как управленческая. Мы согласны с мнением исследователей, что при осуществлении педагогической практики необходимо учитывать уровень организационной структуры образовательного учреждения, который определяет условия реализации образовательной среды в нем [8, с. 106-107].

Формированию специальных компетенций, обеспечивающих непрерывность профессиональной подготовки педагога и мотивационного компонента по их осуществлению способствуют следующие виды учебной работы студентов:

- осуществление исследований в рамках курсового и дипломного проектирования, выполнения творческих проектов;
- выполнение заданий управляемой самостоятельной работы;
- подготовка к публикации результатов осуществляемых исследований и др.

В основе представленных видов учебной деятельности предполагается исследование

студентом определенной проблемы под руководством педагога или самостоятельно. Из опыта собственной педагогической практики нам известно, что учебная деятельность подобного характера вызывает значительные затруднения у большинства будущих учителей обслуживающего труда (ОТ) и изобразительного искусства (ИЗО), особенно в первые годы обучения.

По результатам осуществляемого нами в течение 2013-15 гг. мониторинга (выборка составила 350 чел.), компетенции к самостоятельной исследовательской деятельности на момент поступления в вуз (опрос студентов первого курса) были оценены как удовлетворительные у 6% оппонентов и только 2% опрошенных студентов квалифицировали их как развитые не в полной мере. Данные результаты привели нас к необходимости поиска форм оказания студентам действенной помощи в данном направлении.

Для будущих учителей ОТ и ИЗО учебная исследовательская работа содержательно интегрирует в себе педагогическую и декоративно-прикладную деятельности, которые предполагается модифицировать в преобразовательную творческо-созидательной направленности. В качестве ведущей формы сопровождения исследовательской деятельности студентов в непрерывном режиме нами предложен консалтинг.

Базисными основаниями педагогического консалтинга исследовательской деятельности будущих учителей ОТ и ИЗО в нашем исследовании являются ведущие положения игротехнической парадигмы педагогической деятельности, разработанные О.С. Анисимовым [1].

Консалтинг как управленческое консультирование (management consulting) в нашем понимании, это вид консультативной практики, направленной на оказание помощи конкретному субъекту (клиенту) в решении проблем по управлению собственной деятельностью. Клиентом консалтинга является студент (будущий учитель ОТ и ИЗО), который испытывает определенные затруднения в процессе осуществления исследования педагогической практики. В качестве консультанта выступает коллективный субъект в составе 3-4 преподавателей вуза (преподаватели учебных дисциплин специального цикла, педагогики,

психологии и частных методик). В качестве основных инструментов реализации консалтинговых процедур нами используются игромоделирование и схмотехника [9, с. 335-350].

В нашем случае консалтинговая деятельность предполагает интеграцию групповых и индивидуальных форм работы студентов, как в режиме реального консультирования (по мере необходимости), так и в режимах онлайн и офлайн. Не исключается возможность тьюторского сопровождения исследований будущих учителей ОТ и ИЗО по педагогическому или прикладному его направлению.

На начальном этапе организации исследования студентов в обязательном порядке осуществляется обучающий консалтинг. Имеющие место при консалтинговом сопровождении изучение и критический анализ ситуации практики составляют содержание проекта для сценического воплощения. В осуществляемых студентами игромодельных взаимодействиях «...рефлексивные процессы и механизмы реализуют, наряду с нормативной и критической, исследовательскую функцию» [1, с. 13-19].

Игрокоммуникация предполагает дискуссии в групповой или межгрупповой форме. В процессе игрорефлексии (организационной, внутригрупповой и межгрупповой) обязательно используются разработанные в методологии схемы. Схема, будучи нарисованной, не только связывает рефлекссию с непосредственным восприятием знаковых изображений, но и выполняет функции «игрового поля» для мышления и мыслительной имитации [3, с. 229-231].

Методологическими основаниями реализации консалтингового сопровождения исследовательской деятельности будущих педагогов, согласно нашей позиции, выступают системно-синергетический, праксеологический и компетентностно-контекстный подходы.

Консалтинг чаще всего организуется в форме игротехнического моделирования, представляющего упрощенный вариант организационно-деятельностной игры (ОДИ), которая реализуется как совокупность игромодельных событий. Согласно мнению ученых, ОДИ как особый социокультурный и деятельностный механизм, присваивает функцию сбора проблемных ситуаций в

жизни, в социокультурных взаимодействиях, в практике профессиональной деятельности. Сценарное оформление их устремлено на преодоление случайности проблемной ситуации, на придание ей принципиальности, глубины [5, с. 29].

Студенты как игроки в процессе консалтинга могут пребывать в позициях «актера» и «зрителя». Любое игротехническое взаимодействие является «модельным» и студент (независимо – актер или зритель) проходит путь от эмпирического впечатления к сущностно-теоретической версии демонстрируемого. Затем он возвращается, чтобы, совмещая эти два взгляда, использовать их достоинства в проникновении к источнику ответа на поставленные вопросы. Различные типы игромодельного взаимодействия участников консалтинговых процедур предоставляют различный уровень возможности прохождения этого пути.

Игровая составляющая консалтинга, соответствуя природе организационно-деятельностной игры, включает в себя следующие элементы:

- актерские действия в период перевоплощения и демонстрации событий на сцене;
- организацию актерских действий со стороны режиссера-постановщика в пределах содержания сценария;
- разработку сценария в пределах идеи, замысла игры и на материале анализа прототипа реальной жизни;
- выявление и введение ценности игры;
- зрительское восприятие и отношение к демонстрируемому на сцене.

Ведущими процессами в консалтинге, реализуемом в форме игромоделирования, являются сценарирование и пересценарирование процесса осуществления реальной или предполагаемой профессиональной деятельности. В ее содержание включены задачи и проблемы, которые могут иметь место в реальной жизни (диагностические; исследовательские; практические – как педагогические, так и декоративно-прикладного типа; учебные и др.).

Процесс игротехнического взаимодействия в консалтинге нами исследуется как целостность, которая включает процессуально представленные уровни организации анализируемой

профессиональной деятельности и механизмы ее осуществления. Игротехническое моделирование нами рассматривается как тип управления совместной учебно-познавательной деятельностью студентов (а также их мышлением), который предполагает реализацию режиссерской и сценаристской функций.

Игровая форма реализации консалтинговых процедур предопределяет специфику решения управленческих задач и проблем. Согласно мнению О.С. Анисимова, игротехническое моделирование стимулирует обращение внимания на критерии трансформации первоначальных образов игродействий под общую предназначенность трансформаций [2, с. 235].

Вместе с развитием методологии, как источника строго определенных систем понятий и категорий в функции средств организации рефлексии, в игротехническом моделировании особую значимость приобретает использование критериальной базы. Она позволяет резко повысить определенность и глубину анализа игродействий, придать неслучайность корректирующим действиям [2, с. 229].

В игротехнической деятельности, реализуемой в процессе консалтинга по сопровождению исследовательской деятельности будущих учителей ОТ и ИЗО выделяются значимые акценты: мышление игроков, их субъективные качества, специфика групподинамических явлений. Это приводит к расщеплению технологических форм игротехники на мыслетехнику, психотехнику и группотехнику. Совмещение этих базовых техник в целостности реализации игротехнического моделирования представляет развитие управленческих способностей (становление их высших форм) [5, с. 53-54].

Поскольку участник по ходу консалтинга удовлетворяет потребность в ответе на возникшие вопросы, то он обретает не только сами ответы, но и иное видение знакомого, а также сам переход от знакомого к незнакомому, к иному. Это порождает инновационную составляющую в прохождении жизненного, социокультурного, деятельностно-профессионального пути. Кроме того, само «новое» расслаивается на эмпирически и теоретически значимые знания, синтезируемые в эмпирико-теоретические, модельно опосредованные

комплексы. Причем, это характерно как для исследуемой педагогической практики, так и для опосредованно входящей в ее состав на правах прикладной – технологической деятельности. Творческий характер последней предполагает возможность инновационных открытий локального прикладного характера (новые способы и приемы осуществления технологической и изобразительной деятельности).

Непосредственно возникающие новые знания и их инновационное осознание участником консалтинга происходит в начале игрового опыта стихийно и в значительной степени интуитивно. Игротехническое моделирование увеличивает вероятность их рефлексивного осознания и ускоряет сам процесс накопления опыта управленческих действий по реализации локальных инноваций в педагогической практике будущих учителей ОТ и ИЗО. Рефлексивные процессы и механизмы реализуют, наряду с нормативной и критической, исследовательскую функцию. В связи с этим, консалтинговые процедуры провоцируют ускорение изменений и развития как играющих (студенты в позиции «актер»), так и зрителей. Кроме того, именно игротехническое моделирование не только совмещает пребывание человека в позициях «актера» и «зрителя», но и стимулирует рефлексивную самоорганизацию в актерской и зрительской позиции, гармонизирует соотношение «действия» и «рефлексии».

Усложнение норм и рамок, в которых протекает игромодельное событие, ставит перед участником консалтинга выбор типа отношений к ним. При серьезном подходе к построению своего бытия в консалтинге для участника открывается мир самоопределения, а затем осуществляется переход к самоопределенному поведению в игромодельном событии проблемно-профессиональной направленности. В консалтинге моделируется и обеспечивается изменение межперсональных, групподинамических, системодетельностных отношений участников совместной деятельности.

Постоянное поддержание состояния высокой проблематизированности участников консалтинга позволяет вскрыть неочевидные для них причины, последствия и результаты их собственных действий и решений, которые они принимают здесь и сейчас, в смысловом

пространстве модели предполагаемой профессионально-педагогической практики. Участникам консалтинга предоставляются возможности в процессе моделирования, проверить найденное ими решение на реализуемость и внедряемость. Они могут отследить, каким образом происходит соорганизация участников консалтинга по целям и способам действий. Происходит не просто исследование коллективных стереотипов исследовательской деятельности, которые осуществляются в вузе, а приобретается личный опыт их проживания и совместного преодоления.

Практика осуществления консалтинга по различным проблемам управления студентами собственной исследовательской деятельностью констатирует, что его участники практически всегда занимают разные позиции и придерживаются разных (часто взаимоисключающих друг друга) точек зрения на исследуемую ситуацию. Они также часто отстаивают исключаящие друг друга проекты и программы действий по снятию консультируемых затруднений в исследовательской деятельности. Поэтому одной из организационных задач консалтинга является необходимость формирования внутри коллектива его участников такой системы отношений и алгоритмов взаимодействия между субъектами, которые нивелируют конфликтные связи. Это позволит будущим учителям ОТ и ИЗО как субъектам оставаться каждому на своей принципиальной позиции, и при этом продолжать деловые коммуникации друг с другом. В задачи консалтинга в обязательном порядке входит разработка модели сценариев осуществления самостоятельной исследовательской деятельности, которые позволят в реальной учебной и профессионально-педагогической деятельности избежать тупиковых и кризисных ситуаций.

По ходу осуществления консалтинга происходит непрерывная коммуникация между его участниками, предметом которой является их коллективная деятельность (предметная и управленческая). В ее процессе происходит моделирование вариантов и сценариев развития системы самоуправления учебной деятельностью исследовательского характера и системы коллективного взаимодействия при ее осуществлении.

При реализации консалтинговых процедур у будущих педагогов создаются модельные типы исполнительских действий, осуществляемых в проблемных ситуациях. Их содержание вынуждает участников консалтинга отказаться от привычного способа реализации исполнительской функции. Они вынуждены искать пути самокоррекции с направленностью на самоизменение, самосовершенствование как условие вторичного и «более адекватного» возврата в исполнительскую позицию [1, с. 74]. Управление развитием систем социотехнического, социокультурного и т.п. типов совмещается с управлением развития самих участников реализаций управленческих установок, проектов, стратегий и т.п. Подвижность содержательности (сценариев и сюжетов) в консалтинге является благоприятной основой и условием интенсификации развития его участников.

Среди преимуществ консалтингового управления развитием образовательных процессов в форме игромоделирования необходимо отметить следующие:

- снятие дисбаланса между количеством имеющейся и необходимой информации;
- запуск механизмов превращения информации в управленческие знания;
- формирование в коллективе участников игромодельного события каналов обмена знаниями и опытом (по «вертикалям» и «горизонталям») [10, с. 146–164].

Взаимодействие членов группы игромодельного события, опосредованное деятельностью, ее целями, задачами, ценностными ориентациями, ведет к коррекции взаимных оценок в диапазоне совместимости и приемлемости. Будущие учителя ОТ и ИЗО как участники консалтинга рассматривают анализируемую проблему управления развитием конкретного компонента исследования с позиций разных ролей. При этом, они включают в процесс ее решения знания и опыт, которые накопили в процессе консалтинговых процедур, участвуя в них на своих функциональных местах. В результате в исследуемой проблеме выявляются новые нюансы, которые требуют новых подходов к ее решению, что формирует у участников консалтинга новое понимание анализируемой в его процессе ситуации.

В процессе консалтинга работа по формированию у будущих учителей ОТ и ИЗО механизмов осуществления продуктивной исследовательской деятельности реализуется в двух основных формах: пленарные заседания (термин заимствован из организационно-деятельностной игры) и групповая работа. По окончании первого пленарного заседания (установочного), состав участников делится на группы, списки которых и тематика подготовлены консультантами заранее.

С каждой группой работает отдельный консалтинговый консультант (консалтер). В группах работа идет в режиме свободного обсуждения заявленной темы (проблемы), при обязательном соблюдении следующих правил:

- 1) нельзя отклоняться от темы (проблемы);
- 2) все суждения (свои, чужие) необходимо фиксировать только с помощью схем.

В процессе осуществления консалтинга по формированию у будущих учителей ОТ и ИЗО механизмов исследовательской деятельности используется несколько упрощенный вариант наработанных в методологии структурных схем. [3, с. 246-263]. С их помощью студенты могут зафиксировать обсуждаемую ситуацию и сравнить полученную схему с ее идеальной моделью, разработанной методологами.

Игро моделирование, за счет своей структурной неопределенности, условности и вариантности, позволяет участникам коллективной мыследеятельности принимать любые, в том числе и невыполнимые с их индивидуальной точки зрения, бессмысленные для них задания. Они начинают исполнять их в игровом, а потому и достаточно безответственном, на их взгляд, допускающем любые отклонения и ошибки, плане. Согласно О.С. Анисимову, порождается ситуация, необходимая для свободного поиска, для изменения, совершенствования и развития наличных организационных форм, средств, методов и техник мыследеятельности [1, с. 116].

Логика действий консалтера заимствована из позиции игротехника и предполагает организацию им группы от одного этапа коммуникации к другому. Техники схематизации усваиваются участниками консалтинга по ходу моделирования в индивидуальном темпе и режиме. В моменты затруднений, касающихся необходимости

схематического изображения хода мыслей игроками, консалтер предоставляет (с обязательным объяснением) разработанные в методологии инструменты – алфавит и азбуку схем.

Каждая группа, проработав целый день, вечером делает доклад на очередном пленарном заседании (только в языке схематизации). Остальные участники задают к докладу вопросы и высказывают критические суждения (только с помощью схем). Таким образом, каждая группадокладчик получает полноценную обратную связь от всех остальных участников консалтинга, что позволяет им усовершенствовать и отредактировать предложенный ими вариант решения проблем по управлению собственной исследовательской деятельностью.

Группы работают над решениями, которые предполагают изменение существующей системы управления исследовательской деятельностью. При наступлении в консалтинге момента, когда участники процесса начинают самостоятельно формулировать и схематизировать проблемное поле, в котором они находятся, консалтеры переключают режим коммуникации. Они направляют внимание участников на поиск причин существующих проблем в управлении собственной исследовательской деятельностью. Как правило, это ведет к серьезному обострению ситуации и может даже привести к ситуации делового конфликта. В данном случае важно организовать на начало консалтинга принятие всеми его участниками норм коммуникативного взаимодействия, а затем неукоснительное следование им, обязательное для каждого, независимо от должности и статуса.

Соблюдение последовательности и требований вышеуказанной совокупности процедур позволяет получить оптимальную модель (схему) управления (в том числе, самоуправления) исследованиями студентов в изначально заданном целевом направлении. Экспериментальное игротехническое моделирование считается законченным только при условии полного соответствия теоретической схемы и схемы, полученной в результате процессуальной реконструкции [1, с. 117]. При условии полного соответствия этого соотношения теоретическая концепция (схема) считается экспериментально

подтвержденным фактическим алгоритмом деятельности по управлению развитием механизмов осуществления самостоятельного исследования.

В условиях реализации консалтинговых процедур для студентов обеспечиваются возможности творческого самовыражения (отметили 98 % респондентов из 350 опрошенных), саморазвития (мнение 94 % респондентов), достижения инновационных целей (признание 72 % опрошенных). Организация этих процессов по правилам ОДИ предопределяет перспективы обращенности игровой рефлексии ее участников к приданию определенности в самоотношениях, самокоррекциях как условию максимально эффективной самоорганизации.

Консалтинг образовательных и исследовательских процессов, организованный в форме игромоделирования, позволяет проводить эксперименты и получать повторяющиеся (и воспроизводимые) результаты. С его помощью целесообразно исследовать последствия тех или иных управленческих решений и подбирать условия, в которых репрезентативная модель консультируемого компонента самостоятельной исследовательской деятельности будущих педагогов будет функционировать желаемым образом.

Согласно результатам осуществленного опроса, по ходу реализации онлайн-консалтинговых процедур участниками также обретается опыт рефлексии и интерпретации собственной деятельности. Данные обстоятельства способствуют выработке у студентов навыков саморегуляции и самоорганизации (отметили 97% опрошенных из 350 респондентов).

Участники консалтинга (94 % респондентов) отметили реально ощутимое развитие способностей понимать и осмысливать исследуемую действительность. По признанию студентов (72 % опрошенных), осознание собственных результатов исследовательской деятельности выступает в качестве побудительного мотива к совершенствованию существующей педагогической практики.

В ходе последовательности игромодельных экспериментов, акцентирующих внимание на детализации причин существующих управленческих

проблем, оказывается возможным смоделировать последствия управленческих решений как для компонентов конкретной консультируемой практики исследования конкретного студента, так и для системы «управление исследовательской деятельностью будущего педагога» в целом. В результате достигается гармонизация всех элементов системы отношений с миром будущего учителя ОТ и ИЗО как человека, что определяет становление его гуманитарного мировосприятия. В результате целевым ориентиром профессиональной подготовки будущего учителя обслуживающего труда и изобразительного искусства становится непрерывное исследование собственной деятельности на предмет управления собственным личностным и профессиональным развитием.

Литература

- 1.Анисимов, О.С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма [Текст]. В 2-х томах. Т. 1. / О.С. Анисимов – М., 2009. – 485с.
- 2.Анисимов, О.С. Схемы и язык схематических изображений. Энциклопедия управленческих знаний [Текст]. / О.С. Анисимов – М., 2008. – 267с.
- 3.Анисимов О.С. Принятие управленческих решений: методология и технология. – М., 2002. – 435с. ISBN 5-94200-016-6.
- 4.Вербицкий А.А. Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990. – 176 с.
- 5.Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (технология прорыва в будущее). – М.: Независимый Методологический Университет, 1992. – 191с.
- 6.Кривирадева, Б. Организационна култура в образователни институции / Б. Кривирадева, Н.Калоянова // Лидерство, организационна култура и наставничество в образователни институции. Монография. – Бургас, 2018. – С. 99–180. – ISBN 978-954-471-479-6.
- 7.Кривирадева, Б. Организационната култура в университета през погледа на студенти в република България и Руска федерация / Б. Кривирадева, Е. Торина // Лидерство и организационно развитие. Сборник с доклади Международна научна конференция 16 – 19 юни 2016 Китев,

България. – София: Университетско издателство «Св. Климент Охридски», 2016. – С. 770–777. – ISBN 978-954-07-4129-1.

7. Кривирадева, Б. Организационная культура университета и социокультурная образовательная среда / Б. Кривирадева, Е. Торина // Университет XXI века: научное измерение: Материалы науч. конф. Научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Тула: Изд-во Тул. Гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2016. – ISBN 978-5-87954-998-0. – С. 105–108.

8. Лукашеня, З. В. Консалтинг как форма сопровождения инновационной деятельности педагога / З. В. Лукашеня // *В мире научных открытий*. Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал. № 7.1(31). Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2012. – С. 332–351. – ISSN 2072-0831.

9. Лукашеня З.В. Развитие консалтинга в образовательной сфере // *В мире научных открытий* / Социально-гуманитарные науки. Научный журнал. – № 9.1(69). – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. – С. 146–164. – ISSN 2072-0831.

Зоя Кветко, Зоя Лукашеня
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Кафедра дошкольного образования и технологий

Адрес: ул. Войкова, д.21, г.Барановичи,
Брестская обл., Республика Беларусь, 225404

e-mail: zvyluk@mail.ru, texnologii_izo@mail.ru



ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна Руднева, Наталия Сениута

DEVELOPING FUTURE TEACHERS' READINESS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENTS

Hanna Rudneva, Natallia Sianiuta

ABSTRACT: *The article identifies the problem of developing future teachers' inclusive readiness to work in inclusive education environments. The ways of developing future teachers' inclusive readiness are considered from the perspective of competence approach. The methodological conditions for accomplishing the educational process aims and facilitating the development of future teachers' inclusive readiness to work in inclusive education environments are set forward.*

Key words: inclusive education, inclusive culture, readiness for professional pedagogical activity, lifelong education

В Республике Беларусь инклюзивное образование находится на стадии активного становления. На данном этапе сторонники инклюзивного образования сталкиваются с рядом психологических, социальных педагогических и финансовых проблем. В рамках данного исследования мы руководствуемся следующей трактовкой понятия «инклюзия в образовании» (от англ. inclusion – включение), которое означает включение индивида или группы, в том числе лиц с ограниченными возможностями, в более широкое сообщество, в общий поток образовательного процесса [1, с.61].

В перспективе для реализации инклюзивного образования в учебных заведениях необходимо наличие соответствующего методического и технического оснащения, подготовленных и компетентных педагогов. Очевидна необходимость в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов уделять внимание формированию в составе технологической инклюзивной культуры, которая в последующем обеспечит готовность к работе с детьми и подростками с психофизиическими особенностями и особыми образовательными потребностями в

непрерывном режиме. В общей структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности, готовность к работе в условиях инклюзивного образования является одним из аспектов профессиональной готовности педагога. Существенную роль в данном процессе играет организационная культура образовательного учреждения и социокультурная образовательная среда [3].

Мы согласны с выводами В.В. Хитрюк, что готовность каждого субъекта инклюзивного образовательного пространства выступает как интегративное компонентное качество личности, определяющее ее намерение, предшествующее поступку или деятельности [6, с.16].

Соответственно результатам исследования Ю.М. Забродина, различают виды готовности к деятельности, которые направлены на взаимодействие друг с другом. Это операциональный вид, который объясняется как организация и выработка направлений профессиональной деятельности, сформированной психологической системой. Мотивационный вид предполагает формирование, которое за

счет освоенных личностных ценностей и предпочтений преобразуется в систему профессиональных интересов и склонностей. Функциональный вид – это генерализованное комплексное состояние человека с представлением на развитие психических функций [2].

В процессе формирования инклюзивной готовности будущих педагогов нами принята позиция компетентностного подхода в соответствии с государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования в Республике Беларусь [7], где определяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации), социально-личностные (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом).

С целью реализации данного подхода в Барановичском государственном университете в рамках преподаваемого цикла специальных учебных дисциплин преподавателями кафедры дошкольного образования и технологий осуществляется постоянный поиск путей и средств организации обучения студентов, которые позволяют им наиболее полно овладеть профессиональными компетенциями и сформировать их готовность к работе в условиях инклюзивного образования.

По инициативе сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования Барановичского государственного университета было организовано студенческое волонтерское движение, в котором два года принимают участие студенты специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» под руководством куратора группы А.Э. Рудневой, старшего преподавателя кафедры дошкольного образования и технологий. Результатом работы стал проект «Light house», предполагающий реализацию совместной творческой деятельности студентов и

обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) или ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Цель данного проекта: формирование готовности студентов как будущих педагогов к компетентной работе с детьми с особыми образовательными потребностями в едином инклюзивном образовательном пространстве; социализация детей и молодежи с ОПФР (ОВЗ) средствами изобразительного искусства и декоративно-прикладного творчества.

На начальном этапе осуществлялось знакомство студентов с системой инклюзивного образования, особенностями его развития в Республике Беларусь. Студенты приняли участие в обучающих семинарах («Тьютор – профессия будущего», октябрь 2015 года, «Понимание аутизма» ноябрь 2015 года), организованных сектором научно-методических ресурсов инклюзивного образования Барановичского государственного университета. Студентам были продемонстрированы обучающие технологии и методы помощи детям с особыми образовательными потребностями: современное видение возможностей обучения и развития ребёнка с ОПФР (ОВЗ), базовые принципы прикладного анализа поведения, взаимодействия педагога, обучающегося и тьютора, сущность компетенций тьютора, модель тьюторства, методы обучения детей с ОПФР (ОВЗ) (глобальное чтение и альтернативная коммуникация) [5, с.268].

Участие в перечисленных мероприятиях явилось основанием формирования социально-личностной инклюзивной готовности будущих педагогов, позволяющей позиционировать преимущества инклюзивного образования для всех его участников, использовать корректную терминологию в отношении детей с инвалидностью и особенностями психофизического развития, использовать методы и приемы разрушения негативных социальных стереотипов в отношении людей с особенностями психофизического развития [6, с.18].

На последующем этапе (2016-2018г.г.) реализации проекта была организована серия мастер-классов по различным видам изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Студенты 2-4 курсов, будущие учителя изобразительного искусства и

обслуживающего труда, под руководством Н.В. Сенюты приняли участие в организации и проведении встречи и мастер-класса по выполнению текстильной куклы мотанки «Зайчик на пальчик» для детей и подростков с синдромом Дауна. Данная встреча была одной из многих, организованных студентами-волонтерами и сектором научно-методических ресурсов инклюзивного образования Барановичского государственного университета.

Нами рассматривается мастер-класс как форма профессиональной подготовки, которой присуща более неформальная обстановка по сравнению с академическим учебным процессом. Однако структура и содержание мастер-класса предполагают постановку и решение образовательных и воспитательных задач. Студенты, являясь участниками, а затем консультантами и ведущими мастер-классов, под руководством преподавателей (с постепенным переходом преподавателя в позицию «консультанта» и делегированием части полномочий непосредственно студентам), закрепляют и развивают свои профессиональные компетенции по организации и осуществлению технологического и педагогического процесса. Мастер-класс предоставляет более широкие возможности для личностной активности и творческой самореализации будущих педагогов [5, с.237]. Формат мастер-класса предполагает, что во время практической части у каждого из приглашенных есть консультант, помощник (студент, прошедший предварительную подготовку), что приводит к достижению целей практической части мастер-класса и созданию «ситуации успеха».

В рамках исследования заявленной проблемы и проведения опытно-экспериментальной апробации разработанной серии обучающих мастер-классов, предполагающих совместную творческую деятельность студентов и обучающихся с ОПФР (ОВЗ), нами выявлены представленные ниже результаты.

Согласно результатам проведенного социологического опроса (выборка составила 38 респондентов), организация и проведение мастер-класса формирует профессиональную инклюзивную готовность будущих педагогов, которая проявляется в способности отбирать формы и методы обучения (указали 82% опрошенных), адаптировать их содержание в

соответствии с психофизическими возможностями особенных детей и подростков (отметили 87% опрошенных), действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации (зафиксировали 93% опрошенных).

Результаты опытно-экспериментальной работы и социологического опроса позволяют констатировать, что студенты, участники проекта, демонстрируют владение терминологией в области специальной подготовки и инклюзивного образования, понимают действующие в этих областях системные взаимосвязи, а так же способны к «переносу» существующего у них педагогического опыта в новые условия. Перечисленные качества свидетельствуют о формировании инклюзивной культуры и академической инклюзивной готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Литература

- 1.Ананьев, В.Л. Социальные проблемы инклюзивного образования (социологический анализ) // Адукацыя і выхаванне. 2017. – №2. – С.59-65.
- 2.Забродин, Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения./Ю.М. Забродин. – М.,1997г.
- 3.Кривирадева, Б. Организационная культура университета и социокультурная образовательная среда / Б. Кривирадева, Е. Торина // Университет XXI века: научное измерение: Материалы науч. конф. Научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – Тула: Изд-во Тул. Гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2016. – ISBN 978-5-87954-998-0. – С. 105–108.
- 3.Руднева, А.Э. Разработка дидактического обеспечения системы альтернативной коммуникации PECS как средство подготовки студентов к реализации инклюзивного образования / Руднева А.Э.// материалы Междунар. конференции «Инклюзивные процессы в образовании», г. Минск, 27-28 октября 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.М. Змушко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 267 – 269.
- 4.Сенюта, Н.В. Мастер-класс как средство формирования готовности будущих учителей к работе в условиях непрерывного образования / Н.В. Сенюта // Повышение качества об-

разования в условиях поликультурного социума: сборник статей/ редкол.: И.А. Шарапова [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С.236-240.

5.Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: тренинги в работе с родителями: учебно-методическое пособие/ В.В. Хитрюк. – Минск: БГПУ, 2018. – 112с.

6.Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2016 N 69 "Об утверждении образовательных стандартов высшего образования I ступени" – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.lawbelarus.com/000594>. – Дата доступа 20.03.18г. – Загл.с экрана

Анна Руднева, Наталия Сенюта
Барановичский государственный университет
г. Барановичи, Брестская обл., Республика Беларусь
e-mail: anna--rud@mail.ru, s_natali@tut.by



ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ИНОВАЦИЯ И ОБЕКТИВНА ПОТРЕБНОСТ НА СЪВРЕМЕННОТО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Маринела Грудева, Надежда Костюнина

DISTANCE TRAINING AS INNOVATION AND OBJECTIVE NEED FOR MODERN HIGHER EDUCATION

Marinela Grudeva, Nadezhda Kostyunina

ABSTRACT: In the search for opportunities to solve the variety of global problems faced by humanity, the discovery of education as the main possible key to their solution was attained at the beginning of the new century. But, not just education as an opportunity for attaining a high intellectual level, for a certain period of time, by every person, but an education of a continuous (lifelong) nature. This has led to a clear shift in the "life-long learning" paradigm to "lifelong learning", which has created a premise for rapid and serious reforms, especially in the higher education system. A wide range of innovative ideas have been launched. New educational technologies have been developed. A new review and reading of traditional training methods and approaches has been challenged in order to achieve greater efficiency in their implementation. One of these ideas was related to the introduction of distance learning in response to a clearly identified need to meet the ever-increasing need to obtain education from different groups of people who, for one reason or another, are unable to get involved in the forms of traditional education. All this drew attention to a deeper study and clarification of the essence and specifics of distance learning as an innovation in meeting the objective needs of modern higher education.

Key words: education, continuous education, distance learning, innovation, objective needs, system and structure for distance education

Въведение

Новото столетие постави човечеството в динамична и сложна ситуация за решаване на многообразие от глобални проблеми. Обстоятелство, което съвсем естествено наложи динамика и в търсенето на възможности за справяне с тези проблеми. Интересно, но не и неочаквано, като надежден изход от тази ситуация, бе определено образованието, в аспекта на неговата непрекъснатост и поликултурност. Нещо повече, то бе утвърдено и като основен принцип на развитието и реализацията на образователната политика в световен мащаб, в посока на решителен преход от парадигмата „образование за цял живот“ към парадигмата „образование през целия живот.“ Именно тази парадигма основоположи образователните реформите в нашето съвремие и ги свърза с превръщането на образованието в пожизнен процес, който да гарантира стъпаловидното развитие на творческия потенциал на личността и всестраниното

обогатяване на нейния духовен свят (Егоров, Скибицкий, Храпченков, 2008).

Според ЮНЕСКО, непрекъснатото (пожизненото образование) включва целия процес, който формира личността на човека, с основен акцент върху ученето. Затова, съдържателно, неговата основна цел определи като краен и желан резултат на това образование, възможността всеки човек да се научи да учи самостоятелно в течение на целия си живот независимо от своята възраст, местожителство, първоначално получена професия, при отчитане, разбира се, на индивидуалните му способности, мотиви и интереси (Егоров и кол., 2008).

Всичко това даде сериозен тласък на креативното мислене и допринесе за иницирането и разгръщането на широк кръг от иновативни идеи, разработването на нови образователни технологии, прилагането на по-ефективни методи и подходи за обучение.

Същност на иновацията като базис на реформите в образователния процес

Акцентирането върху иновиранието на образователния процес не е случайно, тъй като само иновацията притежава възможността да предизвиква определени качествени изменения на системите и способите за тяхната ефективност, стабилност и жизнена способност. Поради това обстоятелство, тя се приема като необходим базис за осъществяването на прехода от старо към качествено ново състояние на образованието, въз основа на преразглеждане на съществуващите до този момент нормативни положения. Определя се най-често като феномен, който не възниква сам по себе си, а е резултат на дългогодишни научни търсения. Това разбиране е заложено в смисловото значение на понятието „иновация“ (от лат. ез. „innovatio“), „обновление“, „нововъведение“, „изменение“ на дадено явление, което го отличава от неговото първоначално състояние. Съотнесена към педагогическия процес, иновацията придобива значение на изменение на целите, съдържанието, методите и формите на обучение и възпитание, на организацията на съвместната дейност (Сластенин, Исаев, Шианов, 2008) на обучаващия (учителя, преподавателя) и обучавания (ученика, студента), като цяло. Тези изменения, в областта на съвременното образование се обуславят от редица обстоятелства (Сластенин и кол., 2008):

- динамика на социално-икономическите промени в обществото;
- последователно и системно хуманизиране и демократизиране на съдържанието на образованието (по отношение на обем, учебни дисциплини, въвеждане на нови учебни предмети и т.н.);
- създаване на по-добри условия за изучаване, анализ и внедряване на водещия опит по отношение на педагогическите иновации]
- преориентиране на обучението в образователните институции към пазарните отношения и създаването на условия за тяхното развитие и усъвършенстване, с цел постигане на по-висока професионална компетентност, конкурентноспособност, мобилност и др.

Във времеви порядък, иновацията притежава изключителна динамика, която често се идентифицира като неин жизнен цикъл. Разкрива я като сложна система, която се развива закономерно във времето (променя се чрез прехода от един стадий на развитие в друг),

във връзка и взаимодействие с околната среда. От гледна точка на педагогическата наука, по отношение на дейността, като специфична форма на човешката активност по отношение на околната среда, може да се приеме, че иновационната дейност е насочена към преобразуването на тази среда, въз основа на проявената от него целенасочена активност, чрез прилагането на нови методи и средства.

Изхождайки от основната цел на непрекъснатото „пожизненото образование“ - всеки човек да се научи да учи самостоятелно в течение на целия си живот (Егоров и кол., 2008), независимо от своята възраст, местожителство, първоначално получена професия, при отчитане на индивидуалните му способности, мотиви и интереси, както и значението на иновацията за изменението на целите, съдържанието, методите и формите на обучение, на организация на съвместната дейност на обучаващия (учителя, преподавателя) и обучавания (ученика, студента) приемаме за основателно да се акцентира, в дискуссионен аспект, върху същността на дистанционното обучение като иновация и обективна потребност на съвременното висше образование.

История на възникване и развитие на дистанционното обучение

Още в самото начало следва да се отбележи фактът, че идеята за дистанционно обучение не е нова, а има завидна история. Неговата първа поява се свързва с началото на XII век и по-точно с 1728 година, когато Калейб Филипс организира курс по стенография, чрез обмен на писма, т.е. чрезфобучение (образование) от разстояние (Петькова, 2015). Според изследователи на дистанционното обучение, за пионер в тази област се посочва Ян Амос Коменски, който въвежда в обучението първите илюстрирани учебници.

Сравнително по-подробен отговор на въпроса: „Кога за първи път възниква дистанционно обучение?“ дава Михаил Пьянников, който разделя и разглежда неговата история на четири основни етапа, наречени информационни революции.

Първият етап, според автора е свързан с появата на езика, като средство за комуникация.

Вторият етап се свързва с изобретяването на писмеността и на книгопечатането в средата на XVI век, с което се изменят коренно способите за предаване и съхраняване на информация на хартиен носител.

Третият етап обхваща първата половина на XX век и се свързва с появата на електричеството, телефона, радиото и телевизията, които почти веднага се внедряват в образователната практика (Петькова, 2015).

Четвъртият етап се обуславя от появата на компютърните технологии (Пьянников, 2011) и изобретяването на интернета, което води до значително усъвършенстване на образователните технологии и разработването на програми за онлайн-курсове още през 80-те години на миналия век (както в режим на синхронно, така и в режим на асинхронно обучение).

Днес се създава възможност за открояването и на следващ (пети) етап в развитието на дистанционното образование, въз основа на откриването на многофункционални масови онлайн-курсове (massive open online courses = MOOC), т.е. на платформи, които да предлагат на своите потребители учебни програми, разработени от различни университети. Именно широкият спектър от възможности на дистанционното обучение за интернационализация на образователни структури, с различно предназначение се превръща в основание, то да бъде признато за едно от ключовите направления на основните образователни програми на ЮНЕСКО „Образование за всички“, „Образование през целия живот“, „Образование без граници“ и др.

Всичко това очертава необходимостта от все по-ясното и все по-убедителното открояване на неговите специфични признаци, които се приемат за напълно адекватни по отношение на обективните потребности на съвременното висше образование (пак там):

- гъвкавост;
- модулност;
- паралелност;
- въздействие на разстояние;
- асинхронност;
- обхват (масовост);
- рентабилност;
- ползване на информационни технологии - изразява се във възможността преимуществено да се използват нови технологични средства за предаване на информация (компютри, аудио-видеотехника, системи, средства за телекомуникация и др.).

Опити за дефиниране на дистанционното обучение

Широкият спектър на проява на специфичните особености на дистанционното обучение създава предпоставки за многообразие по отношение на неговото дефиниране (виж табл. №1). Предложените в таблица №1 дефиниции съвсем не изчерпват съдържателно дистанционното обучение. В едни случаи, то се определя като “метод” (Mielke -1999), в други – като „форма на обучение“ (Андреева - 2010) (Полат -2004), а в трети - изобщо се пропуска необходимостта от отнасянето му към по-общо понятие (Hill - 1997, Willis - 1997, Moore - 1996, Keegan -1993).

Сложността на феномена дистанционно обучение се обяснява най-често с влиянието, което оказват върху него различни фактори (по Райчева, 2011), като:

- отдалеченост (разделеност) на преподавателя и учащите се в по-голямата част от учебния процес;
- използване на учебни средства, които обединяват усилията на преподавателя и учащите се за качествено усвояване на учебното съдържание;
- осигуряване на взаимодействие между преподавателя и учащите се, осигуряване на взаимодействие между преподавателя и учащите се, както и между учебната администрация и учащите се;
- определяне приоритетна роля на самоконтрола над контрола, от страна на преподавателя.

Според М. Атанасова, именно влиянието на многообразието от фактори върху дистанционното обучение, обуславя наличието на многообразие на неговите основни отличителни черти (пак там):

- в процеса на обучение, в дистанционна форма, вниманието е насочено към постигането на целите на обучаващите се;
- при разработването на курсовете за обучение се отчитат опитът и равнището на тяхната подготовка;
- при обучението се отчитат и индивидуалните особености на обучаващите се и особеностите на средата, в която те работят или ще учат;
- преди стартирането на дистанционния курс се отчитат стилът и подходите на учене на обучаващите се, а преподавателите се отнасят с уважение и търпение към тях;

- насърчава се както независимото, така и съвместното учене;
- акцентира се върху развитието на умения за самостоятелно решаване на проблеми и разработване на проекти;
- създават се условия за усъвършенстване както на уменията за самооценяване, така и на уменията за взаимодействие с другите курсисти.
- в процеса на обучение, в дистанционна форма, вниманието е насочено към постигането на целите на обучаващите се;
- при разработването на курсовете за обучение се отчитат опитът и равнището на тяхната подготовка;
- при обучението се отчитат и
- индивидуалните особености на обучаващите се и особеностите на средата, в която те работят или ще учат;
- преди стартирането на дистанционния курс се отчитат стилът и подходите на учене на обучаващите се, а преподавателите се отнасят с уважение и търпение към тях;
- насърчава се както независимото, така и съвместното учене;
- акцентира се върху развитието на умения за самостоятелно решаване на проблеми и разработване на проекти;
- създават се условия за усъвършенстване както на уменията за самооценяване, така и на уменията за взаимодействие с другите курсисти.

Независимо от наличното на многообразие от гл. точки и подходи по отношение на дефинирането на дистанционното обучение, като съдържателен, обединяващ ги акцент може да се открие разбирането, че дистанционното обучение е съвременна форма за обучение от разстояние, при която

преподавателят и обучаващите се намират физически на различни места, а за осъществяването на педагогическото взаимодействие между тях се използва

медийна връзка.

И още, че в качеството си на форма за обучение, заедно с другите съществуващи

форми, дистанционното обучение се прилага на практика за получаване на образование, чрез използването на традиционни и иновативни методи и средства, основани на компютърни и телекомуникационни технологии.

Подобно обосновка откриваме и в дефиницията на Т.Тотков и колектив, които стигат до обобщението, че този вид обучение представлява "съвкупност от форми на организация, методи за управление и средства за провеждане на обучение, в които участват разнородни (по тип и функционално предназначение) и различни (по място на разполагане, начин на участие и време на използване) човешки, материални и информационни ресурси" (Тотков и кол., 2010).

Интерес, по отношение на разглеждането на проблема за изясняването на дистанционното обучение като иновация и обективна потребност на съвременното висше образование, според нас, представлява и опитът на други български автори да разширят спектъра на визията на неговите основни характеристики, а именно (Милков, Марков, 2002):

- при този вид обучение преподавателите имат богат избор на медия (или начин на доставяне на информацията) – печатан учебник, телевизия, видео или on line връзка;
- обучаващите се могат да избират място за учене – у дома, на работното място, в клас или в университетски кампус;
- има възможност за избор на темпо за изучаване на дисциплините от предварително утвърдения учебен план, последователността при подредбата на учебните предмети и съответстващите им учебни програми с тематични цикли, дялове, раздели;
- възможност за избор на необходимата или желана помощ - от преподавател, компютърна програма или аудио конференция;
- възможност за избор на етапите за включване на обучаемите и сроковете на завършване на обучението.

Таблица 1. Дефиниции на дистанционното обучение

№	Автор	Определение
1	Егоров, В.В., В.Г.Храпченков	комплекс от образователни услуги, които се предоставят на широки слоеве от населението с помощта на специализирана информационно-образователна среда, базираща се на средствата за обмен на учебна информация на разстояние
2	Волов, В.Т.	форма на образование, обезпечаваша използването на нови технически средства и информационни технологии за доста-

		вяне на учебни материали и информация непосредствено до местоположението на потребителя
3	Агронович, Б.Л.	дидактическа, технологическа система от личностноориентирано непрекъснато образование, която се реализира с помощта на виртуална информационно-образователна среда и оперативно общуване
4	Андреев, А.А.	система, в която се реализира процес на дистанционно обучение и се осъществява индивидуално постигане на образователен ценз
5	Тихомирова, В.П., В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова	педагогическа система , в която се реализира процес на дистанционно обучение за потвърждаване на вече постигнат образователен ценз
	Андреев, А.А.	система, в която се реализира процес на дистанционно обучение и се осъществява индивидуално постигане на образователен ценз
	Хил, Дж.	напътствия към човек, който се обучава на различно място и по различно време от това на преподавателите или другите обучаващи се, посредством печатни или електронни медии.
	Уилис, Б.	дистанционното обучение се характеризира с физическата отдалеченост на преподавател и обучаващите се, връзката между които се осъществява с помощта на различни технологии (звук, картина, печатни средства и др.).
	Миелке, Д.	дистанционното обучение е метод, при който учащите физически е отделен от преподавателя и от учебното заведение
0	Мур, М., Дж. Карслей	2 ст планомерен процес, който протича на място, различно от мястото на преподаване и в резултат на това изисква: разработване на проект, подбор и прилагане на методи за преподаване и комуникация чрез електронни и други технологии, както и специфични организационни и управленски способности.
1	Spodick, E.	форма за получаване на знания, извън традиционните форми на обучение и присъствие в образователните институции, т. е. като дистанционно образование, което осигурява възможности за получаване на образование от всеки, навсякъде и по всяко време и др.

Дистанционното обучение като организационна форма за обучение

Разбирането и разглеждането на дистанционното обучение като организационна форма разкрива неговата тясна връзка с дистанционното образование, което от своя страна се откроява като особена, съвършена форма, която съчетава елементи на редовното, заочното и вечерното обучение или смесена форма на обучение, въз основа на прилагането на новите информационни технологии и мултимедийни системи, които позволяват да се преодолеят съществуващите недостатъци в традиционните форми за обучение, от една страна, а от друга – да се съхранят всички техни достойнства

(<http://cdo.bseu.by/about/DA.htm>). Според посочените по-горе автори, освен по признаците автономност, характер на преносителя на информацията, отдалеченост, класификации на дистанционното обучение са възможни и по критериите време и място на провеждане, а именно: синхронно обучение /по едно и също време/ и асинхронно обучение /в различно време) (Милков и кол., 2002).

Следва да се обърне внимание и на факта, че образователният процес, в дистанционна форма, не се отличава от организацията и управлението на традиционния образователен процес, като се изключи акцентирането върху самостоятелната работа на учащите се и системата на взаимодействие между основните субекти на

този процес (Педагогически технологии дистанционного обучения. под ред. Е.С.Полат., 2008), тъй като създаването на система за дистанционно образование се свежда до организирането и реализирането на специфична педагогическа система, елементи на която се явяват няколко основни подсистеми, характерни и за традиционния образователен процес (<http://cdo.bseu.by/about/studiing.htm>): цели, съдържание, методи, средства, организационни форми за обучение и т.н. Самото създаване на такава педагогическа система, обаче е изключително сложен процес, тъй като тя се явява задължителен елемент при организирането на дистанционното обучение и създава предпоставка за организиране на учебен процес в такава или в друга форма на обучение (Педагогически технологии дистанционного обучения. Под ред. Е.С.Полат, 2008). При нейното разработване могат да се открият ясно два основни етапа: предварително проектиране и организация и провеждане на учебен процес. Сложността на педагогическата система на дистанционното обучение откроява с особена острота и проблема за включването на повече от един водещ субект (преподавател), особено в етапа на организирането и осъществяването на учебния процес и намира обосновка в теорията на дистанционното обучение, според която то се осъществява от два типа преподаватели: такива, които провеждат аудиторни занятия (основни, водещи преподаватели) и такива, които организират и подпомагат самостоятелната работа на студентите (тьютори) (Педагогически технологии дистанционного обучения. Под ред. Е.С.Полат, 2008). Според Ю.Маркелова, тютърът е специалист, който съпровожда, и подкрепя процеса на самообразование; разработването и реализацията на индивидуални образователни проекти и програми; осъществява консултации на обучаващите се; особен вид педагог, който работи на принципа на индивидуализация на учебния процес във връзка с прилагането на личностноориентирания подход (Маркелова, 2013). Обобщавайки различни виждания и становища по този въпрос, цитираната авторка посочва, че при определянето функциите на тютора, водеща следва да бъде тенденцията към индивидуализация на учебния процес, във връзка с прилагането на личностноориентирания подход. Т.е. да се взема под внимание появата в неговата дейност на важен педагогически инструмент – разработването на индивидуални образователни програми на обучаващите се (Маркелова, 2013), въз основа на

открояването на образователния проблем, който ще се решава в рамките на взаимодействието преподавател – студент, чрез: определяне на образователните потребности, интереси и възможности на студентите; оценяване на конкретната образователна ситуация (условията, в които ще се осъществява обучението); проектиране на конкретни стъпки, съставлящи индивидуалната образователна траектория на студента (пак там). Всичко това, според Ю.Маркелова, надхвърля рамките на организаторската и подпомагащата дейност на този специалист, тъй като той осъществява дейности и в други направления (Маркелова, 2013): проектна, организационно-мотивационна, информационно-консултативна, аналитична, рефлексивна. Заедно с това, следва да се подчертае, че тютърът е само един от членовете на екипа от специалисти, които са необходими за гарантиране ефективността на дистанционния курс на обучение. Във всеки екип е нужно да се включат и методист, и програмист, и дизайнер, и системен администратор, и друг вид специалисти, които могат да бъдат полезни при разработването и прилагането на даден курс.

Структура на взаимоотношенията между компонентите на педагогическата система в дистанционната форма на обучение

Друг важен проблем в процеса на изясняване на дистанционното обучение като иновация и обективна потребност на висшето образование е проблемът за неговата структура и по – точно за взаимоотношенията между компонентите на системата на тази структура. Според М.Мур изясняването на този проблем следва да се базира на приложението на подхода за „използването на общата техника в системното моделиране: поглед върху системата от гледна точка на отношението вход-изход” (Moore, Kearsley, 1996), като в съдържателен план се определят две нива: макро- ниво и микро- ниво, при което първото включва обикновено: избор на вид и ред на дейностите по организиране и провеждане на курса, както и избор на модел за представяне на учебните материали в съответствие с избраната логика на изложение на учебното съдържание, а микро-нивото, от своя страна, засяга пряко реда и връзките между елементите в самите учебни материали.

Съдържанието на всеки курс на обучение, обикновено се представя чрез отделни модули. Модулното обучение се разглежда като иновационна дидактическа система, която осигу-

рява индивидуализация на обучението и която притежава следните особености (Vasileva, 2016):

- осигурява проучване на всеки компонент на дидактическата система като относително самостоятелен, функционално-ориентиран фрагмент от процеса на обучение със собствено програмно-целево и методическо осигуряване;
- предполага ясно структуриране на учебното съдържание на обучението, последователно изложение на теоретичния материал, обезпечаване на учебния процес с методически материали; наличие на система за оценка и контрол на усвоените знания, позволяваща корекция на процеса на обучение;
- предвижда вариативност на обучението и адаптиране на учебния процес към индивидуалните възможности и потребности на учащите се.

Възможностите за приложимост на един или друг модел за дистанционно обучение, като прецизно изградена педагогическа система се намират в пряка зависимост не само от ясното и точното целеполагане и оптималното организиране и управление, но и от ефективното взаимодействие, което ще се изгради между преподаватели и учащи се. Имайки предвид, че в голямата си част учащите в дистанционни курсове са възрастни хора, най-често, като първи стадий в тези взаимоотношения се посочва „Мотивацията.“ Според В.Гюрова (Гюрова, 2016):

- възрастните са автономни (независими учащи). те искат на всяка цена да поемат по-голяма отговорност за собственото си учене, но често им липсват познания по предмета (или предметната област) и това ограничава правото им на контрол поне в началото на курса;
- възрастните учащи се различават и по отношение на опита си да се самоконтролират. давайки свобода на действие на тези учащи, които могат да прилагат самоконтрол, преподавателят би подпомогнал естествените им предимства, но може и да постави част от учащите, които нямат самоувереност, в неблагоприятна позиция;
- възрастните учащи се различават и по стилите си на учене. дори ако преподавателят е склонен да адаптира програмата и стила си на обучение към изискванията на учащите, това може да наруши изградения вече стил на учене у учащите.

Според редица учени, най-силно влияние върху мотивацията на учащите се оказва самата

програма на курса: “отношението на съдържанието към кариерата или интересите на учащите; трудността на курса (включително бюджета от време, усилията, които се изискват); нивото на учащите; характера на медията използвана за курса и взаимодействието; характера на придвижване; броят и характерът на обратните връзки от инструктора или тютора; броя и на взаимодействията с инструктори, тютори и др. учащи” (Моог и кол., 1996). Мотивацията е в пряка връзка с уменията на създателя на програмата да отчете и включи в нея конкретните особености на мотивационната сфера на потребителите. В случая, ролята на тютора в подбуждането и поддържането на “вътрешната убеденост на учащите в необходимостта от целенасочени усилия за усвояване на преценени като полезни знания и умения” (Гюрова, 1998), също следва да се определи като ключова.

Безспорна е и функцията на медията, по отношение на мотивацията, но при условие, че се отчете влиянието и другите фактори, които оказват влияние върху нея, като: теоретични основи на програмата, педагогическа компетентност на обучаващия екип, актуалност и значимост на набора от знания и умения и т. н. Следващият стадий е „Организацията“, т.е. видът, формата, структурата, чрез която учебното съдържание достига до обучаващите се. Обичайно в практиката, като основни организационни форми се използват: лекциите, практическите и лабораторните занятия, семинарите, курсовите и дипломните проекти, консултациите, самостоятелната работа и т. н. Поради това прилагането на съвременни технически средства, особено в дистанционна форма на обучение се откроява като изключително важно условие за постигането на висока ефективност.

Водещ компонент в процеса на обучение е целевият, който представлява своеобразна прогноза за крайния, очакван и желан резултат от теоретичното и практическото усвояване на учебното съдържание (Райчева, 2011). В условията на висшето медицинско образование, при формулирането целите се прилага, т.нар. таксономичен подход, който благоприятства правилното планиране на разностранните дейности в образователния процес; правилното ранжиране на целите; ясната обосновка на отделните познавателни етапи и структури на обучението; обосноваването на модела на преподавателската дейност; правилния подбор и конструиране на процедурите за контрол и оценка на резултатите от процеса на обучение; обективното диагностициране на учебните проблеми; индивидуализация-

та на обучението и т.н. Отчитайки тяхната значимост за нуждите на медицинското образование, главно в посока обективно оценяване на знанията, уменията и компетентностите на студентите, още през 1963 г. С. Mc Guire предлага по-опростена класификация (ползвайки тази на Б. Блум) за оценяване на знанията на студентите медици. Според Ж.Жак Гилбер, тя е пригодена и за съставяне на тестове (Гилбер, 1976). През 1967 г. същият автор опростява класификацията и я свежда до три области, с по три нива.

Следващ по значимост е съдържателният компонент, който включва дейности по подбор и структурирането на учебното съдържание. От научната литература е известно, че учебното съдържание представлява съвкупност от всички знания, умения и компетентности, които овладяват обучаващите се в условията на образователната институция, от качеството на които зависи бъдещата им активна адаптация и реализация в обществото. Разбирането на съдържанието на процеса обучение, в този аспект, очертава неговия подбор като изключително сложен, тъй като той е обусловен от влиянието на множество фактори, сред които целта /целите/, времето, с което се разполага за предаването му на учащите, специфичните особености на самите обучаващи се: възраст, етап на обучение, опит, специалност и професионална квалификация, които ще се придобиват, местоположението на обучаващите се, моделите за обучение, условията на обучение, опитът и качествата на преподавателя и тютора и другите членове на екипа, връзката на съдържанието с една или друга/ други учебни дисциплини и т.н.

Трети по ред е стадият „Разбиране“ на учебния материал. Този стадий се определя като изключително важен и в същото време изключително критичен за обучаващите се, тъй като е пряко свързан с тяхната интелектуална дейност. От важно значение е изборът на различните видове дейности на учащия субект, тяхното структуриране в съответствие с определена теоретична концепция, което да осигури придобиването на знания и умения на учащите, заложени като цели на обучението.

Както вече многократно бе отбелязвано, самостоятелната работа, като организационна форма, заема важно място в процеса на дистанционното обучение. Това се дължи на увеличаването на нейния относителен дял в организацията на учебния процес, който при пълно методическо обезпечаване на учебните дисциплини може да достигне до 2/3 от семестриалното натоварване на студентите. С увеличаването на

дела на самостоятелната работа в дистанционното обучение се разширява и информационното поле, в което работят студентите. Те могат да ползват не само печатна информация, но и различни електронни издания, ресурси, мрежи, Интернет - бази данни, каталози и е-библиотеки и др. Организацията на индивидуалната или груповата самостоятелна предполага използването на нови педагогически технологии: метод на проектите, обучение в сътрудничество, изследователски и проблемни методи и др. В системата на дистанционното обучение особено ефективно се организира репродуктивното равнище при решаване на задачи, попълване на компютърни таблици, схеми, провеждане на самостоятелни практикуми с помощта на компютърни тренажори и т.н. Творческото начало се реализира преди всичко при подготовката на курсови и дипломни изследователски работи или проекти, във връзка с научно-изследователската работа на студентите.

Ефективността на образователния процес се обуславя и от успешното общуване между основните субекти (т.нар. face-to-face), което до голяма степен се отнася и за дистанционното обучение в мрежа.

При прилагането на всеки модел, в условията на дистанционното обучение е особено важно между всички участници в курса да се изгради и то за кратко време „съобщество от съмишленици.“ Съобразяването с това изискване насочва към два типа общуване: присъствено виртуално и чисто виртуално, което е характерно за мрежовите модели и интегративните модели. Спецификата на виртуалното общуване в мрежа, според И.С.Полат се изразява в следното (Педагогическите технологии дистанционно обучение. Под ред. И.С.Полат, 2008):

- общуването на участниците в условията на дистанционното обучение по Интернет протича обичайно във вербална форма (в случай, че не се използва видеоконференция), при което те придобиват нови социални роли: всеки може да се представя така, както иска да го видят другите; всеки разполага с време и възможности за адаптиране в новата среда (за опознаване на другите участници, за преценка на разположението на силите; за изработване на своя тактика за общуване, за проверка на своите възможности и т.н.);

- общуването във виртуална среда създава предпоставки за „размиване“: студентите с по-голяма лекота задават тези въпроси, които при традиционната форма на обучение биха се въздържали да зададат; отсъстват мимиките и

жестовите, което от една страна, затруднява общуването, но от друга страна - позволява създаването на по-голяма откритост между субектите, разбира се съобразно равнището на изградената култура в съответното общество;

- общуването в мрежа притежава и своя специфика, която се определя от това, че в Интернет произтича смяна на водещия сензорен канал с визуален, т.е. учебната информация достига до учащите се чрез екрана на компютъра, обстоятелство, което налага задължително съобразяване на създателите на различни средства за обучение, още в процеса на тяхното проектиране, с психо-физиологическите особености на възприемане на информацията от човека във визуална форма.

При дистанционното обучение нараства необходимостта от организирането на постоянна подкрепа на студентите от страна на преподавателите. Важно място в нея заема консултативната дейност, която се усложнява по отношение на дидактическите цели: от една страна се съхраняват като самостоятелни форми на организация на учебния процес, а от друга – се включват в други форми за учебна дейност, като лекции, практики, семинари, лабораторни практикуми и т.н.).

Стадият „Контрол и оценяване“ се отнася до установяване на качеството и степента на усвояване на знанията, уменията и навиците на студентите, в тяхната съвкупност, взаимна свързаност и обусловеност. И това е така, защото студентът е длъжен сам да разбере дали е успял да усвои учебния материал, от една страна, а от друга страна – преподавателят е длъжен да се убеди в успешното усвояване на учебното съдържание от учащите се и да оцени неговото равнище. Важно е също така, преподавателят да е сигурен, че на другия край на телекомуникационната връзка стои именно този човек, който претендира да получи официален документ за практическо прилагане на получените компетентности (диплома, свидетелство, удостоверение, сертификат) (Райчева, 2011).

Заклучение

Анализът на различни литературни източници дава основание да се направи извод, че действително дистанционното обучение може да се определи като иновация, която е насочена към удовлетворяването на обективната потребност на съвременното образование да удовлетворява постоянно нарастващите образователни потребности на големи групи от хора, които се

намират на разстояние от съответна образователна институция. То им предоставя възможност за самоорганизиране на ученето, във време което е най-удобно за самите тях. Независимо, че по отношение на своето планиране и организиране, дистанционното обучение има съществени прилики с традиционното, то притежава своя специфика, която следва да се отчита задължително при подготовката на всеки образователен курс, както и да се съобразява с личностовите особености на своите потребители.

Литература

1. Гилбър, Ж-Ж.(1976). *Педагогическо ръководство за преподаватели в медицински учебни заведения*. София, с.117
2. Гюрова, В. (1998). *Андрогогията. Изкуството да обучаваме възрастни.*, София.
3. Гюрова, В., В.Божинова. (2008). *Формиране на умения за учене.*, София.
4. Егоров, В. В., Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. (2008). *Педагогика высшей школы.*, Новосибирск - <http://txtb.ru/82/index.html>
5. Маркелова, Ю. И. (2013). Роль тьютора в системе дистанционного обучения./ *Философия и история образования. Педагогика и методика преподавания. //Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки», 4.*, Москва.
6. Милков Л., З. Марков. (2002). *Предизвикателствата на XXI век към образованието и обучението.*, София.
7. *Педагогические технологии дистанционного обучения.* (2008). Под ред. И.С.Полат., Москва. - http://www.academia.moscow.ru/_books/fragments/fragment_4773.
8. Петкова Ю. Р. (2015). История развития дистанционного образования. положительные и отрицательные стороны МООС // *Успехи современного естествознания. № 3* URL:www.rae.ru/use/?section=content&op=showarticle&article_id=10003602
9. Пьянников, М. М. (2011). К вопросу об истории дистанционного образования. / *Педагогика и психология №5* (40)., Чита - <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istorii-distantsionnogo-obrazovaniya>
10. Райчева, Н. (2011). Дистанционното обучение като педагогически факт: същност, структура, функциониране. /*Сп. на Софийския университет „Св.Кл.Охридски“ за електронно обучение.*, бр.2., София.
11. Сластенин, В., И.Исаев, В.Шиянов. (2008). *Педагогика.*, Москва.

12. Тотков, Г. и кол. (2010). *Е-обучение в информационното общество: модели системи, достъпност и качество*. Пловдив.

13. Moore, M., G. Kearsley. (1996). *Distance education: A systems view*, Wadsworth Publishing Company

14. Vasileva, V. (2016). Technology of modular training for adults./ *Proceedings of university of ruse*. Vol. 5, book 11, pp. 59 <http://cdo.bseu.by/about/DA.htm>

9000 Варна, ул. "Марин Дринов" №55
e-mail: grudevam@abv.bg

Надежда Юриевна Костюнина
Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет
420021, г. Казань, ул. М. Межлаука, 1
e-mail: nu_kost@mail.ru

Маринела Иванова Грудева
Медицински университет „Проф. д-р Параскев
Стоянов“ – Варна



НОВИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА КУКЛЕНИЯ ТЕАТЪР –ПУБЛИКА, ТЕХНОЛОГИИ, ОБРАЗОВАНИЕ

Евгения Роева

NEW CHALLENGES FOR THE PUPPET THEATRE – AUDIENCE, TECHNOLOGY AND EDUCATION

Evgeniya Roeva

ABSTRACT: The author makes a brief feature of puppet theater as an art facing new technology challenges, outdated forms of communication with the audience, new viewers who also prefer new ways of communicating and new children's education goals. Various ideas and guidelines for the development of the puppet theater are presented which, on one hand, satisfies the interests of children from kindergartens and primary schools as the audience and on the other they direct it to new ideas for their own personal, cognitive and behavioral development. The idea of interactivity is listed as stimulating the development of modern puppet theater. On its base are outlined guidelines for future research and technology, meaningful and formal enrichment of puppet theater.

Key words: homogeneous puppet theater, heterogeneous puppet theater, new technologies, internet, theater, improvised puppets, material theater, shadow theater, black box theater, interactivity, audience.

„Нужни са нови форми. Нови форми са нужни, а ако ги няма, то тогава нищо не е нужно.“ - Трепльов, "Чайка" от А. П. Чехов

Куклен театър- кукли, творци, публика.

В изследователския си труд „Метаморфози на кукления театър“ Хенрик Юрковски въвежда понятието „хетерогенен театър“ – театър на разнородните изразни форми, където куклата е само един от множеството сценични знаци в кукления спектакъл, за да го противопостави на „хомогенен театър“, характеризиращ идеята относно спецификата на кукления театър до 60-те години на XX век в Европа, в който сценичните компоненти са подчинени на еднородния свят на куклите.

На базата на тези понятия в кукления театър в България след настъпването на новото хилядолетие до момента в развитието на куклено-театралното изкуство могат да се проследят процеси, част от общите европейски тенденции, като бъдат разпознати любопитни форми на *хетерогенен куклен театър*, в който вариациите от съчетанията на различните елементи създават огромно

многообразие от концепции, естетики и практики. (Каменова, 2017, с.57)

След демократическия преход и така наречената “Театрална реформа на 90-те”, голяма част от театрите са тотално променени. Те постепенно се освобождават от композиторите, драматурзите, сценографите и режисьорите си и губят лабораторната си същност. Гастролната режисура, разбираана като по-евтина, често успява да донесе успех на един театър, но тя не успява да изгради художествената му платформа. По фестивалите тенденцията е да се гледат по няколко постановки на едни и същи творци, реализирани с различни колективи. Според различни театрални критици и творци театрите изгубват своята идентичност. (Маленов, 2011)

Кукленият театър в съвременните изследвания е част от театъра на анимацията, което измества вниманието от субекта към механизма на действието, в случая анимацията. Редица съвременни практики се

основават на по-нови художествени средства като импровизираната кукла, триковата кукла, средствата на театъра на материала, на театъра на черна кутия. Същевременно забелязваме и една променена позиция на кукления актьор, който често е наричан „кукленик“, показващ един по-всеобхватен възглед към възможностите на професията, отколкото „кукловод“ – манипулатор на куклата. (Каменова, 2017, с.57)

Изследователи? Въпроси, отговори и нови герои (телевизия, интернет и дигитални устройства)

„Чрез средствата за масова информация и комуникация личността усвоява форми на социално поведение и отношения: усвоява норми, ценности, социални роли.“ (с.138) Поради голямата им популярност средствата, които ще се разгледат още са: телевизия, интернет и устройства, чрез които се достъпва – смартфони, таблети и компютри.

Още Цицерон определя „трите задачи на оратора- docere, delectare, movere (да научи, да достави наслада, да увлече); едновременно с това да докаже и да про-демонстрира истинността на приведените факти и аргументи; да въздейства на волята и поведението им, да ги подбуди към активна дейност.“ (Александрова, 2013) Средствата за масова комуникация се използват за информиране, обучение и развлечение, но те имат и своята възпитаваща функция. Рекламите възпитават детето като консуматор, подтикват го към действие и го карат да пожелае всичко, което му се предлага. Задачите на оратора, дадени от Цицерон, са тясно свързани с трите основни функции на общуването- познавателна, емоционална и интерактивна. „Една от същностните активности на модерното общество е произвеждането и консумирането на образи, които подменят и са в състояние да пре моделират самата реалност.“ (Бояджиев, 2014, с. 232)

За последния почти век, кукленото изкуство промени напълно своя облик. От площаден театър, често свързан по-скоро със злободневни теми или като фолклорна форма на разказване на истории, кукленото изкуство се разви до степента на високо изкуство, а в някои конкретни негови проявления, дори до елитарно изкуство. Този „бърз скок“ в неговото развитие, остави всички, практики, теоретици, преподаватели в позиция на

„догонване“ актуалните проблеми на кукленото изкуство.

Различните творци от съвременната куклено-театрална сцена подхождат по различен начин към тези компоненти, за да създадат свой характерен сценичен почерк. В момента в българската куклено- театрална практика съществува огромно многообразие от стилове и посоки, които включват куклен театър с различни видове и механизми на куклите, често съчетани в едно представление, предметен куклен театър, куклен театър с импровизирани кукли, материален театър, театър на маските, театър на сенките, театър „черна кутия“ с ултравиолет, театър с мъпети и др. Разновидностите на текстовете за куклен театър също са многобройни и присъстват в сценичната практика като адаптации на приказни или митологични сюжети, авторски драматизации по определена тема или разказ, спектакли-фантазии по музикална тема и др. (Каменова, 2017, с.58)

Основен проблем на кукленото изкуство е комуникацията между артистите създаващи куклено-театрални спектакли и тяхната публика. Във време, в което интернет дава достъп на всяко дете бързо и лесно да достигне до всякакви форми на развлечения (анимационни миниатюри, клипове, музика, блогове, канали т.н.), кукленият театър сякаш губи своята способност да комуникира с тях. Скоростта, с която съвременното дете възприема форми, образи и истории, наложени от интернет пространството, свежда възможността му за концентрация в едно сценично действие до минимум. Куклените творци са поставени пред изпитанието да задържат вниманието на малките зрители и често спектаклите са единствено „бързи“, „шарени“, „смешни“, но са без съдържание, смисъл, концепция, което превръща представлението от изкуство в зле подреден каталог със снимки.

Цялата интернет платформа youtube е доказателство че „концепцията е крал“.(Стефанов, 2019)

По телевизията се появяват публични личности в три типа - герой, т.е. действително известен човек, който е направил нещо съществено; звезда - актьори и политици, които се стремят да формират активни персонажи в очите на публиката и електората, и най-ниската категория знаменитости - квазерите. (Стойков, 2016) „Квазерите или

псевдозвездните типаж в публичното пространство най-често са от областта на шоубизнеса, телевизионните водещи, нео-фолка и в по-ограничено представителство в попмузиката, политиката, бизнеса и др. За тях е оправдана максимата, че „са известни с това, че са известни“ (Стойков, 2016) Те са най-опасни за възпитанието на децата, понеже биват създавани от медиите участници в риалити формати, за тях се говори не само докато тече предаването, но и на следващият ден в сутрешните блокове, които може да бъдат гледани и от деца доста по-малки от 7 години. Твърде вероятно е да дадат лош пример. „Те са готови на всичко: да се разголят в пряк и в преносен смисъл, да извършат дори противобществено деяние, например, безпричинно да вдигнат скандал, да обиждат и да се държат арогантно с полицейски служители или пък да използват в публичното пространство (типично за някои жълти телевизионни предавания) ругателски език, епитети и квалификации, стигащи до уродливост и показателни за речева нечистоплътност.“ (Стойков, 2016)

Независимо дали един клип е направен с мобилен апарат или с професионално оборудване, той има успех ако притежава оригинална идея, но докато интернет в по-голямата си част е просто за развлечение, то кукленият театър е изкуство, което комбинира в себе си форма и съдържание. Липсата на нови идеи, на необходимостта от преосмислянето на вечните теми на човечеството, по естествен път води до липсата на нови куклено-театрални форми.

Публика? Децата, ученици и куклен театър.

Кукленият театър в България (в по-голямата си част) не разговаря вече честно с децата, не задава въпроси и не иска да слуша отговори, защото е ангажиран с това просто да задържи вниманието на малкия зрител, като по този начин подменя основната си цел – да разказва, да споделя, да общува, връщайки го назад в собствената му история на площаден театър с цел развлечение. Детската публика не се отличава много от възрастната, по това че и на нея не ѝ е интересно, някой да и говори безмислици или досадно поучаващо като и казва какво да прави, а още по-малко някой да я лъже.

Навлезли сериозно в 21 век, куклените творци в България не съумяват достатъчно добре да интегрират новите технологии и

променения вече материален свят в своите спектакли. В спектаклите, в които пък има такива опити, то те по-скоро стоят самоцелни, от което следва, че залитанията на творещите в кукленото изкуство са в две посоки – форма без съдържание и съдържание без форма. Роботиката навлязла още в края на миналия век, все още е недостъпна за българския куклен театър, а опитите за интеграция на мултимедийна проекция в спектаклите остава в полето на илюстративното. Спектакли с виртуална и добавена реалност започват да се появяват, но единствено в частните театри.

Липсващата културна политика в сферата на театъра, допълнително обръква творещите в кукленото изкуство. Пазарният принцип, който е невъзможен като начин на финансиране на култура в България, поради липсващите нагласи и настройки на обществото, принуждава кукления театър да работи с малки бюджети, оскъдни декори, и банални идеи подходящи основно за детските градини, в които е невъзможно да се пресъздаде театралната магия създадена на сцената. От друга страна повечето куклени сцени са с остаряло и неспособно да отговори на творческите търсения, техническо оборудване. Театралните зали в България (с малки изключения) са в окаяно състояние, което води до отлив на публика от театрите и пренасочването и по моловете. Основна мисия на повечето куклени и драматично-куклени театри е да оцелеят финансово, а не да създават високохудожествени театрални спектакли. Липсата на добри рекламни и маркетинг специалисти е наложена от ниското заплащане в държавните и общински театри. Неспособността на повечето театри да създават добра творческа и работна среда, разрушава идеята за единна трупa на театъра, поради непрестанното текучество на артисти. Липсата на адекватно финансиране подменя основната идея на фестивалните форуми, като не позволява на творците в кукленото изкуство да изгледат представленията на колегите си, да обменят опит и творчески идеи. По този начин фестивалите се превръщат в разменна монета за допълнително финансиране между държавните театри, като достъпът на частните театри и трупи до тези форуми е сведен до минимум. (Стефанов, 2019)

Това са част от множеството проблеми пред творещите куклено изкуство. Оставени без отговор на политическо ниво на въпроса

„Защо има нужда от театър?“, куклениците се опитват да се спасяват по единично. Кукленото изкуство е най-съвременната форма на театър и то няма да изчезне. Ако куклените творци се адаптират адекватно към съвременните технологии, без да се губи същността на кукленото изкуство, създавайки високи художествени продукти на сцената, ако се твори и мисли заедно, то продукцията им отново ще бъде в челните места на световния куклен театър. В противен случай, куклените театри ще се превърнат само в лоша форма за развлечение далеч под другите форми на развлечение в съвременния забързан свят.

Какво е решението на проблемите?

Потребността от разработване и ефективно прилагане на нови форми за интеракция, които да са въздействащи и управляеми е наложителна, за да се утвърди и продължи живота на обучаващия начин на общуване между хората въобще. (Василева, 2005, с.22-23)

”Този театрално и педагогически зареден процес с богата и практически нюансирана сценична презентация; груповата работа, която подхранва по-доброто възприемане и разбиране на знанията, както и публично презентирани и поощрявани самостоятелни работи, насочени към изпробване на собственото мислене и въображение го превръща в успешен и желан от децата.” (Василева, 2018, с.26)

Образователният театрален ритуал следва един известен на драматурга сценарий. Сценарият е всъщност онази карта, която така успешно релаксира и направлява, но и която подбужда духа на учения. Образователният сценарий обединява предсказуемостта чрез логиката на съдържанието на науката и риска от емоцията при презентирането в и чрез формата на обучение.

Взаимоотношението между учителя и ученика иска постепенното превръщане на учителя все по-вече в драматургичен изпълнител на различни сценарии и роли, а ученикът в публика, която да може продължително време внимателно да наблюдава, слуша и си взаимодейства с учителя.

И двете страни следват сценарии и изпълняват роли, но и са субективно обединени от идеята, че познавайки параметрите на взаимоотношението си могат да задълбочат про-

цеса на постигане на целите си като изпробват много и разнообразни инструменти за интеракция, комуникация или директно въздействие. Развитието на разнообразието в процесуалността се превръща в съзнателно търсено, за да поддържа креативността и на двете страни.

Особеност на сътворяването на драма-процесът е, че е макар и своеобразно предварително програмиран. Защитен в своята рационалност и емоционалност, той не застрашава никого, защото е ритуал, който минава по тези пътища не за първи път. Поеманите рискове, неочакваните обрати, конфликти и всички предизвикателства се изпълняват от различни актьори, но действието се разгръща спонтанно и постепенно създава специфичен сценарий. Той има своя съдба, своя история, която има забележителното качество да се повтаря по един впечатляващ с красотата и автентичността си начин. Това е и идеята на хетерогенният театър, който използва куклата като един от инструментите за влияние. Педагогическото представление по подобен начин формира своята конфликтност, разгръща достоверна развръзка и достига до все същия край, с все същите, вечни ценности. Прави го чрез драма процесуалност, която се играе от социалните актьори емоционално, въздействащо и от позицията на висок, личен моралитет. (Василева, 2005, с.22-23)

Битката между доброто и злото вече е пренесена в наши дни, където човекът в публиката е оставен сам да направи своя избор на чия страна ще застане. И тук естествено идва темата за възпитанието, за новото поколение на сегашните родители, за все по-потребителската ориентация на хората днес, за това, че все по-малко се "интересуваме от духовното си здраве". Това ще отминем, защото в един момент, когато се увеличат други проблеми, хората ще се обърнат към изкуството, за да потърсят (спасение, бягство, просветление) сили. А смисълът на театъра е, че може да ни накара да искаме да се развиваме или просто да се чувстваме добре. И кой може да каже кое от двете е по-важно?!

С голям интерес се очаква новата стратегия за развитие на българската култура. Какво ли би предопределила като управленски модел новата стратегия за развитие на българската култура?

Отговорите , дилемите, перспективите

● Основателното допускане, че след настъпването на новото хилядолетие до момента в развитието на куклено-театралното изкуство в България се проследяват процеси, част от общите европейски тенденции, в които се разпознават любопитни форми на прояви на същинската природа на кукления театър в неговата хетерогенност. (Каменова, 2017)

● Във време, в което интернет дава достъп на всяко дете бързо и лесно да достигне до всякакви форми на развлечения (анимационни миниатюри, клипове, музика, блогове, канали т.н.), кукленият театър губи своята способност да комуникира с тях. Скоростта, с която съвременното дете възприема форми, образи и истории, наложени от интернет пространството, свежда възможността му за концентрация в едно сценично действие до минимум.

● Куклените творци са поставени пред изпитанието да задържат вниманието на малките зрители. Това ги кара да търсят нови форми на общуване с публиката- диалози, разговори, споделяне, съучастие и други интерактивни дейности, които формират ново отношение към публиката и променят формата на театъра.

● Съвременния зрител не може да бъде мълчалив наблюдател, той иска да бъде участник в цялото зрелище, което му се поднася. Той преживява, но иска и да споделя; слуша, но иска и да говори; гледа играта, но иска и той да играе с всичко на сцената.

● Използването на интерактивни подходи за работа с деца ще стимулира разрешаването на дилемите очертавани като наблюдавам-участвам, слушам-говоря; съчувствам-споделям; гледам играта-играя и други. Когато преживяването е съпреживяване, тогава моментът става личен и остава трайни знания и впечатления.

● В класическите форми на кукления театър основна фигура е куклата, на която актьорът манипулатор трябва да вдъхне жи-

вот, както в традиционната педагогика ключов фактор е учителят. Конструктивизъм поставя в центъра на обучителния процес ученикът. Затова и новите форми на театър поставят в центъра не кой да е , а публиката. Детето като зрител става съ-участник, съ-преживяващ, съ-играч , съ-творец.

Литература

1. Александрова, Д. 2013 *Основи на реториката*, УИ „Св. Климент Охридски“, София.
2. Бояджиев, Ц. 2014. *Философия на фотографията*. София, Изд. „Изток- Запад.
3. Василева, Р. 2005. *Обучението като драма интерпретация*, В. Търново, Изд. Фабер
4. Василева. Р. 2018, Образователен театър на сцената на неформалното образование в България. *Списание Педагогика*, кн.1, с. 26-46
5. Каменова, З. 2017. Тенденции в куклено-тетралното изкуство след 2000 година в България. *Списание Изкуствоведски четения*, кн.2, с. 327-340.
6. Каменова, З. 2017.Тенденции в куклено-тетралното изкуство след 2000 година в България. *Списание Изкуствоведски четения*, кн.2, с. 327-340
7. Маленов. С. 2011. *Списание Хомолуденс*, София.
8. Стефанов, Д. 2019. *Доклад за Националния куклено-театрален фестивал "Михаил Лъкатник"*, Ямбол.
9. Стойков, Л. 2007. Звезди на медийната култура. *Електронно списание LiterNet*, 16.02.2007, № 2 (87) http://liternet.bg/publish20/L_stoykov/zvezdi.htm (последно посетен на 20.04.2019г.)

Evgeniya Roeva

PhD student, SU "St. Kliment Ohridski"

e-mail: evgeniya.roeva@gmail.com



ОБРАЗОВАТЕЛНА ДРАМА И ТЕАТЪР ЗА ТВОРЧЕСКО РЕШАВАНЕ НА КОНФЛИКТИ В КЛАСНАТА СТАЯ

Мария Николова

EDUCATIONAL DRAMA AND THEATER FOR CREATIVE CONFLICT SOLUTION IN THE CLASSIC ROOM

Mariya Nikolova

ABSTRACT: *Theatrical forms of education, and in particular educational drama and theater, are increasingly taking the lead in creating and implementing innovative, attractive and creative learning practices in elementary school, creating incentives to reach the high affective and cognitive levels of pupil learning from initial school age. They lead from the ideas of "knowledge", viewed not only as a construct derived from the trainer, but a process distributed among the learners, the conditions and the environment, and the activity in which the learners participate.*

The report presents the practical fields of unconventional ideas based on educational drama and theater that help build social skills from students to resolve conflicts in the classroom.

The research focus focuses on the features of a specific process to provoke curiosity and freedom of experimentation in the variety of peculiarities and manifestations of different interpersonal styles for conflict resolution - cooperation, adaptation, rivalry and domination, avoidance and compromise.

Presented partnership invitations between school organizations and the creative industries that include performing arts. There is a range of theatrical formats, drama techniques and post-dramatic activities planned to be implemented in the classroom to stimulate a creative, emotional, relaxing environment in which students are stimulated to actively listen, critical thinking, attractive suggestions, desire to experiment with new behavior. [1]

Key words: educational drama, educational theatre, educational animation, drama techniques, conflict resolution, classroom, pupils

Въведение

Динамиката на обществените процеси, разглеждана не само от технологична и информационна перспектива, но и от социална и обществена създава множество шансове, но и предизвикателства и рискове към образованието на съвременните ученици. Подготовката на учащите за бъдещи им социални и професионални перспективи е несигурна. Международната конференция на "Капитал" "Образование за професиите на бъдещето" [2] формулира предположението „Вероятността днешните ученици да започнат в бъдеще работа, която в момента все още не съществува се увеличава всяка година.” Изводът от това насочва към презумпцията: ръководени от

трансформацията на професионалните и обществени компетентности и компетенции, които ще бъдат търсени в бъдеще се поражда необходимостта от модификация в образователните стратегии – сега, в настоящето.

Световния икономически форум дефинира някои сред най-важните умения, нужни за професиите на 2020 г. Те са: „комплексното решаване на проблеми, критичното мислене, креативността, емоционалната интелигентност и възможността за преценка и взимане на решения”. (пак там)

Потенциала на творческите индустрии и неговото приложение има силно отражение както в основните политики и стратегии на ЕС (Лисабонската стратегия, Стратегията „Европа 2020”), така и на национално рав-

нище - Иновационната стратегия за интелигентна специализация на Република България 2014-2020 г., Националната стратегия за развитие на творческите индустрии в България и др.

„В "Програма 2020" за развитието на България се отрежда ключово място на твореца като водеща фигура в израстването на нацията, като двигател на иновативните процеси и изразител на интелигентния растеж на обществото, като носител на духовната памет и изконните достижения на българската култура” (Филева, 2018, с.52)

„Творческите индустрии“ са нова аналитична дефиниция на промишлените компоненти на икономиката, в която творчеството е вход и съдържание, а интелектуалната собственост е резултат. Икономическата стойност на творческите индустрии може да се простира отвъд само явното производство на културни стоки или на наемане на творчески и креативни хора, но може да играе по-обща роля в управлението и улесняването на процеса на промяна в цялата икономика... Всъщност дори може да се окаже, че „динамичното значение“ на творческите индустрии е по-голямо от тяхното „статично значение“ (Potts & Cunningham, 2008, p.233)

Според Potts & Cunningham творческите индустрии се определят като „двигател“ на икономическия растеж. На тях се отдава значение и все по-важна стратегическа роля в иновационните системи.

„С прехода към общество на знанието съотношението на технологичните и социалните иновации се променя в икономиката като цяло. Иновациите се случват все по-малко в резултат от нови разработки и технологични открития, а по-скоро поради новаторски начини за използване на продуктите или прехвърлянето им в различни контексти на приложение. Развиват се нови видове социални практики, които са част от иновациите в културните и творческите индустрии”. (Филева, 2018, с.52)

Изграждането от учениците на формулираните по-горе най-важни умения, определени като приоритетни от Световния икономически форум, би могло да се подсили и подкрепи, чрез насърчаване на сътрудничество и изграждане на партньорски взаимоотношения между училищата и творческите индустрии, чрез разглеждане на възможността за въвличане на културно-

творческия сектор в процесите за развитие на образователните организации.

Творческо разрешаване на конфликти в класната стая

Общочовешкото разбиране за конфликтите най-често се асоциира с разруха, разпад, бездна... от която трудно се излиза. И въпреки това конфликтите са неразделна част от нашият живот и ежедневие. Сами по себе си не са само нито лошо, нито добро – всичко зависи от начина, по който ще бъдат управлявани.

Конфликтът обаче може да бъде разглеждан и като положително явление, като възможност да опознаем собственото си личност, характер и поведение, възможност за достигане до нова информация, начини за търсене на алтернативни модели за справяне с трудностите в отношението с другите в обществото, възможности за стимулиране и генериране на нови идеи, възможности за нов стил във взаимоотношения, чрез които се осъществяваме в различни общности и групи. Конфликтът се разглежда като един от основните творчески елементи на човешките взаимоотношения. В този смисъл се приема като значим способ за преобразуване на собствения ни живот. (Цветанска, 2006)

„Драмата, от своя страна, символизира реалните житейски ситуации. Хората разбират същността на човешкия опит в рамките на фокусиран смисъл и сътрудничество, в който идеите са взаимно проучени”. (Николова, 2016, с.350)

Включени в специфичен образователен процес, основан на театрални драма техники и модели в образованието, зареден с творчество, креативност и разнообразно моделирани педагогически взаимодействия, учениците проявяват възторг и въодушевление, силно желание за активно включване. Това гарантира скорострелно нарастване на интереса към научното знание, вследствие на което се обезпечават високите им когнитивни и афективни постижения и вълнуващото лично и споделено преживяване.

Надграждащата процесуалност, характеризираща театралните форми, драма техники и модели в обучението въвлича учениците в типични ежедневни ситуации, който ярко демонстрират възникването, развитието, протичането и края на конфликтни отношения, наподобяващи тези

от реалната и лична, субективна тяхна действителност.

Включването на учениците в тази специфична процесуалност подпомага ефективното управление на конфликтните поведения, проявявани с класната стая – определени като нежеланието да се учи, неадекватно поведение, деструктивно поведение и агресивно поведение.

„Способността на ученика свободно да може да си представя и създава нови неща, да фантазира и комбинира, да формира и генерира оригинални идеи” (Николова, 2017, с. 154-157), да ги видоизменя и прилага в класната стая често се свързва с преодоляване на дилемите, сблъсъкът на идеите, необходимостта да се отчитат потребностите, нуждите и интересите на другите в общността, а именно конфликтването – конфликтването на потребности, на личности, на идеи, на позиции, на отношения и ценности.

Драмата и театъра включват въображението и чувствата на обучаемите, помагат им да придадат смисъл на фактите и явленията, на ситуациите, на феномените, дори на отношенията между хората.

Всичко това се постига чрез създаване на въображаеми персонажи и контексти, на отношенията и прежеждия, приключения и епизоди, на противопоставящи се мнения и гледни точки в и извън класната стая. Чрез участие в драма, учениците прилагат своите мисли, отношения, модели на поведение и придобиват уникални свои лични преживявания. С помощта на специфични драма и театрални техники се осигурява ефективно усвояване на знания, умения и социални компетентности, стимулира се изразяването и споделянето на идеи, чувства и реакции.

Включването на творческите индустрии в образованието създава ефективни условия за учене чрез преживяване. Научните конструкции, познанието се изгражда и формира посредством трансформациите на опита, експеримента в класната стая.

Въвеждайки децата в света на метафорите и алегориите, осигуряването на въображаемо пространство, специфични символи и ритуален език приложението на драма модели и театрални форми в обучението съдействат за атрактивното изграждане на социални умения и компетенции от учениците за решаване на конфликти. [3]

Как се случва това, на практика?

Прагматични основания за приложение на театрални формати и драма техники в процеса по творческо решаване на конфликти в класната стая.

Част първа: Участие в интерактивно образователно представление

Повече от четири години в няколко столични училища, ученици от начална училищна възраст са включени в три на брой тематични образователно-театрални представления, част от специален, научно обоснован игрови образователен модел, наречен Театър „Забавна наука”. Моделът се основава на сценичната презентация на знания, следвана от продължаващ процес на обучение. Характеризира се със специфичната процесуалност *«гледай, включи се и анализирай»*. (Василева, 2018, с.40-43)

Учениците са включени последователно във всяко от трите тематични образователни представления, чиято фабула представя възникването, развитието, протичането на конфликтите и предлага активна роля на децата при тяхното решаване. Ученикът става съ-творец на сценичната презентация на научната история. Очакванията, перспективите, преживяванията, идеите, предложенията, които отправя инициират ново значение – обогатено с личен, индивидуален смисъл за всеки.

Във всяко от представленията на учениците е предложена въображаема критична или конфликтна ситуация и тяхната задача е чрез влизане в роля и ролеви взаимодействия да търсят конструктивни решения, взаимодействайки с другите на сцената и с професионални актьори. Те притежават властта самостоятелно да определят действията, мислите и поведението на героите, които избират да пресъздадат.

Съ-участници в сценичното пространство – художествено произведение, образователен спектакъл [4]

Първата фаза отрежда съпреживяване от страна на учениците на кратко художествено произведение: съобщават се целите, и се определя научния фокус за зрителя.

Първоначално децата се въвеждат във въображаемия контекст на сценарийната събитийност като зрители – публика или наблюдатели, които седят на подходящо разстояние от сценичното пространство. Те стават свидетели, преживяват и съпреживяват

драматичната история на кратко художествено произведение в хронологична последователност и логична зависимост, изиграно от професионални актьори, което представя конфликтни отношения, отличаващи се с проява на вербална или физическа агресия между основните персонажи.

Но това не продължава дълго. Специфичните цели поставени пред анимационните драма техники и модели в обучението, изискват включване, интерактивност и взаимодействие с публиката още преди да е започнало второто драматично действие.

Учениците са провокирани от серия аналитични въпроси, чиито отговори не са предпоставени – те свободно интерпретират видяното, усетеното, чутото и преживяното. Насочвани са към това да определят конфликта, да идентифицират включените в конфликтната ситуация персонажи, да анализират тяхното поведение и последствията от него.

Съ-участници в сценичното пространство – драматична реалистична конфликтна ситуация от ученическото ежедневие

Втората фаза се характеризира с драматизация, изпълнена отново от професионалните актьори, но представяйки на сцената реална житейска конфликтна ситуация, нюансирана от ученическото ежедневие, която повтаря смислово и поведенчески първоначално заложената конфронтация (от първата сцена). Представа се отново във въображаем, но реалистичен, а не художествен план.

Активното участие в образователното представление създава усещания у децата, че наблюдават действия подобни на действията от собствения им личен живот, приемайки игровата действителност, така сякаш са насочени пряко към тях.

Следва дискусия, моделирана от актьорите, участвали в сценичното представяне на анализирания конфронтация. Децата са стимулирани към търсене, формулиране и споделяне на сравнения между двете драматизирани истории, между героите, които участват в тях, ролевите взаимодействия, техните специфични взаимоотношения, поведение и конкретните последствия от него. На този етап от представлението от децата се очаква да дадат предложения за нововъведения и промени в

поведението на конфликтующите персонажи, предложения за разрешаване на критичната ситуация, изброяване на възможни решения. Тези решения се подлагат на оценка от цялата група – ученици и актьори, определят се минимум две добри решения, които следва да се изиграят самостоятелно от децата на сцената.

Съ-творци в сценично презентирание на отправените предложения

Учениците са стимулирани към активно сценично участие и фактическо включване в драма образователен етюд. След всяка драматизация на различно творческо решение за разрешаване на критичната ситуация, се провежда дискусия, фасилитирана от актьорите, относно емоциите, чувствата и преживяванията на учениците, участници в анимираните драма взаимодействия.

Прави се оценка на степента, до която решението предложено от групата е разрешило проблема.

Учениците са стимулирани към формулиране на съждения, насочвани от възрастните. Анализирайки поведението на персонажите в специфичната драматична ситуация, те анализират собственото си поведение, реакции и отношения, генерирани по време на третото действие от представлението. Някой от тях подкрепят доминацията и съперничеството, като отправят категорични послания към другите участващи в етюда, без да дават възможност за отказ. Други отправят призив за сътрудничество, чрез конкретни предложения, в които конфликтующите герои в драматизираната история да обединят усилията си в търсене на решение, което е приемливо и за двете страни. Трети предпочитат компромиса, отказвайки се от интересите си, като правят опити да откажат и другия антагонист в сценичното действие.

В някой от групите се наблюдават опити за отправяне на предложения, които наподобяват договаряне или провеждане на преговори, като се предлагат различни ползи и за двете страни, които да удовлетворяват потребност, или отговарят на интерес. Други – предпочитат да избегнат риска от директната конфронтация като подминат, отбегнат или се приспособят към интереса на другата страна, това се наблюдава там където, участващите ученици дават бързо своето съгласие, на отправено предложение, което не

носи лична полза за тях, или пък не могат да вземат решение.

Исправени непосредствено пред драма и анимационните обекти – актьори, кукли, сцена, декори и костюми, учениците се увеличат във въображаемия свят от образи и звуци. Спектакълът може да остане „външен” спрямо тях или да ги включи в себе си, може да бъде близък или да ги напада, но във всички случаи възприемането на тази специфична реалност, носи специфично знание, лично значими, тъй като осъществява връзка с емоциите, преживяванията и усещанията на детето.

На финала актьорите правят обобщения, и формулират конкретните резултати от съвместната творческа работа в групата като съобщават двете най-добри решения, довели до разрешаването на конфликта, представени на сцената на децата.

Част втора: участие в пост-драматични дейности в класната стая

Пост-драматичните дейности в класната стая представляват поредица от надграждащи се атрактивни и провокативни арт дейности, включени в специфично педагогическо взаимодействие, планирани за реализиране след участие на децата в интерактивното образователно представление. Условие за ефективното им приложение в творческата класна стая е изграждането на анимирана среда, която се характеризира с оживяване и раздвижване на образователните понятия и афективни конструкции представени сценично по време на образователният спектакъл.

Предварителното планиране и въведение на пост-драматични дейности за изграждането на социални умения от учениците за творческо решаване на конфликти в класната стая е необходимо условие. Чрез включването на учениците в подобна специфична процесуалност се създават условия за надграждане, преосмисляне, дефиниране и трансформиране на предварително заложените елементи на образователното съдържание. Анимираните драма и пост- драма техники подпомагат заявяването на нови позиции, нагласи и ценности.

В дейностен аспект се отъждествяват с основните процесуални механизми на играта: аглутинация, хиперболизация, акцентирание, схематизация и типизация (Василева, 2002, с.101)

- **Аглутинация** – процесуален механизъм на играта, който предполага планиране и

реализиране на анимационни и драма дейности които стимулират „... синтез на представите, които съединява”, обединяващи „във въображаем план несъединимото в действителност” (Василева, 2002, с.100)

Атрактивно предизвикателство към учениците включени в процес по творческо решаване на конфликти, чрез пост-драматични дейности предполага вариативност в планирането и инструктирането на учениците от учителя в класната стая.

Операционализация: На учениците се предлага инструкция, в която от тях се очаква създаването на синтезен образ – предмет, природно явление, растение или животно, което притежава всички или част от характеристиките на един от персонажите, наблюдавани, анализирани и модифицирани в предварително наблюдаването и съпреживявано образователно представление. Образът трябва да бъде представен и изигран пред групата на класа. Така се разработват и оживяват в класната стая разнообразие от интерпретации и ролеви презентации. Като например доминиращите персонажи се представят като октопод, кактус, лавина, торнадо, а отбягващите конфронтацията като мида, костенурка или горско поточе.

- **Хиперболизация** – се характеризира с творчески дейности в класната стая, които „преувеличават значение и ценности” (пак там, с.102)

Операционализация: Учениците са стимулирани към продуциране и изпълнение на запомняща се за тях емоция и/ или чувство на избран персонаж от образователното представление, което да представят експанзивно, чрез мимики, жестове и силна на гласа през целия клас. Ролята на учителя, разглеждан като фасилитатор, на тази фаза от приложението на пост-драматичните дейности в класната стая е да стимулира учениците към вербализиране, изказване на преживените чувства и емоции по време на образователния спектакъл, чрез насочващи въпроси. Анализът на персонажите, техните личностни характеристики и субективни преживявания в сценичната презентация на драматургичния конфликт е зареден с ценна информация, репрезентирането, на която в пост-драматичните дейности от учениците включени в процеса, обогатява личностния им и социален опит. Важно условие е учителите да зареждат, обогатяват и трансформират представите и ролевите

интерпретации на учениците, като предлагат адекватни на субективната им реалност примери.

- **Акцентиране** – важен механизъм на игровото презентиране, чрез който се „... приписват или обособяват в самостоятелни общности определени качества или свойства на субекти, предмети и явления” (пак там, с. 104)

Операционализация: Учениците са активно стимулирани към моделиране и/или графично представяне на основните действащи лица (персонажи), включени в драматизираният конфликт, представен порано на сцената от професионални актьори.

- **Схематизация** – значим инструмент на игровата процесуалност, който „...детайлизира или символизира обекти и явления...” (пак там, с.106)

Операционализация: Предварително подбрани, особени и специфични за драматургичното действие предмети се представят на децата. Тези предмети се разглеждат като типични за драматизираната конфликтна ситуация от професионалните актьори на сцената. Техният подбор, селекция и презентация са отговорност на учителя, планиращ пост-драматичните стимулации в класната стая за творческо решаване на конфликти. Предизвикателството към учениците е да подредят предметите в такава последователност, която би довела, според тях, до удовлетворяващ, позитивен край на драматичната история или с други думи – двете конкуриращи страни да произведат значима лична полза от преднамерено създадената въображаема конфликтна ситуация.

- **Типизация** – основен игрови инструмент за „...създаване на нови образи върху основата на съществуващите...” (пак там, с.107)

Операционализация: На тази фаза от пост-драматичните дейности в класната стая учителят, приема задачата, чрез своето изложение, използвайки примери, да запознае учениците с разнообразието от стиловете на поведение за ефективно разрешаване на конфликти. Следва атрактивна демонстрация и насочваща провокация към обучаваните, а именно да формират творчески групи (в границите на класа), в които да направят опит за трансформация на позициите и поведението на наблюдаваните в образователното представление персонажи, според стила за решава-

не на конфликти, който са избрали на лотарин принцип. Учениците са инструктирани и се стимулират към създаването на нов, оригинален и креативен инвариант на края на историята. От тях се очаква да изиграят, драматизират пред класа своите решения, чрез импровизирана ролева игра. Следва анализ, операционализиран от дискусия, ръководена от учителя. Формулират се дилеми, ориентирани към актуализираща нагласа, ценности и поведение саморефлексия на учениците, включени в анимационните драма техники за творческо решаване на конфликти в класната стая.

Част трета: дискусия с целия клас, фасилитирана от учителя

Хубаво би било специфичното творческо взаимодействие да продължи с предварително планирана дискусия с класа, ръководена от учителя, тъй като така се създават условия за преработване и „отрабатване” на всички конфликтни, позитивни или негативни чувства и преживявания, които децата са натрупали по време на участието си в анимирания драма модел. Дискусионните въпроси е добре да бъдат отнесени към чувствата, емоциите и субективните преживявания на участниците, както и въздействията им относно чуждото участие, подкрепа или не на позицията му.

Примерни дискусийни въпроси, които биха могли да бъдат използвани от учителя:

1. Как се чувстваше по време на изиграване на ролята? Какво предизвика тези чувства?
2. Как се почувства когато влезе в реален сблъсък на сцената с другите на сцената?
3. Удовлетворен ли си от избраната позиция в спора?
4. Какво би искал да промениш?
5. Конфликта между двата персонажа, беше ли реален, което може да се промени?
6. И двете страни ли играеха справедливо?
7. Какво би посъветвал свой съученик преди да навлезе в- или след спор с друг от класа?
8. И двете страни ли поеха отговорност за чувствата и поведението си?
9. Проблемът беше ли разрешен приемливо и за двете страни?

Заклучение

За да се учат от опита, да демонстрират експериментаторски дух, критично мислене, да

проявяват солидарност, толерантност, емоционалност и креативност е необходимо да се създадат условия за учениците, които да отреждат значимо място на творческите индустрии, в чийто обхват попадат сценичните изкуства. „Децата трябва да бъдат „актьори“ и да усвояват нови умения чрез реални преживявания. В този смисъл детската игра създава умения чрез театрална дейност. Театралните формати и драма техники „предизвикват активно (за разлика от пасивното) ангажиране на учениците, могат да повишат уменията за разрешаване на конфликти. Когато се провеждат в групови условия, като например в класната стая, участниците не само се възползват от активното „издирване“ на нови роли в разрешаването на конфликти, но и като наблюдатели. Могат да дават предложения относно създаването на ролята и да дефинират колко е ефективно това лично за тях. Тази динамика създава социален учебен опит, в който се моделират начините за справяне с конфликтите в епоха, когато развитието на идентичността е от решаващо значение”. (Graves&Frabutt, 2007, p.59).

Приложението на театрални формати, драма техники и модели в началното училище за творческо решаване на конфликти в класната стая създава множество възможности за оживяването, раздвижването, визуализирането на открити или латентни конфронтации, спорове и/или противостоящи позиции. Въведени във въображаемия контекст, чрез игровите правила, игровата роля, време и пространство се изгражда позитивна, релаксираща защитена среда, която създава условия за експериментиране с различни модели и стилове за решаване на конфликти. Предполага се, че анимираното, наситено с образи, характери и персонажи експериментално пространство създава благоприятни условия 1) за претворяването на научното знание в субективно, лично значимо и 2) изграждането на комплекс от социални умения за решаване на конфликти необходими за пълноценната социална реализация на детето в обществото.

Литература

1. Василева, Р. 2002. *Защо да обучаваме играеику?* В. Търново, Изд. Фабер.

2. Василева, Р. 2006. *Обучението като драма интерпретация*. Велико Търново, Изд. Фабер.
3. Василева, Р. 2018. Образователен театър на сцената на неформалното образование в България. *Педагогика*, кн.1, с. 26-46
4. Галтунг, Й. 2005 *Разрешаване на конфликти*. София, Изд. Сиела
5. Николова, М. 2016. Моделът Образователна драма в училище – възможности и предизвикателства в съвременната класна стая. *Нова идея в образованието*. Бургас, с.349-359
6. Николова, М. 2017. *Образователен театър, творческа сцена в училище. Как се ражда приятелство в обучението?*. София, Изд. Симолони-94
7. Цветанска, С.2006 *Разрешаване на конфликти стратегии и подходи*. София, Изд. ТераРТ.
8. Филева, П. 2018. Иновативният характер на културните и творческите индустрии. *Медийна среда, публична и стратегическа комуникация*. Университет за национално и световно стопанство (УНСС), с.52-57.
9. Graves, K. N., Frabutt, J. M., & Vigliano, D. 2007. Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of school violence*, №6(4), p. 57-79.
10. Potts, J., & Cunningham, S. 2008. Four models of the creative industries. *International journal of cultural policy*, 14(3), p. 233-247.

Бележки:

- [1] Докладът е осъществен с подкрепата на Национална научна програма „Млади учени и постдокторанти” на Министерство на образованието и науката, съгласно приложение №11 на РМС №577 от 17 август 2018 година.
- [2] Международната конференция на "Капитал" "Образование за професиите на бъдещето" (посетен на 20.04.2019)
- [3] Николова, М.2014. Приложение на идеите за театър в образованието. *Списание на Софийския университет за електронно обучение*, №2, 69-82.
- [4] „Театрална постановка, изградена върху учебно съдържание, предназначено за определена образователна единица. Изиграна е от професионални актьори, които се основават в работата си на традиционната последователност по създаване и изграждане на образите на героите, въвличането им в история и формиране на етюд, посредством конфликтване на характери и специфични обстоятелства”. (Николова, 2017, с. 207)

Mariya Nikolaeva Nikolova, Asst. Prof., PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
mariya.nikolova@fp.uni-sofia.bg



ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИ УМЕНИЯ ПРИ СТУДЕНТИ, СПЕЦИАЛНОСТ „АКУШЕРКА“

Ангелина Киркова-Богданова

BUILDING INFORMATION SKILLS IN STUDENTS, SPECIALITY “MIDWIFE”

Angelina Kirkova-Bogdanova

ABSTRACT: This paper deals with a study of third year midwifery students' opinion on information skills built in the subject “Informatics”. The survey was conducted with 30 students in midwifery from Medical University Plovdiv. Information skills are a part of the digital literacy, seen as an important literacy in today's technological world. The results indicated that the students enhanced their skills in all four investigated aspects: information problem definition; search and retrieval; evaluation of information on the internet; and ethical use of information, despite their different levels of skills acquired in the secondary education. Improved information skills are evaluated by the students as useful for both learning and future professional realization. Although its limitations, the study shows the value of the lessons learned in informatics from the point of view of the students. It can be extended to other healthcare specialties that study informatics as a compulsory discipline.

Key words: information skills, midwifery students

Въведение

Предизвикателствата на технологиите в ежедневието, образованието и кариерата изискват специфични умения, определяни като „дигитални умения“. Понятието „дигитална грамотност“ е въведено през 1997 г. от Пол Джилстер [1], който обръща внимание на способностите ни да разбираме, оценяваме и използваме информацията в множество форми, предоставяни от компютъра. Днес дигиталната грамотност обхваща различни видове грамотност, основани на компетенциите за работа с компютърна техника [2], като компютърна, информационна, интернет, медийна, визуална грамотност и умения за интерактивно общуване [3] [4]. Компютърната грамотност днес е в основата на информационната грамотност – по-широко понятие за способности да се търси, извлича, оценява, използва, обработва и презентира информация. Редица международни проучвания [5], [6] показват, че въпреки доказаната необходимост от дигитални умения, те не се придобиват в

преддипломното образование по здравни грижи. Според Deltsidou et al. [7] дори в развитите страни сега започва въвеждането на сестринската информатика като основна дисциплина.

Според Индекс за цифрова икономика и общество 2017 (<https://ec.europa.eu/digital-single-market/scoreboard/bulgaria>), слабото представяне в цифровите умения са спирачка в бъдещото развитие на цифрова икономика и общество в България. Тези факти са притеснителни и поставят под въпрос нивото на компетенциите на студентите за работа с информация в електронен формат.

Надграждането на информационните умения на студентите е цел на дисциплината „Информатика“, която се изучава в Медицински университет Пловдив, в специалностите от направление „Здравни грижи“.

Според Марино, информационната грамотност означава експертно решаване на информационен проблем, което включва умения за определяне на информационни потребности, търсене и използване на информация [8].

Част от информационните подумения, върху които се работи в курса по информатика са: дефиниране на информационен проблем, търсене на информация в интернет, оценяване на качеството на намерената информация, етично ползване на информация и цитиране. Тези подумения, предшествващи компилацията и презентирането на информационния продукт, са обект на това изследване.

Цел

Целта е да получим обратна връзка от студенти, които са преминали по-голяма част от обучението си по специалността, за съдържанието и ползата от обучението.

Методи

Изследването е проведено сред 31 студентки от III курс, специалност „Акушерка“ чрез анонимна, специално разработена за целта анкета. Резултатите са обработени и представени чрез MS Excel.

Резултати и обсъждане

С първия въпрос изследваме доколко, според студентите, курсът по информатика допринася за усъвършенстването на информационните умения. Няма получени отговори *нямат мнение, никак* и *малко*. Всички отговори са *много* и *значително*, в различно съотношение при различните индикатори. Резултатите са представени на Фигура 1.



Фиг. 1. Надграждане на информационните умения в курса по информатика.

Категоричното мнение на студентите е, че съдържанието на курса по информатика е подходящо за постигане на образователните цели. Най-голям прогрес студентите отчитат в умението да ползват информацията законно и етично, като цитират правилно. Голям е и напредъкът им в прилагането на критерии за оценяване на информацията по отношение на качество и достоверност. Това е важно при наличието на голям обем подвеждаща, невярна и тенденциозна негативна информация в мрежата. Въпреки, че голяма част от сърфирането в мрежата е свързано с търсене на ин-

формация и потребителите имат изградени умения за това от ежедневната си дейност, курсът допринася значително много за подобряване на тези умения, като запознава студентите със стратегии за търсене и с възможностите на търсещите машини за поставяне на ограничителни условия. Прогрес отчитаме и при дефиниране на информационен проблем.

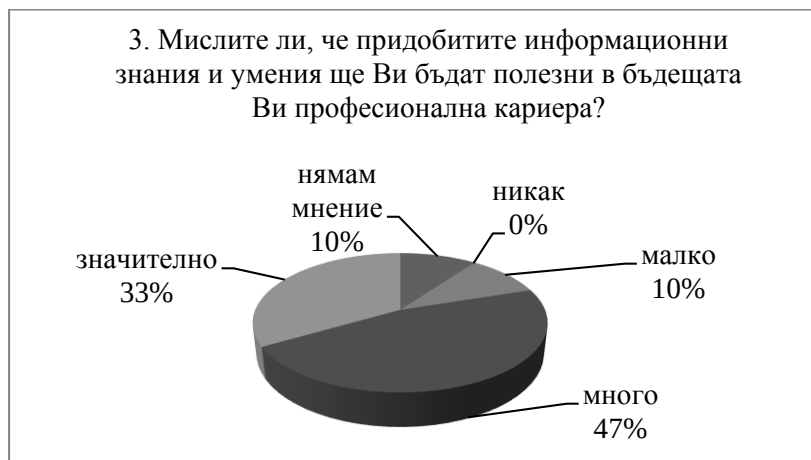
Следващият въпрос изследва доколко придобитите умения са полезни за студентите по здравни грижи. Резултатите са обобщени на Фигура 2.



Фиг. 2. Необходимост от информационни умения за студентите

Близо една трета от анкетираните и почти половината от тях считат, че придобитите умения за боравене с информация са важни за тях. Добрите информационни умения са предпоставка за практикуване на грижи, основани на доказателства и успешна професионална реализация. Изследваните третокурсници, в края на тяхното обучение, разбират и

оценяват тази необходимост. Получените отговори на третия въпрос, с който изследваме мнението на студентите дали придобитите знания и умения ще им бъдат от полза в бъдещата работа, доказват това. Отговорите са предимно от категориите „много“ и „значително“ (Фигура 3).



Фиг. 3. Полза от придобитите информационни умения за професионалната кариера.

Важно е да знаем доколко подготвени от средното училище са студентите ни по отношение на знанията и уменията за работа с информация. Тези умения в голяма част се изграждат в часовете по „Информатика“ и „Информационни технологии“. Предполагането е, че бъдещите акушерки имат базови информационни умения, които надграждаме, като част от така наречените „soft skills“, т.е

умения, непряко свързани с практикуването на професията, но които са предпоставка за успешна кариера. Получените отговори са различни, очаквано, защото и предишния образователен опит на студентите е различен. Според половината от студентите тези умения се изграждат „никак“ или „малко“, а според другата половина – „много“ или „значително“. Резултатите са дадени на Фигура 4.



Фиг. 4. Изграждане на информационни умения в средното училище.

Изводи и заключение

Анализът на получените резултати позволява да бъдат направени следните изводи:

- Въпреки различното ниво на информационни умения, получени от средното образование, студентите успяват в голяма степен да ги надградят в курса по информатика;
- Усъвършенстваните информационни умения се оценяват от студентите като полезни както за ученето, така и за бъдещата им професионална реализация.

Изследването е ограничено в една специалност и един курс на обучение, но показва ползата от наученото в курса по информатика от гледна точка на студентите. Може да бъде разширено към останалите специалности, които изучават информатика като задължителна дисциплина в различни курсове от обучението си, за да получим по-голяма обратна връзка от студентите, респективно по-добра представа за ефективността на обучението.

Литература

- 1] P. Gilster, Digital Literacy, John Wiley and Sons Inc., 1997.
- 2] D. Bawden, „CHAPTER ONE: Origins and Concepts Of Digital Literacy (pp.).“, в *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices*, C. Lankshear и M. Knobel, Ред., 2008, р. 17–32.
- 3] Р. Маринов, 2010. [Онлайн]. Available: http://ebox.nbu.bg/prob12/view_lesson.php?id=244. [Отваряно на 21 ноември 2015].
- 4] Т. Шопова, „Развитие на дигиталната компетентност у студентите“, *Nota Bene*

електронно списание за философски и политически науки, № 26, 2015.

- 5] J. A. Spencer, „Integrating Informatics in Undergraduate Nursing Curricula: Using QSEN Framework as a Guide“, *Journal of Nursing Education*, vol.51, issue 12, pp. 697-701, doi:10.3928/01484834-20121011-01, 2012.
- 6] S. G. Topkaya и N. Kaya, „Nurses' computer literacy and attitudes towards the use of computers in health care“, *Journal of Nursing Interventions*, pp. 1-9, 2014.
- 7] A. Deltsidou, E. Gesouli-voltyraki, D. Mastrogiannis и M. Noula, „Undergraduate nursing students' computer skills assessment: a study in Greece“, *Health Science Journal*, vol. 4, issue 3, pp. 182-188, 2010.
- 8] J. Marino, Jr., „The Nature and Impact of Task Definition: Information Problem Categorization During Task. Dissertation Thesis.,“ University of Washington, 2017.
- 9] European Commission, 2015. [Онлайн]. Available: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/scoreboard/bulgaria>. [Отваряно на 21 ноември 2015].

инж. Ангелина Киркова-Богданова, дм
Медицински университет – Пловдив,
Факултет по обществено здраве, катедра
„Медицинска информатика, биостатистика и
електронно обучение“
angelina.kirkova@abv.b



ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ОТ ВИСОК ПОРЯДЪК У СТУДЕНТИТЕ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Петя Седова, Розалина Недялкова, Станка Хаджихолева

FORMING HIGHER ORDER THINKING SKILLS IN STUDENTS BY TRAINING FOR ACQUISITION OF SCIENTIFIC COMPETENCES

Petya Semova, Rozalina Nedyalkova, Stanka Hadzhikoleva

ABSTRACT: One of the priorities in the European Higher Education Area is the task of attracting young people who want to engage in science and develop their creative potential. The aim is to stimulate the interest of young people and the society in research activities and their application in business.

Building a knowledge-based economy and achieving smart growth are targets that are unattainable without qualitative training for highly qualified staff. The forming of higher order thinking skills in students - knowledge and skills transfer, critical thinking and problem solving, are key to a successful career and fruitful implementation of research achievements in business.

The article presents our experience from teaching students in the "Design and Presentation of Diploma and Scientific Papers" course. The conducted pedagogical experiment is aimed at combining the active formation of higher order thinking skills with training to acquire scientific competencies. The students' learning activities are varied and include: conducting scientific research; preparing a short scientific publication and formatting it according to a specified template; reviewing the scientific work of a fellow student, in accordance with certain criteria; editing an article as directed by a reviewer - fellow student; preparing a presentation and presenting a scientific work; listening to presentations, made by fellow students and giving feedback on their work. The article presents the results of the conducted study of the students' opinion about the conducted pedagogical experiment.

Key words: higher order thinking skills, scientific competencies training, students' training

Въведение

Визията на Европа 2020 за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж чрез изграждане на икономика, основаваща се на знания и иновации [4], се следва от всички държави в ЕС, в това число и от България. Редица национални стратегически документи са фокусирани върху необходимите условия и мерки, които трябва да се предприемат – привличане и обучение на млади хора за провеждане на качествена научно-изследователска дейност и осигуряване на условия за по-активно използване на иновативните технологии в бизнеса. Актуализираната Национална стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017-2030 г. поставя за цел чрез мащабно, бързо и дългосрочно развитие и модернизирание на системата на научни из-

следвания България да се превърне в привлекателен център за авангардни научни изследвания и развитие на нови технологии, да се издигнат позициите на страната ни в областта на науката, да се повиши общественото доверие към нея, да се задържат и привлекат млади и водещи учени в България [1]. Анализът на състоянието на националната научна система показва, че участието в изследователския процес и усвояването на изследователски умения следва да станат основна характеристика на висшето образование и съществена част от него [2]. Други важни документи, които посочват значимостта на научната дейност и необходимостта от обучение на студенти за сформирание на научни компетентности са „По-добра наука за по-добра България 2025 г.“ (Визия за развитието на научни изследвания в подкрепа на об-

ществото и икономиката) [3], *Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014 – 2020 г.* [5] и др.

Един от приоритетите в Европейското пространство за висше образование е задачата за *привличане на млади хора, които желаят да се занимават с наука и да развиват творческия си потенциал*. Цели се насърчаване на интереса на младежите и обществеността към научните изследвания и тяхното приложение в бизнеса.

Мисленето от висок порядък (higher order thinking) се определя като неалгоритмичен, сложен начин на мислене, който често води до множество решения [7]. Brookhart разглежда уменията за мислене от висок порядък (higher order thinking skills) като умения, попадащи в една от следните 3 категории: трансфер на знания и умения, критично мислене и решаване на проблеми [9]. *Трансферът на знания и умения* изисква обучаемите да могат да прилагат старите си знания и уменията си в нови, непознати ситуации. *Критичното мислене* е разумно и креативно мислене, насочено към вземане на решения за създаване на нови обекти, получаване на нови знания, процеси и др. *Решаването на проблеми* е процес, при който обучаемият намира нов, неизвестен за него начин за решение на даден проблем.

Изграждането на икономика, основана на знанието и постигането на интелигентен растеж са цели, недостижими без качествено обучение на висококвалифицирани кадри. *Формирането на умения от висок порядък у студентите - трансфер на знания и умения, критично мислене и решаване на проблеми, са ключови за успешна кариера и ползотворно прилагане на научните достижения в бизнеса.*

В статията е представен опитът ни от обучението на студенти по учебната дисциплина „Оформяне и презентирание на дипломни и научни работи“. Обучението е проведено във Факултета по математика и информатика (ФМИ) при Пловдивския университет „П. Хилендарски“ през зимния триместър на учебната 2018/2019 г. *Проведеният педагогически експеримент имаше за цел да съчетае активното формиране на умения от висок порядък с обучение за придобиване на научни компетентности*. Учебните дейности на студентите са разнообразни и включват: провеждане на научно изследване; изготвяне на кратка научна публикация и форматирането ѝ

според указан шаблон; рецензиране на научна разработка на колега – състудент, в съответствие с определени критерии; редактиране на статия според указанията на рецензент – състудент; изготвяне на презентация и презентирание на научна работа; изслушване на презентациите на колеги-състуденти и даване на оценки и мнения за работата им. В статията са представени резултатите от проведеното проучване на студентското мнение за проведения педагогически експеримент.

Таксономия на Блум

Таксономията на Блум е разработена от група педагози и психолози и е публикувана през 1956 година [8]. Основният мотив за разработката ѝ е създаването на обща рамка за класифициране на тестови въпроси. Целта е била осъществяване на взаимопомощ между преподавателите за създаване на тестове чрез изграждане на обща споделена база данни с тестови въпроси. Въпреки това, таксономията на Блум намира широко приложение в педагогиката за определяне на целите на обучението. Тя е добре структурирана и детайлна и по-предпочитана в сравнение с други, напр. таксономия SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) [11], таксономия на Финк [10] и др.

Таксономията на Блум се състои от три йерархични модела, използвани за класифициране на образователните учебни цели, в зависимост от тяхна специфика. Те описват учебните цели в три области - когнитивна, емоционална и психомоторна. Познавателната област в когнитивния домейн се състои от шест равнища - Знание, Разбиране, Приложение, Анализ, Синтез и Оценка. Те са подредени йерархично – от по-прости към по-сложни. Предполага се, че при усвояването на знания обучаемият трябва да премине последователно през всичките нива. Най-общо, те са определени както следва [8]:

- *Знание* - включва припомняне на специфични или общи идеи, припомнянето на методи и процеси или припомнянето на модели, структура или настройки;
- *Разбиране* – умение, при което индивидът знае какво се съобщава и може да го използва, без непременно да го свързва с други събития или факти, или без да вижда най-пълните му последици;
- *Приложение* - използване на абстракции в общи и конкретни ситуации. Абстракт-

циите могат да бъдат под формата на общи идеи, правила за изпълнение на процедури или обобщени методи;

- *Анализ* – разбиване на сложен обект или процес на съставните му части или елементи, така че да се изясни връзката между тях, и те да могат да бъдат изследвани по-детайлно;

- *Синтез* – сглобяването на елементи и части, така че те да образуват едно цяло. Това включва процес на работа с парчета, части, елементи и т.н., както и подреждането и комбинирането им по такъв начин, че да съставят образец или структура, които не са били налични преди;

- *Оценяване* – преценки за стойността на материалите и методите за постигане на дадени цели, количествени и качествени преценки относно степента, до която материали, методи и др. отговарят на критериите.

През 2001 г. Anderson и Krathwohl ревизират таксономията на Блум и публикуват разработката си [6]. По-късно тя става известна като *Ревизираната Таксономия*. Промените касаят промяната на наименованията и реда на когнитивните нива, както следва:

- *Запомняне* – извличане на съответните знания от дългосрочната памет;

- *Разбиране* – създаване на смисъл от учебни послания, включително устна, писмена и графична комуникация;

- *Прилагане* – извършване или използване на процедура в дадена ситуация;

- *Анализиране* – разбиване на материал на съставните му части и определяне как те се отнасят един към друг и към цялостната структура или цел;

- *Оценяване* – извършване на преценка въз основа на критерии и стандарти;

- *Създаване* – събиране на елементи, с цел формиране на кохерентно или функционално цяло; реорганизиране на елементи в нов модел или структура.

Въпросът, коя от двете категории – *Синтез (Създаване)* или *Оценяване* е от по-висок порядък е спорен и няма еднозначен отговор. Ясно е обаче, че умението на обучаемите за оценяване е ключов фактор за сформирание на умения за критично мислене и за определяне на насоки и перспективи за бъдещо развитие.

Учебна дисциплина „Оформяне и презентирание на дипломни и научни работи“

Основната цел на учебната дисциплина бе да се подготвят студентите да структурират, оформят и презентират дипломни работи, както и научни разработки. Съществена задача бе представянето на цялостния процес на провеждане на научни изследвания и презентирание на научни резултати, вкл. проектиране, провеждане на изследването, оформяне на дипломна работа / научна публикация и презентация. Детайлно се разглеждат въпроси, свързани с научно писане, стандарти за цитиране, изготвянето на библиографски справки, работата с научни бази данни и др.

Учебната дисциплина е избираема и е с хорариум 40 часа. Предназначена е за студентите от всички специалности на Факултета по математика и информатика, които се обучават в образователно-квалификационна степен „бакалавър“, редовна форма на обучение, и са завършили успешно първи курс.

За да завършат успешно обучението си по тази учебна дисциплина, *студентите трябва да придобият множество базови компетентности. Те трябва да знаят* основните етапи за провеждане на научно изследване; методи на научните изследвания; структурата на научен труд; стандарти за цитиране; основните наукометрични показатели; как работи световна система за реферирание, индексирание и оценяване; основни правила за водене на научна кореспонденция и др. *Студентите трябва да могат* да провеждат научни изследвания; да използват научни бази данни; да създават библиографски справки; да структурират дипломна работа и научна статия; да създават презентации; да презентират научен труд.

Основните теми, разглеждани в курса, са:

1. Наука. Същност, цели. Основни понятия.
2. Научно изследване. Етапи на научното изследване. Методи на научните изследвания.
3. Научни трудове. Видове. Видимост на научните трудове.
4. Дипломна работа. Проектиране и провеждане на изследването.
5. Структура на дипломна работа, стилото и техническо оформление. Софтуер за писане и оформяне на дипломна работа.
6. Презентирание на дипломна работа.

7. Научна статия. Цел, съдържание и структура на научна статия.

8. Научно писане. Стандарти за цитиране. Библиографски справки.

9. Научни бази данни. Наукометрични показатели. Световна система за рефериране, индексирание и оценяване.

10. Изготвяне на презентация. Презентиране на научен труд: структура и съдържание. Софтуер за оформяне на научна презентация.

11. Професионални научни мрежи. Изграждане на публичен имидж. Научна комуникация.

За да получат оценка по тази дисциплина, на студентите беше дадена възможност да избират измежду две опции: оценяване чрез курсова работа или оценяване чрез тест.

Оценяване чрез курсова работа. Този вариант изисква много активна и разнообразна работа от студентите и е изключително полезен за сформирание на умения от висок порядък. Всеки студент получи различна тема, която изтегли по случаен начин, след което:

- проведе научно проучване по зададената тема;
- изготви кратка научна статия и я форматира по предварително зададен шаблон; шаблонът включваше стандартните компоненти – заглавие, автор, резюме, ключови думи, основен текст, литература;
- рецензира статията на свой колега, избран по случаен начин; рецензирането се извърши по зададен шаблон за оценяване, с точкуване;
- получи рецензия на своята статия, изготвена от негов колега - студент, и нанесе необходимите корекции;
- изготви презентация за научното си проучване и презентира работата си пред своите колеги;
- изслуша презентациите на своите колеги и при желание изказва мнение за тяхната работа.

Оценяването чрез тест е стандартно оценяване, което се извършва в края на семестъра и има за цел да установи основно придобитите знания.

Педагогически експеримент

Основна цел на проведения експеримент бе да се установи готовността и желанието на студентите за обучение за научни компетентности и за провеждане на научни изследва-

ния. За оценка на нагласите се проведе анкетно проучване на студентското мнение.

През зимния триместър на учебната 2018/2019 г. в избираемата дисциплина се записаха 30 студенти, което е максимално допустимата бройка. Беше дадена възможност студентите да разработят курсови работи по двойки, но мнозинството предпочетоха да работят самостоятелно. Само 2 студентки избраха работа в екип. 19 студенти избраха оценяване чрез курсова работа и 11 – чрез тестово изпитване.

Резултати и анализи. В края на триместъра, след оформяне на окончателните оценки от учебната дисциплина, бе проведено анкетно проучване на студентското мнение. То бе доброволно и анонимно. Проучването бе организирано от две участнички в курса, които изготвиха анкетите под ръководството на преподавател, обобщиха и анализираха представените по-долу резултати. Анкетата попълниха 18 студенти.

Резултатите от анкетите като цяло показват удовлетвореност на студентите от курса. Всички обучавани са изказали задоволство от съдържанието и полезността на курса (фиг. 1).



Фиг. 1. Съдържание и полезност на избираемата дисциплина

Изненадващи са реакциите на студентите по отношение на предоставените възможности за споделяне и обсъждане на личните им позиции. Въпреки че студентите имаха много възможности да изразяват личното си мнение, 50% са изключително доволни, 22% са доволни, 22% са заели неутрална позиция, а 6% - 1 студент е недоволен (фиг. 2).

Участващите в анкетното проучване студенти са удовлетворени от придобитите знания и умения за изготвяне на научна статия – 44% са доволни и 56% са изключително доволни (фиг. 3).



Фиг. 2. Предоставени възможности за споделяне и обсъждане на позициите на студентите



Фиг. 3. Придобити знания и умения за изготвяне на научна статия

По време на курса, на студентите бяха детайлно разяснени всички дейности по изготвяне на дипломна работа. Беше им предоставен примерен шаблон на дипломна работа, с всички необходими реквизити, вкл. примерни текстови фрази. Подробно беше разяснено как протича процедурата за зачисляване и защита на дипломна работа във Факултета по математика и информатика при Пловдивския университет. Бяха посочени публикуваните

на сайта на ФМИ факултетни правилници и регламенти, касаещи дипломните защиты. Въпреки това, 5% от студентите – 1 студент е изразил недоволство от придобитите знания и умения за изготвяне на дипломна работа. 56% са доволни, 28% са изключително доволни, а 11% не са изразили мнение по въпроса (фиг. 4). Тези резултати потвърждават факта, че практическите задачи са изключително важни за придобиване на конкретни знания и умения. За съжаление времевата рамка на провежданото обучение – 10 седмици, не позволи възлагане на алтернативна задача на студентите – за частично разработване на дипломна работа.



Фиг. 4. Придобити знания и умения за изготвяне на дипломна работа



Фиг. 5. Придобити знания и умения за оценяване на чужда работа като рецензент

Всеки студент, който избра да разработи научна публикация имаше възможност да

влезе в ролята на рецензент, като оцени труда на свой колега – състудент. 67% са доволни, 28% са изключително доволни и 5% не са изразили мнение за компетентностите, които са придобили при изпълнението на тази задача (фиг. 5).

Всички студенти са изразили задоволство от придобитите умения за презентиране на научна статия (фиг. 6).



Фиг. 6. Придобити знания и умения за изготвяне и презентиране на научна статия



Фиг. 7. Усъвършенстване на уменията за критично мислене, анализ и синтез на научна информация

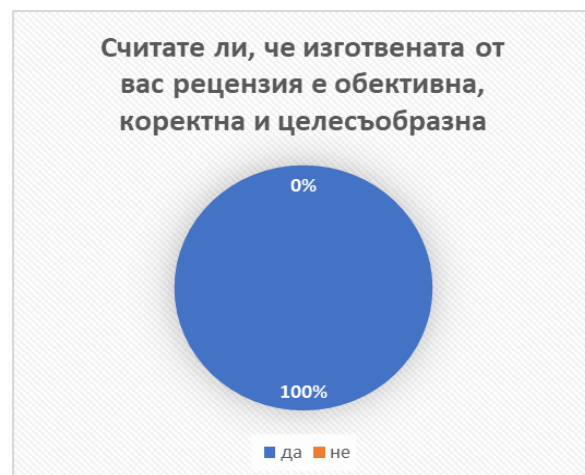
Студентите оценяват като полезна задачата за изготвяне на научна публикация. 87% считат, че тя е усъвършенствала уменията им за критично мислене, анализ и синтез на на-

учна информация, а 13% са на противоположно мнение (фиг. 7).

80% от анкетираният считат, че е добра идея студентите да рецензират взаимно статиите си, а 20% не са съгласни с тях (фиг. 8). Тук следва да отбележим, че всеки студент получи статия за рецензиране, избрана на случаен принцип. Рецензирането не беше „сляпо“, т.е. всеки рецензент знаеше имената на автора, чийто труд оценява. Голяма част от студентите научиха кой ги е рецензирал в момента, в който получи рецензиите си. Въпреки това, беше установен един случай, в който един автор се опита да окаже въздействие върху своя рецензент, за да получи по-добра рецензия.



Фиг. 8. Взаимно рецензиране на студенти



Фиг. 9. Обективност, коректност и целесъобразност на изготвените от студентите рецензии

Всички студенти, без изключение считат, че изготвените от тях рецензии са обективни, коректни и целесъобразни (фиг. 9). Това пов-

дига въпроси за липсата на самокритичност у студентите.

20% от студентите не са съгласни с рецензията, която са получили, а 80% считат че са получили обективна рецензия (фиг. 10).



Фиг. 10. Обективност, коректност и целесъобразност на получените рецензии

Тук следва да отбележим, че една от студентските разработки беше предложена за участие в конференция, одобрена и докладвана на научна конференция в страната. Предстои отпечатването ѝ.

Заклучение

Безспорно, човешките ресурси са ключови за постигане на поставените цели. Именно затова, пътят към по-добро бъдеще може да бъде изминат само от висококвалифицирани кадри. По-силна икономика, по-чиста природа, по-евтина и здравословна храна, достъпно здравеопазване... Всичко това изисква умения от висок порядък - способности за трансфер на знания и умения, критично мислене и умения за решаване на проблеми. Именно за това, тези умения трябва да бъдат развивани активно – по различни начини и в различни предметни области. А успехът ще бъде естествено следствие от положения труд.

Благодарности: Работата е подкрепена от проект СП19-ФМИ-004 „Формиране на научни компетентности в Студентска школа за ИКТ иновации“ към Фонд „Научни изследвания“ при Пловдивския университет „П. Хилендарски“.

Литература

1. *Актуализирана Национална стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017-2030 г.*, достъпна на: <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1231>. Последно посетен на 30.04.2019 г.
2. *Анализ на състоянието на националната научна система*, достъпна на: <http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=7024>. Последно посетен на 30.04.2019 г.
3. „По-добра наука за по-добра България 2025 г.“ (Визия за развитието на научни изследвания в подкрепа на обществото и икономиката), достъпна на: <http://www.strategy.bg/publicconsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=2131>. Последно посетен на 30.04.2019 г.
4. *Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж*, Съобщение на Комисията, Европа 2020, достъпна на: <http://www.strategy.bg/Publications/View.aspx?lang=bg-BG&Id=124>. Последно посетен на 30.04.2019 г.
5. *Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014–2020г.*, достъпна на: <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=962>. Последно посетен на 30.04.2019 г.
6. Anderson, L., D. R. Krathwohl (Eds.). 2001 *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman, ISBN 0-8013-1903-X.
7. Barak, M., Y. Dori, 2009 *Enhancing Higher Order Thinking Skills Among Inservice Science Teachers Via Embedded Assessment*, Journal of Science Teacher Education (2009) 20, pp. 459–474, DOI 10.1007/s10972-009-9141-z.
8. Bloom, B., M. Engelhart, E. Furst, et. al. 1956 *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
9. Brookhart, C., 2010 *How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom*, publ. ASCD, ISBN: 978-1-4166-1048-9.
10. Fink, D. L 2009 *A self directed guide to designing course for significant learning*, San Francisco: Jossey – Bass. Online: <https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassoci->

[ates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf](#).

Последно посетена на 30.04.2019 г.

11. Biggs, J. B., K. Collis, 1982 *Evaluating the Quality of Learning*. The SOLO taxonomy. New York, Academic Press.

Имена на авторите:

¹ Петя Деянова Семова

² Розалина Недялкова Недялкова

³ Станка Иванова Хаджиколева

Университет:

Пловдивски университет „П. Хилендарски“

Катедра:

^{1,2} студент

³ Катедра „Компютърна информатика“

Адрес:

бул. България 236

гр. Пловдив

e-mail:

¹ petq.d.s@gmail.com

² rozalina17@abv.bg

³ stankah@gmail.com



PEDAGOGICAL EDUCATION IN BULGARIA – TENDENCES AND PERSPECTIVES

Nadezhda Kaloyanova

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ – ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Надежда Калоянова

ABSTRACT: In recent years, the socio – economic conditions in Bulgaria led to the justification of teaching profession as a stable and respectful one and provoked even greater interest in it. On the other side the status of teaching profession is influenced by the dynamic changes in the educational environment and the unstable demography, as well as the open policies for attracting, preparation and realization of teaching personnel. Keeping that in mind, the Higher Education Institutions (HEIs) preparing teachers are in a real competition. They are facing the challenge of submitting even better quality preparation, adapting their educational programs to the changing conditions and creating prerequisites for active adaptation of newly appointed teachers to the profession and motivation for a long term practice. In this article the results from a research concerning the state of higher education in Pedagogy are presented in the aspect of teachers' preparation for Preschool and school education. The research covers four problematic areas: scope and content of educational programs for teachers' training (in Educational – qualification degree (EQD) – Bachelor and Master); the status of pedagogical fields in the National Ranking System and pedagogical fields presentation according to different criteria during different periods; status of students from pedagogical fields according to different criteria during different periods; Universities' policies regarding pedagogical fields. The analysis of the results gives information about the quality of future students' education as well as brings attention to some serious omissions and ways for overcoming them.

Key words: higher pedagogical education, ranking, specialties, educational programs

Every year the Ministry of Education and Science of Bulgaria announces the status of the specialties in pedagogical fields in two aspects: the prestige of the specialties among the candidate students and the realization of the graduates.

The following trend is outlined:

- The specialties of PF 1.2. Pedagogy are among the three most desirable majors for the past 3 years at universities teaching in this field. The specialty "Preschool and Primary School Pedagogy" stands out;

- 12 771 students are trained in pedagogical specialties of the universities, (academic year 2017-2018);

- Almost 60% of all graduates work as teachers;

- About 32% of all graduates work in different professional field [1].

Summarized results from a survey conducted in 2015 among directors of HEIs in the field of

secondary education, outline three key instruments for a substantial change in the basic vocational training for future teachers: need for balance between theoretical and practical training (for nearly 90% of directors); a change in the ratio between general pedagogical and methodical, incl. special subject training (for approximately 49% of respondents) and restructuring the ratio between the different theoretical areas (disciplines) in teachers' training (for approximately 1/4 of the directors) [2].

These empirical and statistical data are indicative for conducting more detailed study on the state of teachers' training in Bulgaria. The survey is based on data published on the MES website (Bulgarian University Ranking System) [3], the National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA) [4] and the official websites of universities in which pedagogical specialists are being taught [5].

The study covers the following problematic issues:

1. Scope and content of educational programs for teachers' training (EQD Bachelor and Master).
2. The status of pedagogical fields in the National Ranking System and pedagogical fields' presentation according to different criteria during different periods.
3. The status of students from pedagogical fields according to different criteria during different periods.
4. Universities' policies regarding pedagogical fields.

For more accuracy, the following terms originating from Bulgarian higher education normative framework will be used in the following analysis:

- Pedagogical field – PF 1.2. Pedagogy and PF 1.3. Pedagogy of training on...;
- Specialties in pedagogical fields - specialties accredited in the PF 1.2. Pedagogy and PF 1.3. Pedagogy of training on ...
- Wide-profile Master's Degree - Master programs designed for professionals from other professional fields or professional bachelors from the pedagogical fields;
- Narrow-profile Master's degree - Master programs designed for bachelors from pedagogical fields;
- Basic units - basic units of the University, according to Art. 24 (2) of the Higher Education Act (faculties, departments, institutes and colleges);

- Branches - territorially detached structures of the higher education establishment, according to Art. 24 (4) of the Higher Education Act

- Training unit - department, faculty, branch or college which carries out educational, scientific and research (artistic and creative) activity on one or a group of related disciplines, according to Art. 26e of the Higher Education Act

Teachers are trained in 11 state universities In Bulgaria: Sofia University "St. Kliment Ohridski" (SU), Plovdiv University "Paisii Hilendarski" (PU), University of Shumen "Konstantin Preslavsky" (SHU), Trakia University – Stara Zagora (TrU), "Angel Kanchev" University of Ruse (RU), University "Prof. Dr. Asen Zlatarov - Burgas (UAZ), South-West University "Neofit Rilski" (SWU), "St. St. Cyril and Methodius" University of Veliko Tarnovo (VTU) and one private University: Burgas free University (BFU). The twelve mentioned Higher education establishments provide training for teachers in two educational-qualification degrees - Bachelor and Master. In some units of the universities - colleges and branches, training in educational-qualification degree (EQD) "Professional Bachelor" is provided. In three Higher education establishments is provided a specialized training in 1.3. Pedagogy of training on...

Three universities prepare highly specialized pedagogical specialists - teachers of subjects in the field of sports and arts. These are the National Sports Academy (NSA) - Sofia, the National Academy of Music "Prof. Pancho Vladigerov" (NMA) - Sofia and the National Academy of Music, Dance and Fine Arts (AMTII) - Plovdiv.

Table 1. Number of students in PF1.2. Pedagogy during the period 2012-2017

HEIs	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	1.2	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3
SU	2856	949	2334	866	2355	879	2554	938	2536	842	2325	752
PU	2302	2646	2367	2443	2355	2358	2573	2296	2570	2026	2979	1584
VTU	1395	1111	1505	1146	1581	1075	1751	1095	1895	1005	2119	866
SHU	1589	1402	1583	1123	1583	1037	1750	962	1753	839	1725	769
SWU	1295	1149	1372	1079	1370	968	1455	901	1456	732	1408	659
TrU	847	-	1128	-	996	-	975	-	1099	-	1080	-
RU	528	436	477	444	565	368	626	398	697	318	745	265
UAZ	525	155	503	138	488	132	457	155	518	138	503	132
NSA	-	1377	-	1394	-	1347	-	1367	-	1409	-	1500
NMA	-	135	-	138	-	140	-	164	-	167	-	170
AMTII	-	285	-	237	-	173	-	167	-	149	-	126
Total	11337	9645	11269	9008	11293	8477	12141	8443	12524	7625	12884	6832

The data on the number of students trained in the pedagogical specialties of the respective universities during the period 2012-2017 allows several significant trends to be outlined. They are conditional, given the lack of data for a comparative analysis with other professional fields (Table 1):

- Five universities steadily develop pedagogical specialties - these are PU, SU, VTU, SHU and SWU. They stand out with the large number of students in the pedagogical fields and a significant number of offered specialties and Master's degrees.
- Four of the universities (PU, SWU, SHU and UVT) can be described as increasingly affirming their pedagogical profile, offering a wide range of pedagogical educational programs and maintaining a high number of students.
- Pedagogical education also steps into the private higher education, which can be considered as an indication for the growing interest in it.
- Highly specialized universities in the field of sports and arts maintain pedagogical education as an integral part of their educational programs, which once again proves its respectful position.

The initial analysis of the state of pedagogical education in Bulgaria clearly shows that there is a serious difference between the status of the specialties in the PF1.2. Pedagogy and PF 1.3.

Pedagogy of training on... in almost all universities.

As a start, it should be noted that traditionally fewer students are trained in PF1.3 compared to PF 1.2. In addition PF1.2 Pedagogy shows a steady trend for increasing the number of students with small fluctuations between 2012 and 2013. Leaders in this respect are VTU and PU, where the number of students in the field increased respectively by 760 and by 677 students for the 5-year period (Table 1).

The main observed trend in the PF1.3. Pedagogy of training on ... shows reduced number of students in the majority of universities for the indicated 5-year period. The exceptions are NSA and NMA, where there is an increase but it cannot be defined as essential - especially for the NMA (Table 1).

The reduction in the number of students for the period is drastic - they have dropped down by 2980. It's especially visible for universities that educate large numbers of students in the field - PU, SHU and SWU (Table 1).

Probably in search of alternatives for attracting students to this pedagogical field, Universities have increased the number of offered Bachelor's and Master's Degree programs (Table 2).

Table 2. Number of specialties and programs in PF1.3. Pedagogy of training on Bachelor's and Master's Degree during the period 2012-2017

HEIs	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M
SU	13	9	12	10	12	9	12	11	13	12	13	11
PU	25	3	26	8	28	15	32	17	29	16	31	17
VTU	13	5	13	6	14	7	13	10	13	12	10	14
SHU	14	9	14	8	15	5	15	16	15	16	18	20
SWU	9	3	9	4	18	8	18	9	18	9	21	8
RU	5	4	5	3	6	3	7	4	7	3	7	3
UAZ	1	0	1	0	1	1	1	2	2	2	3	1
NSA	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	1	4
NMA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AMTII	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

Logically, this trend is the most stable for universities that have lost the largest number of students for the period. During the period 2012-2017 at the University of Plovdiv the number of offered specialties in PF 1.3 for Bachelor's Degree has increased by 6, and for Master's Degree - by 14. In the South-West University during the same period for the same professional field the

Bachelor's degree courses have increased by 12 and for the Master's degree by 5 and at Shumen University – respectively 4 for Bachelor's degree and 11 for Master's degree courses.

The same policies, probably aiming stabilization and development in a competitive environment, universities apply to the specialties in PF1.2 Pedagogy.

The number of specialties increased most drastically is at VTU by 5 for Bachelor's degree and 11 for Master's, while in SHU by 3 for Bachelor's degree and 14 for Master's (Table 3).

In Sofia University and University of Plovdiv there is a decrease of Master's programs for the period.

Table 3. Number of specialties and programs in PF 1.2. Pedagogy (Bachelor's and Master's Degree) during the period 2012-2017

HEIs	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M
SU	11	31	9	30	9	31	9	32	9	31	12	28
PU	7	22	6	16	6	12	6	16	7	17	8	15
VTU	4	8	5	17	6	10	5	15	8	15	9	19
SHU	9	4	9	4	12	4	12	19	12	18	12	18
SWU	9	6	10	8	9	12	10	12	10	12	10	12
TrU	5	9	5	9	4	9	4	12	4	12	4	11
RU	3	7	3	5	3	7	3	7	3	6	3	7
UAZ	4	3	4	3	4	2	4	2	4	2	4	2

The general trend of specialties and programs dynamics in PF 1.3. Pedagogy of training on ... is towards either retention or increase. SHU makes an exception and shows a reduction. Specialized Higher education establishments maintain the traditional number of programs (Table 3).

Regarding the number of specialties and programs offered in the two professional fields, there is a contradiction between the data presented by different sources - especially when comparing data presented on the website of the National Ranking System and those of the universities' sites. Of course, a change in the number of pedagogical specialties and programs for both Educational-qualification degrees is possible within one academic year, but more detailed analysis leads to other generalizations:

- In the sphere of higher education Pedagogy has three professional fields and the scope of the specialties in each of them (apart from the traditional ones) is difficult to be determined given the integrative nature of the pedagogical sciences.

- More and more tangible is HEIs' intention to widen the scope of the offered specialties and

programs by relying on the integrative approach and develop some with interdisciplinary character. Often these programs are accredited in professional fields outside the pedagogical fields.

- It's still active the attitude of teachers to prepare for primary and secondary school education mainly in a specific scientific field of study, either during the training or afterwards acquiring a teaching certification.

It is obvious, however, that the specialties from PF1.2 Pedagogy are growing, while those in 1.3. Pedagogy of training on ... has decreased in most of the universities during the period 2012-2017 (Tables 2 and 3). Proportionally the number of Pedagogy student is increasing in most of the universities and the number of students in the 1.3. Pedagogy of training on... is decreasing (Table 1).

A review of Pedagogy and Pedagogy of training on... ranking for the last 5 years shows that the large number of students and more available specialties and training programs does not guarantee high ranking of the field (Figure 1 and 2).

Table 3. Number of specialties and programs in PF 1.2. Pedagogy (Bachelor's and Master's Degree) during the period 2012-2017

HEIs	2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M	B	M
SU	11	31	9	30	9	31	9	32	9	31	12	28
PU	7	22	6	16	6	12	6	16	7	17	8	15
VTU	4	8	5	17	6	10	5	15	8	15	9	19
SHU	9	4	9	4	12	4	12	19	12	18	12	18
SWU	9	6	10	8	9	12	10	12	10	12	10	12
TrU	5	9	5	9	4	9	4	12	4	12	4	11
RU	3	7	3	5	3	7	3	7	3	6	3	7
UAZ	4	3	4	3	4	2	4	2	4	2	4	2

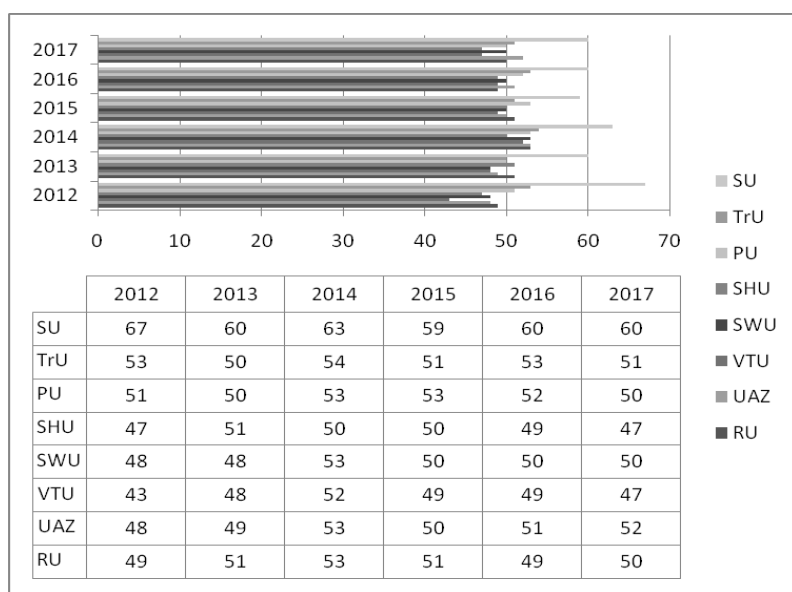


Figure 1. Rating of PF1.2. Pedagogy, for the period 2012-2017

For example, traditionally Shumen University and Veliko Tarnovo University have low ranking, as in 2017 they are the universities with the lowest rating in PF1.2 Pedagogy (Figure 1). It is appropriate to say that universities that train more students and distract the students' choice with multiple proposals have not won from their strategy.

Of course, much more obvious and important, is another trend over the years and that is the

lower ranking maintained by PF1.3. Pedagogy of training on... compared to PF1.2 Pedagogy (Figure 1), as well as the tendency for ratings to fall down. The leading HEIs have reduced their rating by more than 10 points, and the leading HEI in the field - Sofia University has gradually melted its rating by 17 points (Figure 1).

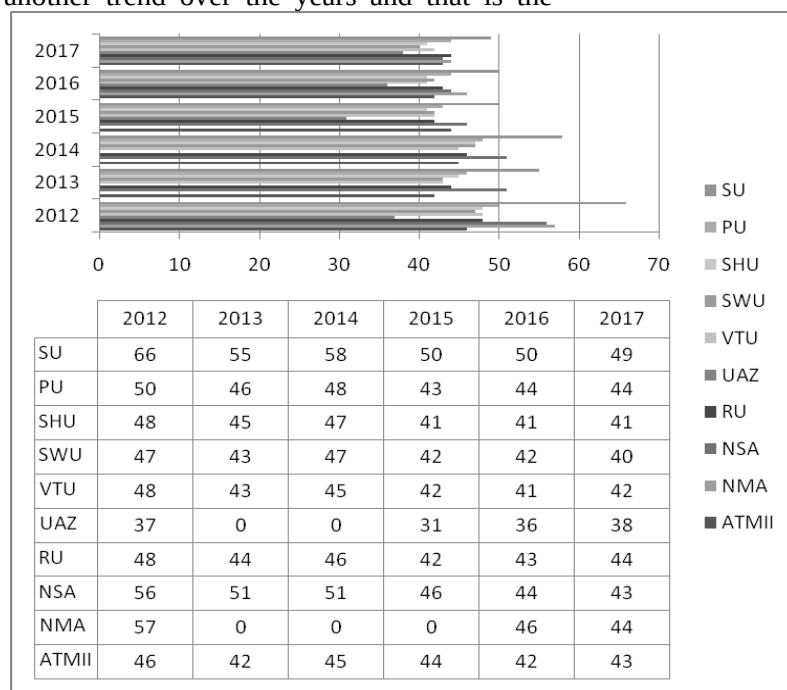


Figure 2. Rating of PF 1.3 Pedagogy of Training on ... for the period 2012-2017

Another, very obvious and eloquent trend is the stronger convergence of the two fields' ratings in different universities over the years. The

dynamics of ratings in PF Pedagogy for the 5-year period shows that in 2012 the difference between the university with the highest rating -

SU and the one with the lowest - VTU, was 24 points. In 2017, the difference between the HEI with the highest rating - SU again, and with the lowest rating, both VTU and SHU, was reduced almost in half, down to 13 points (Figure 1).

In PF 1.3 Pedagogy of training on ... the situation is identical. In 2012, the leader by ranking in this field - Sofia University received the significant 66 points and the last in the ranking - University "Prof. Dr. Assen Zlatarov" only 37. Thus the difference between the first and the last one in the ranking is 19 points. In 2017, the two HEIs with the same configuration registered a difference of 11 points in the field's ratings (Figure 2).

The described trends state four key problems, related to the strategic objectives for offering quality education, which determine the ranking of the professional fields:

1. What are the main priorities according to which the candidate students select pedagogical specialties?
2. What is the level of students' satisfaction from the specialties and programs in the pedagogical fields?
3. To what extent do universities support the practical training and realization of graduate students in Pedagogy?
4. What is the professional realization of pedagogical graduates by their specialty of choice?

According to a study of the National Ranking System, over 2015-2016 academic year, more than 50% of the applicants have indicated a pedagogical specialty as most desired. In PF 1.2 Pedagogy, the pedagogical specialties at the Southwest University stand out, where they were preferred by almost 91.82% of the applicants. The same university holds the first place in the PF 1.3 with the significant 80.91%.

PF1.2 Pedagogy is also selected as most desired specialty at the University "Prof. Assen Zlatarov" - 86.67%, University of Ruse - 81.9% and University of Shumen - 80.91%.

In PF1.3 Pedagogy of the training on... as a first choice among the wide-profile universities, the specialties of SHU (74,44%) and PU (71,77%) are most desired. When it comes to narrow-profiled Universities, choosing a pedagogical specialty also turned out to be a priority, with 81.97% of the applicants at The Academy of Music, Dance and Fine Arts and 77.27% of

the applicants at the NSA indicate pedagogical specialties as their first choice when applying.

What are the conclusions? When compared by rating and degree of development of different specialties and programs from the pedagogical fields, it can be confirmed that pedagogical education is a priority for the SWU, SHU and PU. In universities with more specialties, especially when the technical ones prevail (eg in UAZ and RU), pedagogical specialties are increasingly preferable. At Sofia University, with so many possible choices, pedagogical specialties are obviously not among the most preferred. They are indicated as a first desire by 55,13% of the applicants for PF 1.2 and by 61,11% of the applicants for PF 1.3.

On the other hand, it is difficult to determine what the candidate students' motives for choosing University are. It is evident that the leading motive is not the quality assessment (at least the one given by the standards of national rating system). It should not be underestimated the possibility (and it is common for Bulgarian conditions) that the candidate students apply for more than one specialty at university - on one hand, and in similar specialties at different universities - on the other. The subsequent choice, where the student will continue his/her education, is subjective and the factors determining this choice cannot be summarized without a serious study on this matter.

Even more facts confirming the strong position of pedagogical education at the SWU and SHU can be found in students satisfaction degree from the preparation in the pedagogical specialties at the two HEIs (Table 4 and 5), as well as in the strong support and realization through internships and career development (Table 6 and 7).

When it comes to students' preparation in both professional fields, Ruse University stands out, where students have expressed their satisfaction with the overall teaching process as well as with its theoretical and practical aspects by more than 9 points. But even in this rating the University of Sofia has the lowest score, given the fact that it was the leader in both pedagogical fields for years.

It should be noted that although with slight difference, students demonstrate a higher level of satisfaction from their theoretical training (Table 4 and 5).

Table 4. Students' satisfaction from PF 1.2. Pedagogy

HEI s	2015 - 2016		
	PF Pedagogy		
	Educational process	Theoretical	Practical
SU	6,66	7,02	6,56
PU	8,58	8,86	8,53
VTU	7,74	8,10	7,85
SHU	9,17	9,26	9,12
SW U	9,31	9,39	9,73
RU	8,67	8,65	8,91
TrU	8,03	8,06	7,84
UAZ	7,56	8,03	6,96

Table 5. Students' satisfaction from PF 1.3. Pedagogy of training on...

HEIs	2015 - 2016		
	PF Pedagogy of training on		
	Educational process	Theoretical	Practical
SU	6,39	6,84	5,90
PU	8,43	8,56	8,38
VTU	7,24	7,50	7,13
SHU	9,06	9,16	9,16
SWU	9,13	9,25	9,05
RU	9,14	9,30	9,15
UAZ	7,89	8,16	7,69
NSA	8,61	8,87	8,68
NMA	No data	No data	No data
AMTH	8,84	8,93	8,68

The situation is similar when it comes to supporting the start of internship or work in the specialty, as well as the actual participation in internships offered by universities. After the un-

disputed leader of WU and SHU, the University of Plovdiv and the University of Ruse traditionally are next in line (Table 6 and 7).

Table 6. Support for starting internship and career for students from PF 1.2. Pedagogy

HEIs	2015-2016		
	Support intern- ship	Participating in internship %	Support career
SU	5,68	41,03	2,63
PU	8,78	43,54	6,52
VTU	7,58	54,05	4,85
SHU	9,35	75,45	7,28
SWU	9,49	81,82	8,27
RU	8,60	58,10	6,78
TrU	7,65	43,24	5,41
UAZ	7,38	72	5,10

Table 7. Support for starting internship and career for students from PF 1.3. Pedagogy of training on...

HEIs	2015-2016		
	Support internship	Participating in internship %	Support career
SU	5,07	49,07	2,65
PU	8,78	46,77	4,81
VTU	6,81	31,82	4,4
SHU	9,03	75,94	7,13
SWU	9,14	79,09	8,07
RU	9,2	34,86	7,63
UAZ	7,04	65,71	4,08
NSA	8,50	80	6,99
NMA	No data	No data	No data
AMTH	8,51	63,93	6,86

For socio-economic reasons, the regional realization of graduates in the professional fields is highest among HEIs from the four largest cities in the country - Sofia, Plovdiv, Ruse and Burgas (Table 8).

As it can be expected, the situation for graduates from PF1.3 is far more unfavorable. In general, with the exception of universities training highly qualified teachers, the realization of the graduates barely reaches and in small cases slightly exceeds 50% (Table 9). It can be said

that, with the exception of University of Ruse, the other universities realize about 50% of their graduates in this field. The regional realization, unlike PF 1.2 Pedagogy does not differ according to the university's location. An exception is Sofia and the graduates from University of Sofia. The regional realization of graduates outside Sofia can be characterized with small differences over the years as well as between universities within one year (Table 9).

Table 8. Realization of students from PF1.2 Pedagogy for the period 2015-2017. (in %)

HEIs	2015			2016			2017		
	*	**	***	*	**	***	*	**	***
SU	72	71,3	3,1	73,2	71,3	2,6	74,9	72,8	2,3
PU	70,8	62,5	3,6	71,2	63,7	3,3	77,1	66,8	3,8
VTU	69,3	21,3	5,5	72,4	23,1	4,6	74,4	23,9	4
SHU	71,9	57,2	5	73,2	59,1	4,7	72,8	60,3	4,9
SWU	70,7	73	6,4	70,3	73,8	5,8	77,1	75,7	4,8
TrU	80,6	57,6	4,8	80,5	58,6	3,7	80,1	58	3,3
RU	71,6	61,5	4,4	70,3	63,4	4,3	77,1	65	3,9
UAZ	79,5	68,2	3,9	78,5	69,7	3,9	78	65	2,6

Legend:

* *Application of acquired higher education and realization by vocation*

** *Regional realization*

*** *Unemployed*

A positive trend, although at small scale, is the continually decreasing rate of unemployment among graduates from PF1.3 Pedagogy of the training on... and from PF1.2 Pedagogy (Table 8 and 9). The last is probably due to the fact that

the degree of graduates' realization is one of the leading criteria in determining the ranking of the professional fields and tracking it becomes more and more precise.

Table 9. Realization of students from PF1.3 Pedagogy of training on.. for the period 2015-2017 (in %)

HEIs	2015			2016			2017		
	*	**	***	*	**	***	*	**	***
СУ	43,8	58,1	3,4	44,8	60,8	2,7	44,7	63,1	2,8
ПУ	37,5	45,6	4,8	44	49	4,8	48,6	53,5	4,2
ВТУ	42,4	26,1	5,2	45	26,5	5	49,2	26	3,8
ШУ	45,2	37,9	5,5	47,1	41	5,4	49,2	40,1	4,6
ЮЗУ	36,7	58,2	6,2	38,2	57,7	6,2	40,5	58,9	5,5
РУ	58,1	51,5	7,7	58,9	53,9	5,6	60,2	54,5	3,9
УАЗ	16	38,2	10,3	39,1	49,2	7,20	47,9	46,3	4,9
НСА	50,6	51	3,2	51,8	50,7	2,3	54,9	51,7	2,6
НМА	65,5	51,2	1	71,4	47,0	0,7	72,8	42,6	2,2
АМТИИ	43,6	33,1	4,3	48,6	30,7	4,4	52,2	31,7	2,9

Legend:

* *Application of acquired higher education and realization by vocation*

** *Regional realization*

*** *Unemployed*

CONCLUSIONS

The carried out analysis of state of higher education in Bulgaria cannot be complete but it is informative enough to outline the trends and perspectives for the higher pedagogical education in Bulgaria.

With great certainty it can be said that the interest in the specialties from PF 1.3. Pedagogy of the training on... is traditionally lower than those from PF1.2 Pedagogy. However, within PF Pedagogy, the main interest is for the specialty Pre-School and Primary School Education (PreSPSE) and for all other specialties it could be said that the tendency is unstable. It also depends to a large extent on the university where the specialty is offered.

There is no established practice for lower and upper secondary education teachers to be trained in a pedagogical field. It's obvious that the education market still relies on specialists from different scientific field to acquire pedagogical certification and to orientate towards education.

It is hard for Universities to deal within the conditions of demographic collapse and more often are becoming direct competitors for every student. They are searching even harder for alternatives for the offered specialties but on the other hand, they are falling behind with important for the education market reforms as for example providing support for practical training of students; stabilizing, expanding and developing relationships with users of graduates, in particular to support student internships and careers;

enhancing the real opportunities for practical oriented training of students - future teachers; developing educational programs with clear and visible applicability in the educational system; introducing more serious, target-oriented criteria for the selection of students - future teachers.

Pedagogical education regarding teachers' training (mostly children and primary teachers) is developing as a "market niche" for universities. For the last two years it has entered private education, as well as pedagogical specialties are opened at universities specialized in other fields (eg the Technical University - Sofia). Whether such development will contribute to quality teachers' training and what challenges this trend will lead to secondary education is yet to be seen.

On the other hand, the quality of future teachers' training should be more the leading motive for the selection of student candidates. The candidates themselves should grow more responsible towards their own choices and become even more critical to the educational service they receive. Unfortunately, no matter how indirect the empirical confirmation of this fact is, the location of the HEI is still the leading factor for candidate students at the expense of quality of training.

BIBLIOGRAPHY

1. Mizova, B., B. Gospodinov, R. Peycheva-Forsite, I. Petkova, J. Parvanova. (2014). Problems in qualification and education of teachers through the eyes of an educational manager (PDF) *Problems in qualification and education*

of teachers through the eyes of an educational manager

https://www.researchgate.net/publication/304525831_Problemi_pred_kvalifikaciata_i_podgotovkata_na_ucitelite_prez_pogleda_na_obrazovatelni_menidzri

2. <https://www.24chasa.bg/novini/article/6772054>

3. <http://rsvu.mon.bg/rsvu3/>

4. <https://neaa.government.bg>

5. www.uni-sofia.bg; www.uni-plovdiv.bg; www.shu.bg; www.uni-vt.bg; www.uni-sz.bg;

www.swu.bg; www.uni-ruse.bg; www.btu.bg; www.bfu.bg; www.nsa.bg; www.nma.bg; www.artacademyplovdiv.com

Име на автора: Надежда Калоянова

Университет „Проф. Д-р Асен Златаров”

Катедра „Педагогика и методика на обучението”

Адрес: Бургас, бул. Проф. Я. Якимов 1

e-mail: ccpc@abv.bg



ВОДЕЩИ ИДЕОЛОГИИ НА АМЕРИКАНСКОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

Цвета Камено̀полска

LEADING IDEOLOGIES OF THE US SCHOOL EDUCATION

Tsveta Kamenopolska

ABSTRACT: *The article provides an overview of the leading ideologies of the US school education like pragmatism, progressivism, democracy and human capital education. Those ideologies serve as a basis for the development of the American educational school system and the American educational model through the years. Each of these ideologies have specific characteristics and each one of them aids for the development of the US school education, characterized with flexibility, practical and individual approach, and development of the gifts and talents of every student. Overviewing the ideologies and respectively, the characteristics of the US educational model, could be found useful as an example for practical application in the Bulgarian educational system.*

Key words: American school education, educational ideologies, pragmatism, progressivism, democracy, human capital education.

Училищното образование в САЩ, неговото развитие и идеология, отразяват растежа и развитието на американската нация. През XIX век прогресивизмът, прагматизмът и демокрацията се превръщат в негови основни идеологии. В края на XX и началото на XXI век в САЩ се засилва влиянието и на идеологията за образованието на човешкия капитал. Всички разглеждани идеологии са в основата на американския образователен модел в настоящия му вид, който със своите специфични характеристики служи като положителен пример за редица държави. В процеса на реформи в българската образователна система, разглеждането на примера на успешни образователни системи като тази на САЩ и взаимстването на някои нейни елементи би било полезно.

Понятието “идеология” може да се дефинира като “широка група от взаимосвързани идеи и вярвания относно света, поддържана от група хора, които ги демонстрират посредством своето поведение и в разговори с различни аудитории” (Meighan, Harber, 2007, с.212).

Идеологията на училищното образование в САЩ е свързана с идеите на редица филосо-

фи и педагози през вековете. Важен мислител от средата на XVIII и началото на XIX век, изиграл голяма роля в разпространението на образователната теория на прогресивизма в САЩ и изграждането на американските обществени училища върху нейните принципи, е швейцарецът Йохан Песталоци (1746г. – 1827г.). Песталоци е известен като „баща” на т.нар. „по-хуманни образователни методи”. Неговата концепция за либерално възпитание и образование почива върху обичта, доверието и уважението, взаимното обучение и дисциплината чрез труд. Песталоци смята, че нещастията на народа са вследствие на невежеството на хората, поради което чрез подходящо образование на младото поколение може да се достигне всеобщо благоденствие. Според него образованието трябва да разгърне „способностите на главата, сърцето и ръката” за съзидателен труд и близост на човека с природата. (Самарска, Сл. *Йохан Песталоци - швейцарски хуманист, педагог, философ*. 2013).

Затова Песталоци обвързва обучението в ранните години на детето (начална училищна възраст) с реалния живот и конкретни предмети, ученето чрез действие и включването

на сетивата – идеи, актуални и днес. Той защитава важността на активността в учебния процес, в противовес на ученето чрез седене на чин. В края на XIX век тези идеи на Песталоци се превръщат във важна част от образователната теория и практика на прогресивизма в САЩ и до XX век остават ключови за методиката на обучение на децата в начално училище.

Сред най-известните последователи на Песталоци в САЩ е Джон Дюи (1859 г. - 1952 г.) - доктор по философия, психолог и образователен реформатор от световното движение за Ново възпитание (или Ново образование). Той остава в историята като една от най-влиятелните фигури в образованието заради своя голям принос за развитието на прагматизма и прогресивното образование като теория и практика. Радетел е на идеята, че училището трябва да дава на своите възпитаници практическа подготовка за живота и да ги прави способни да допринасят за изграждане на демокрацията на страната. Поради тези свои възгледи е наречен “баща на прогресивното образование”.

Джон Дюи завършва Върмонтския университет през 1879 г., а през 1884 г. получава докторска степен по философия от Университета “Джон Хопкинс”. От 1884 г. до годината на своето пенсиониране е преподавател в Мичиганския университет, Университета на Минесота и Университета на Чикаго. Автор е на над 1000 книги и статии на теми, свързани с неговите проучвания и идеи относно училищното образование в САЩ.

През 1896 година - заедно със съпругата си – Дюи основава частно експериментално училище към Чикагския университет, с цел:

- да приложи на практика и съответно да докаже ефективността на своите теории за училището като цяло;

- да даде гласност на изследователската си работа в сферата на учебните програми и методите на преподаване, които не се фокусират върху учебници, а върху самите деца.

Прогресивно образование, прилагано в училището на Дюи, в противоположност на “традиционното” образование в училищата от края на XIX и първите две десетилетия на XX век поставя в центъра на учебния процес нуждите на отделния ученик, който учи чрез участието си в различни практически дейности и така придобива както академични знания, така и практически опит. Дюи вярва, че училището трябва да подготвя децата за

практическите аспекти на живота, че теоретичните уроци, преподавани в класната стая, трябва да бъдат онагледявани с практически примери от реалния живот или на децата да се даде възможност да приложат на практика наученото.

А реалният живот в началото на XX век в САЩ е характерен с променената ситуация в обществото поради развитието на индустрията. Това е задължителна предпоставка за промяна и на учебните програми за училищното образование, и на методите на преподаване. Дюи е убеден, че всеки урок в училище трябва целенасочено да води ученика към натрупването на знания и умения за бъдещата професия и/или за изпълнението на важни домакински задължения. А практическите знания и умения се натрупват при наблюдаване, изучаване и участие на детето в практически дейности, характерни за живота около него, като коване на желязо, готвене, изработване на изделия от метал и други. Когато практическата подготовка за реалния живот и предстоящите професии на учениците се превърнат в център на училищното образование, това ще доведе до създаването на различна, позитивна атмосфера в училището - атмосфера, която е либерална, спокойна и без стрес. Дюи успява да постигне това чрез малките класове - между 6 и 12 ученика, които са мотивирани (не проявяват незаинтересованост) и не се налага прилагането на строга дисциплина - дисциплина произтича от организацията и живота на училището, а не толкова от самия учител.

Дюи силно вярва в ключовата роля на учителите за реализиране на талантите на децата и оформяне на техния характер. Той предава своите идеи на учителите в експерименталното си училище и ги подготвя да са носители на реформаторската образователна философия, която самият той прокарва. Вярва в педагозите, с които работи и им дава свобода на действие. Той не регламентира какво и как да преподават, а ги запознава с принципите, на които трябва да почива една практически ориентирана иновативна учебна програма, насочва ги как да ангажират своите ученици в интересни за тях уроци, задачи и проекти, които да ги научат как да успяват в живота и в обществото. Той учи учителите как да организират учебното съдържание и методите на преподаване така, че учениците да разберат същността на това, което изучават, и да са подготвени да допринесат за развитието на

едно индустриализирано и прогресивно общество. Дюи обучава учителите и да работят в екип, тясно да свързват работата си един с друг и да създават междупредметни връзки.

Всичко това е в контраст с провеждания тогава учебно-възпитателен процес в традиционните училища в САЩ, както и с изискването да се разработват и следват учебни планове.

Дюи счита, че учебните планове и програми трябва да се синхронизират с нуждите на децата в дългосрочен план. И в тази перспектива той говори за радикална промяна в образователната система, макар и извършена плавно, която да отговаря на също така радикалната промяна в социалния живот на обществото и индустрията.

Дюи говори за училище, което да предлага на учениците адекватни и приложими в живота знания и умения, да ги запознава с историята, науката, изкуството; училище, възпитаващо взаимопомощ и способност за самооценка, така че като резултат - да се изгради хармонично общество с високи ценности.

Още през първите две години на съществуването на училището Дюи и неговата съпруга откриват, че най-добри резултати се постигат когато:

- учителите специализират в преподаването на определен предмет;
- учениците са разделени по класове и са на една и съща възраст;
- управлението на училището е централизирано и се осъществява от един директор;
- когато се прилагат близки до живота на децата, проблемно-базирани учебни програми (Knoll, 2014, с. 455-458).

На практика методите, прилагани от Джон Дюи, поставят ударение върху специфичния интерес на учениците, върху ученическата активност, груповата работа и взаимопомощта. Един от проблемите, например, с който Дюи се сблъсква в своето експериментално училище, е намирането на подходящи маси, които да заменят традиционните единични, заковани за пода, чинове и да позволяват съвместната работа на групи деца.

В основата на учебния процес в експерименталното училище на Дюи е идеята за новата социална функция на училището - да подпомага учениците да се приспособят към градското и индустриалното общество, да им се демонстрира и те да разберат социалната стойност на знанието и взаимозависимостта между членовете на обществото. В подкрепа

на това разбиране е т.нар. "социално въображение", което Джон Дюи дефинира и прилага като начин ученикът да си представя реално съществуващи сцени на човешки взаимоотношения и да открива как е правилно да се постъпва в конкретните ситуации (Dewey, 1893, с. 316).

Дюи вярва, че този метод подпомага учениците да си изградят навик да се стремят да разбират естеството на всяка ситуация, в която са поставени. Според него детето не може да се възползва от силата на даден възглед, ако не се упражнява постоянно да формира и изпробва възгледи. Затова в училището трябва да се създават реални условия, при които учениците сами да раждат идеи - не само чрез преподаването на знания, а чрез решаването на проблеми от учениците, чрез участието им в различни дейности според възрастта им, чрез изпробването на собствените им морални и социални възгледи. С други думи, училището да стане общност от хора в реални социални взаимоотношения. Убеден в това, Дюи преподава Етика на учениците в гимназиалния курс.

Джон Дюи вярва също, че училището трябва да формира учениците като граждани на демократичното общество. То е мястото, където чрез свободно изразяване на позиция и участие в живота на училищната общност подрастващите ще се подготвят да бъдат активни граждани на обществото. Джон Дюи смята, че училището трябва да стане "основна форма на активен обществен живот вместо място, отделено за преподаване на уроци." (Dewey, 1900, с.27). Според него основен недостатък (или както той го нарича "трагична слабост") на училището е това, че не подготвя бъдещите участници в обществения живот (Dewey, 1900, с.28).

Идеите на Джон Дюи се прилагат и в съвременното американско общество и образование. Не са малко училищата на територията на САЩ (и по света), които прилагат неговите педагогически принципи и философски виждания. Сред най-старите прогресивни училища в САЩ е училището „Парк“, разположено на територията на бивша ферма в Бъфало, щата Ню Йорк. То приема деца от 3-годишна възраст – предучилищно образование и възпитание – до XII клас. Училището предлага активно, насочено към ученика обучение, провеждано от мотивирани преподаватели, които разработват свои учебни планове и програми по всеки предмет. Учителите

прилагат индивидуален подход и проявяват уважение към всеки ученик, като помагат на всички да открият своя потенциал и ги подготвят да бъдат уверени, успешни и постоянно учещи се (The Park School. Home. 2019. www.theparkschool.org).

Частно училище със същото име - „Парк“ е основано - в Балтимор през 1912 г. и от първите си дни прилага прогресивните принципи и философията на Джон Дюи. В него се обучават над 800 деца от детска градина (на възраст 3 години и половина) до XII клас. В основата на мисията и визията на училището стои вярата в способността на децата да намират удовлетвореност от учебния процес, да постъпват рационално и да се развиват. Учителите са висококвалифицирани последователи на Джон Дюи, заинтересовани от успеха на своите ученици (The Park School. Home. 2019. www.theparkschool.net).

Всяко от споменатите училища прилага идеите на Джон Дюи по уникален начин, но се наблюдават следните общи характеристики:

- Учебните програми са по-гъвкави и са повлияни от интересите на учениците.
- Учителите само подпомагат ученето, като насърчават учениците да използват разнообразни начини (стратегии) на учене.
- Учителите използват разнообразни учебни ресурси (материали), които провокират любопитството на учениците и спомагат за успешното учене.
- Програмите насърчават обществената ангажираността на учениците и участието им в социални проекти.

Може да се обобщи, че революционните образователни идеи на Джон Дюи, приложени на практика в експерименталното училище към Чикагския университет, поставят началото на реформа, която ще революционизира в следващите години американската образователна система и ще направят Дюи най-известния американски представител на световното движение за Ново образование и възпитание на XX век.

Заслугите на Джон Дюи за развитието и утвърждаването на прогресивизма, прагматизма и демокрацията в САЩ са признати от редица изследователи на образованието. Сред тях е американският историк на образованието Лорънс Кремин, носител на награда „Пулицър“. Той определя като прогресивизъм всички големи промени в сферата на образованието в САЩ в края на XIX и началото на

XX век (Lawrence, 1961, с.261). Според него училището е част това „многогранно усилие за подобряване живота на индивидите“ поради това, че изгражда социални умения в децата, възпитава грижа за здравето, спомага за опознаването на различни професии. Обучението се стреми да отговори на нуждите на деца от различни прослойки на обществото (Lawrence, 1961, с.viii–ix).

Прогресивизмът като педагогическа теория, разработена от Дюи, се базира на теорията на Прагматизма. Прагматизмът е строго американска философия, „подобно на уестърните и големите коли“ (Radu, 2011, с.86).

За основател на теорията на прагматизма се смята Чарлс Сандърс Пиърс (1839 г. -1914 г.), според когото натрупването на практически опит е резултат от определено действие и получено знание.

Според друг представител на прагматизма - Джон Чайлд и книгата му „Американският прагматизъм и образованието“ - „цялата програма на училищата трябва да бъде пропита от интелектуалност и морал, вградени в начина на работа, в експерименталното изследване. Учителите, следващи принципите на прагматизма, се обединяват около идеята, че младите хора трябва систематично да бъдат подготвяни да развиват такова отношение и начин на мислене, според които да се стремят да тестват и „проверят истинността“ на идеите посредством доказателства.“ (Childs, 1956, с.283-284).

Джон Дюи разработва своя версия на теорията за прагматизма за целите на образованието. Той споделя идеята, че всяко знание се получава посредством научни методи. Мисленето и действията се базират на задаването на въпроси относно възникнали ситуации и за учениците е важно да бъдат включени в дейности от реалния живот, които ще осигурят условия за развитие на индивидуалните им способности. Вярва, че учениците ще проявят по-голям интерес към дадена тема, когато тя кореспондира с техния социален опит.

Според Дюи прагматизмът в образованието предполага взаимосвързаност на получаването на знание и практическа опитност, а изграждането на тази взаимовръзка е основната задача на учителите. Той счита, че всяко учене предполага както физическо, така и активно умствено участие на учениците.

Необходимостта от прилагането в САЩ на споменатите новости в образованието налага и реформи в него. Належаша се превръща

нуждата от практическа ориентация на учебния процес и съответно, прилагането на тази ориентация в американските училища, което е повик за промяна в училищното образование на Съединените щати.

Тясно обвързани с темата за реформа в образованието са въпросите за демокрацията и гражданското съзнание, детайлно представени от Джон Дюи в книгата му „Демокрация и образование“. В нея той категорично заявява, че демокрацията е ключовата концепция на всяка модерна философия на образованието.

Дюи говори за демокрация, воден от американското разбиране за добросъседство и здраво сплотено общество. Според него, да се учим да живеем демократично означава да се учим да живеем заедно, да си помагаме и да комуникираме. Училищата трябва да се разглеждат като част от обществото и да носят гражданска отговорност, подобно на всяка друга институция (Oelkers, 2016).

За Джон Дюи демокрацията е форма на живот, в която различни групи живеят заедно в мир, споделят общи интереси, колективно достигат до мъдри решения и са способни да се приспособяват интелигентно към новите ситуации.

Връзката между демокрацията и образованието се изразява в това, че образованието не произвежда нещо изкуствено, а допринася за развитието на нещо градивно. Децата, влизайки в училище, притежават социална опитност, а образованието има способността да я реорганизира.

В демократичното общество, в чието функциониране и управление участват всички негови членове, трябва да има такова образование, чрез което у човек да се култивира интерес към социалните взаимодействия и „навиците на ума, които осигуряват осъществяването на социални промени, без това да доведе до хаос“ (Dewey, 1916, с.226).

Друга повсеместно застъпена идеология на американското училищно образование, имаща силно влияние в американското общество, е тази за национализма. Тя се заражда в САЩ през XIX век. Нейният ефект върху образованието се изучава от Исак Кендъл и Едуард Рейснър. Според тях в учебните програми на американските училища е отразена идеята за колективната памет на нацията като комбинация между националната история и митовете за страната. На учениците се гледа като на уникални индивиди, растящи и развиващи се като членове на една и съща нация. Пред вся-

ко училище, без значение държавно или частно, се вее американския флаг. Ръководствата на училищата, включително и на частните, създават условия за обучение на ученици от всякаква раса, религия и социално положение.

Учебно-възпитателният процес обаче, отразява идеите на национализма. Планирането и организирането на учебната дейност са свързани с утвърждаване на американското национално самосъзнание във всяко дете, дори и то да е имигрант в САЩ. В управленската си дейност училищният директор съблюдава такива принципи, които да утвърждават и издигат американския народ като нация. Всяка дейност по мотивиране на учениците и персонала директорът осъществява през призмата на това с какво тя ще бъде полезна на децата като бъдеща работна сила, която ще укрепва икономиката и ще допринесе за силата на американската държава.

В училищата се реализира индивидуална работа с всяко дете според неговите нужди, организирана по-ефективно в частните, отколкото в държавните училища. Посрещането на тези индивидуални нужди обаче, не става според произхода, традициите, религията и културата на децата, както е в българската образователна система, която предоставя обучение на майчин език. Национализмът като идеология на американското образование не позволява отклоняване от обучение и възпитание в американски ценности, език, култура и традиции.

Национализмът в американското образование се проявява и посредством постоянното усвояване на националното културно наследство в процеса на училищното обучение, от една страна, както и чрез възпитанието в патриотизъм и лоялност към нацията, от друга.

Училищата обучават своите ученици на общ етикет, проявяващ се на национални церемонии и създаващ колективно национално съзнание.

Специфична форма на американския национализъм е възпитанието в споменатата американска изключителност - американските училища са проводници на идеите за национална гордост, националната идентичност и лоялност към нацията.

Доминиращата идеология на съвременното американско училищно образование, подкрепяна главно от либералите в страната, е т.нар. образование/възпитание на човешкия капитал (human capital education). Още в началото

„Човешкият капитал” е дефиниран като съвкупност от „характера, мозъците и мускулите на хората” (National Association of Manufacturers, 1912, с. 92).

Концепцията за образование на човешкия капитал и икономиката на познанието води началото си от работата на икономистите Теодор Шулц и Гари Бекер през 60-те години на XX век. В синхрон с тази идеология, през 1992 г., когато Бил Клинтън се кандидатира за Президент на САЩ, в платформата на Демократическата партия се казва, че „конкурентната американска икономика изисква най-добре образованата, най-добре подготвената, най-гъвкавата работна сила на глобалния пазар” (Report of the Platform Committee: Renewing America’s Promise, 2008, с. 20).

Образованието и глобалната икономика са основни теми в политическата платформа на Президента Бил Клинтън. При кандидатирането му за втори мандат през 1996 г. той заявява: „Днес Демократическата партия знае, че образованието е ключът към всяка възможност. В новата глобална икономика това е по-важно от всякога. Днес образованието е линията, отделяща тези, които ще успеят, от тези, които няма.” А през 2008 г., в платформата на Демократическата партия, в унисон с идеите на Републиканците, се заявява, че „през XXI век, в който най-важното умение е знанието, държавите, които днес ни надминат в образованието, утре ще ни надминат като конкуренти.” (Spring, 2011, с.8).

Според идеологията за образованието на човешкия капитал ролята на училището е да подготви младите да бъдат добри работници в условията на икономическата конкуренция на глобалния пазар и по този начин, да допринесат за ръста на икономиката на страната. Тази идеология е в контраст с други образователни идеологии в САЩ, които разглеждат училището и училищното образование като начин за предаване на културно наследство от едно поколение на друго или като подготовка на учениците да допринесат за постигането на социална справедливост в обществото.

Идеологията за образованието на човешкия капитал се прилага чрез учебното съдържание - чрез стандартизирани учебните програми във всички щати, а резултатите се измерват чрез отчитане постиженията на учениците, учителите и администрацията в дадено училище или щат на базата на стандартизирани тестове (в САЩ изпитванията на учениците се провеждат основно под формата на

тестове). От учителите много често се изисква да преподават така, че да подготвят учениците да преминат успешно тези тестове, като по този начин се измества на заден план индивидуалния подход в работата с децата и възможността за творчество на учителя при преподаването на учебния материал.

Друг начин за постигане целите на идеологията за образование на човешкия капитал е чрез т.нар. *deskilling* (букв. „деквалифициране, отнемане на умения”), т.е. изисква се определени предмети да се преподават по предварително разписани от външна агенция планове на уроците. Така на учителя се отнема свободата да преподава както прецени за добре и най-вече, да отчита индивидуалните нужди на всяко дете или класа като цяло. Съответно той е лишен от възможността да създава сам тестове и учебни планове.

Повече свобода в тази област се наблюдава в частните училища, всяко от които е създадено с определена визия и мисия. В процеса на тяхното целенасочено преследване на учителя се дава повече свобода.

Последователите на идеологията за образование на човешкия капитал подкрепят тези образователни политики, чието прокарване води до увеличаване на печалбата за образователния бизнес. На училището малко или много започва да се гледа като на бизнес. Съответно, знанието или учебната програма се оценяват според това доколко съответстват на нуждите на икономическата система. В учебния процес се въвеждат методи за обратна връзка и отчетност с цел да се измери продуктивността на образователната система. В резултат на това учителите и администрацията са отговорни за осигуряване на ефективността и качеството, за които се съди по резултатите от тестовете на учениците.

Аргументи в подкрепа на идеологията за образованието на човешкия капитал могат да се открият още при раждането на американските обществени училища, които според техния „баща” Хорас Ман ще допринесат за благото на обществото (Spring, 2011, с.199). Това твърдение става изключително важно в зората на професионалното образование и развитие на гимназията като масова образователна институция в края на XIX и началото на XX век.

В съвременните Съединени американски щати идеологията за човешкия капитал е силно подкрепяна от най-богатите американци като Бил Гейтс, Уорън Бъфет и Майкъл Блумбърг. Те се обявяват в подкрепа на целия

Споменатите идеологии и техните принципи се проявяват в американското училищно образование по различен начин – от организация на средата така, че децата да учат в цветни и красиви класни стаи, използвайки интересни учебни материали, през професионалната подготовка и избираемите предмети, достигайки до дигитализиране на образованието. Всичко това допринася за практическата насоченост на американското училищно образование, за изграждане в учениците на мислене „извън кутията“, както и за адекватната им подготовка за предизвикателствата на XXI век. Прегледът на идеологиите на американското училищно образование и тяхното практическо прилагане би послужило в процеса на реформи в българското образование като някои идеи и положителни практики биха могли успешно да се взимстват от българското училище.



ЗАКОНОДАТЕЛНИ ОСНОВИ НА СЪВРЕМЕННОТО АМЕРИКАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Цвета Каменополска

LEGISLATIVE BASIS OF THE US SCHOOL EDUCATION

Tsveta Kamenopolska

ABSTRACT: *The US school education is structured and organized in a different way than the one in our country. In the current period of educational reforms in Bulgaria, the example of countries like USA could be found valuable and beneficial for the wholesome application of the planned reforms. The overview of the legislative basis of the US education, presented in the current article, is based on the literary sources and the authors' experience. It gives understanding of the basis of the US educational model and also aims to suggest positive educational practices to the Bulgarian educational system.*

Key words: American school education, Elementary and Secondary Education (ESEA) Act, No Child Left Behind (NCLB) Act, Every Student Succeeds (ESSA) Act.

Въведение

Училищното образование в Съединените американски щати е структурирано и организирано по-различно от това в България. Това се дължи както на разликата в културите, така и на размера на двете държави. Реформите в българското училищно образование, въведени с приемането на новия Закон за училищното и предучилищното образование през 2016 г., внасят нови елементи в българския образователен модел. Прегледът на законодателните основи на една доказано успешна образователна система като тази на САЩ, би послужил като положителен пример и би дал различна гледна точка върху извършващите се в нашата страна образователни реформи.

Образователната система на Съединените щати се управлява законово от нормативни актове на различни равнища – национално, щатско и окръжно. На национално равнище образователната система в САЩ е децентрализирана. Всеки щат има своите образователни регулации. Ролята на държавата е ограничена до постановяване на общи образователни стандарти, осигуряване на равен достъп до образование и частично финансиране, което е предназначено единствено за държавните

училища, а не за частните. Тези ограничени правомощия на държавата по отношение на управлението на образованието са в съответствие с 10-та поправка на Конституцията, според която федералното правителство има само определена власт, дадена ѝ от Основния закон на САЩ, а всяка друга власт в държавата се упражнява от съответния щат и неговите жители. Поради това по-голямата част от образователните политики се решават на щатско ниво. Същевременно всеки щат е разделен на окръзи (districts), а училищната дейност във всеки окръг се регулира от бордове по образованието на окръжно ниво.

Организацията на училищното образование на федерално, щатско и окръжно равнище има за крайна цел осигуряване на качествено образование на всяко дете и създаване на стройна организация на учебно-възпитателния процес в училище.

Нормативна уредба

Училищното образование в САЩ, реализирано в обществените и частни училища, се регулира от:

1. Конституцията на САЩ – върховния закон на страната;

2. Основния закон за образованието и неговите подзаконовни актове (като например Закона за образованието на хората с увреждания).

3. Щатските закони за образованието и техните подзаконовни актове.

4. Съдебни решения, служещи за нормативни актове, и като прецеденти.

Всички образователни закони и свързаните с тях подзаконовни актове са подчинени на Конституцията на Съединените щати. Тя гарантира основните лични и политически права на своите граждани, както и правото им на собственост.

В управлението на образованието се съблюдава определена йерархия. Щатските закони за образованието се изготвят и приемат от щатското правителство в съответствие с Конституцията на страната. Училищните закони и наредби, изготвени от щатските бордове по образованието, подчиняват своите разпоредби на образователния закон на съответния щат.

Специфичен нормативен статус в САЩ има т.нар. „общ закон“ (common law). Той се базира на решения на съда по различни въпроси, включително свързани с образованието, които служат за база при вземането на конкретно решение или при решаването на определен конфликт.

В съответствие със задължението си да осигурява благоденствието на американските граждани, Федералното правителство оказва влияние върху образованието в страната – както в обществения, така и в частния сектор – под формата на финансова помощ (заем) за всеки щат. Щатът не е задължен да приеме финансовата помощ, но ако го направи, се задължава да спазва изискванията и регулациите, които съпътстват заема. А през последните години правителството изисква и отчетност за ползването му.

Поради ограничените роля и намеса на държавата в образователния сектор в САЩ, подзаконовите актове и политики, регулиращи училищното образование се създават и приемат на щатско и окръжно равнище в съответствие с образователните политики на всеки щат. Те обаче следва да са съобразени с националния закон, който задава основната рамка на училищната образователна система. В настоящия момент това е Законът „Всеки ученик успява“ (Every Student Succeeds (ESSA) Act). Той е предшестван от закона „Нито едно изоставашо дете“ (No Child Left

Behind (NCLB) Act) от 2002 година и от Закона за началното и гимназиалното образование (Elementary and Secondary Education (ESEA) Act), приет през 1965 година.

Законът за началното и гимназиално образование (Elementary and Secondary Education (ESEA) Act)

Законът за началното и гимназиалното образование (Elementary and Secondary Education (ESEA) Act), приет през 1965 година, се счита за най-влиятелния закон за образованието, съществувал някога в САЩ, защитаващ социалните права на подрастващите. Според тогавашния президент, подписал закона - Линдън Брейнс Джонсън - главната национална цел в сферата на образованието трябва да бъде създаването на „богати“ и равни образователни възможности за учениците – особено за тези, които са от социално слаби семейства, с увреждания или със специални образователни потребности. Законът се приема и като механизъм за елиминиране на бедността в Съединените щати, чрез финансиране на образователни програми за постигане на равни образователни възможности за всички ученици, като дадат образователен шанс на учениците в „културно неизгодно положение“ (както се определят през 60-те години децата от социално слаби семейства), или на тези със специални образователни потребности (Spring, 2014, с.440).

Като основна причина за неравностойните възможности за образование на децата се приема неравенството в доходите на семействата. Акцентирайки върху стандарти за високи академични постижения и отчетност в американското образование, той регламентира финансирането на образователни програми за професионално развитие на учителите, за осигуряване на задължителни и допълнителни образователни ресурси, както и възможностите за въвличане на родителите в образованието на техните деца и други. Чрез този нормативен акт се регулира предоставянето на заеми за учебници и книги за училищните библиотеки, финансирането на центрове за деца със специални образователни потребности, както и отпускането на стипендии за постъпване в колеж на ученици от такива семейства. Целта е да се затвори пропастта в знанията и уменията по математика, четене и писане между децата от социално слаби семейства, които посещават училища в градски

или селски райони, и децата от средната класа, които посещават училища в предградията на градовете. Законът осигурява и федерални заеми за държавни образователни агенции или училища, с цел подобряване качеството на образование в начален и гимназиален етап на деца със специални образователни потребности.

Властите на всеки окръг имат свободата да използват финансовата помощ на федералното правителство (под формата на заеми) както намерят за добре. Администрацията на Президента взема това решение поради страх от обвинения, че чрез финансовата помощ засилва федералния контрол върху местните училища.

Усилията на американските правителства и президенти за засилване на учебните постижения на учениците, в т.ч. на тези в неравностойно положение по различни причини, с цел повишаване конкурентоспособността на американската нация в световен мащаб, продължават и през следващите години и чрез последвалите национални образователни закони.

Законът “Нито едно изоставащо дете” (No Child Left Behind (NCLB) Act)

През 1957 г. Съветският съюз изстрелва “Спътник”, преди САЩ да изстреля свой сателит. Президентът Дуайт Айзенхауер обвинява американските училища за това, че не са подготвили учениците си така добре както руснаците, за да бъдат отлични по математиката и природни науки. Тези събития водят до по-нататъшни обвинения, че американското училище е причина за бедността в страната.

Политици и лидери в областта на науката подкрепят Президента Айзенхауер и публично заявяват, че училищната система се проваля, поради което, руснаците печелят технологичната и военна надпревара между двете държави. В резултат от тези преценки през 60-те години се създава програмата “Война на бедността”, насочена към преодоляване на несъответствието в знанията и уменията между децата с различни академични затруднения и постижения по четене, писане, математика и други предмети. По-общата цел обаче е да регламентира законови мерки за повишаване нивото на учебните постижения на американските ученици, а в по-широк план – нивото на образование на американската нация, в усло-

вията на засилената конкуренция между САЩ и СССР.

В програмата “Война на бедността” се включват няколко образователни програми, една от които (наречена “Част I”) в началото на XXI век е преименувана на “No Child Left Behind” (“Нито едно изоставащо дете”) и с подписа на Президента Джордж У. Буш става основен образователен закон на страната в периода 2002-2015 г. Законът е подкрепен както от Републиканците, така и от Демократическата партия на САЩ, които го оценяват като значима стъпка напред в развитието на американското училищно образование. Той променя драматично следваната дотогава образователна политика за осигуряване на помощ с предимство на специфични групи ученици и насочва усилия към подпомагане на всички ученици във всички обществени училища. Опира се на исторически доказали се идеи, свързани с американското образование, като ролята му за изграждането на обща култура, създаването на равни възможности на трудовия пазар и на равни възможности за образование за всички ученици. Законът третира подрастващите като човешки капитал, а образованието – като основен фактор за подготовката на конкурентоспособна за глобалния пазар работна сила, която да направи Америка лидер в глобалната икономическа конкуренция.

Законът създава организация на национализирана федерална отчетност на напредъка на учениците. Като посочва академичните пропуски в образователната система и инициира национален диалог за важността на учебните постижения, той дава тласък на усилията за постигане на академичен успех на всяко дете и постановява изисквания за прозрачност. Две години след приемането му, негови поддръжници (като фондациите “Наследство” и Американския институт по предприемачество), посочват, че в резултат на създадената база данни с постиженията от стандартизираните тестове, родителите имат адекватна обратна връзка за прогреса на своите деца и за нивото на обучение във всяко училище.

Законът подпомага определянето на сферите, в които учениците имат нужда от допълнителна помощ, без значение на тяхната раса, социално положение, окръг, инвалидност, майчин език или произход. С това се цели преодоляване на сегрегацията и дискриминацията, която се появява при използване-

то на различни образователни методи и разделянето на учениците според способностите им. Законът регламентира създаването на общи стандарти за учебните програми – смята се, че разликата в знанията и постиженията на учениците ще се намали, когато всички ученици получат едно и също образование по унифицирани образователни стандарти.

Законът е силен инструмент за федерален контрол в образованието от страна на щатското правителство и създава национализирана училищна система. Той е важен елемент на образователната реформа, целяща като цяло промяна в организационната култура на американските училища (Spring, 2011, с.140).

Всички обществени училища са задължени да следват разпоредбите на закона. За да осигури качествено образование на всички ученици, Законът изисква от училищата с недостатъчно високи учебни резултати да подобрят дейността си. Докато тече процедурата по осъществяването на тези промени, учениците от засегнатите училища имат възможност да изберат друго обществено училище, макар и в съседен окръг, както и да се възползват от специални допълнителни услуги като например, частни уроци, осигурени от него. Предвижда се публичното оповестяване на резултатите от стандартизираните тестове, както и затварянето на училища, които не успяват да повишат ниските академични постижения на учениците си.

Законът има и редица недостатъци, изразяващи се в снижаване на академичните стандарти, наказване на провала вместо награждаването на успеха, фокусиране върху резултатите от тестовете, вместо на прогреса, както и върху унифицираните мерки за подобряване дейността на изоставащите училища.

Поради елемента на засилено вмешателство и контрол в образованието на федерално ниво, Законът е обект и на сериозни критики. През 2009 г. фондацията на Бил и Мелинда Гейтс провежда изследване на отношението на учителите спрямо закона. Според тях, законът създава поколение от ученици, които са подготвени не според високи академични изисквания, а според очакванията на политиките за това САЩ да бъде на върха на технологиите и науката (Meaningful Accountability, 2009).

Болшинството преподаватели не са съгласни с неговата основна идея за стандартизираните тестове - с изискването учениците да държат веднъж годишно стандартизирани,

изготвени от съответния щат, академични тестове. Според учителите, всяка година учениците са различават по академични постижения и това налага адаптация на материала и тестовете към нивото на учениците, както и промени в учебните програми и в начина на преподаване. Тъй като обаче стандартизираните тестове са разработени на щатско ниво за всички обществени училища в щата, те (тестовете) не се адаптират. Това води до усложнения и до ненужен натиск върху учениците и учителите.

Учителите са убедени, че напредъкът на учениците не може да се прецени реално чрез полагане на еднакви тестове за всички ученици, веднъж годишно. Те считат, че по-обективно ще се проследи прогреса на всеки ученик чрез провеждането на тестове през цялата учебна година и настояват тези тестове да са мерило за успеха на ученика и съответно - на учителя. При това са убедени, че трябва сами да съставят тестовете според преподадения материал, сами да решават кога, под каква форма и колко често да изпитват своите ученици.

Анкетираните учители вярват, че премахането на тестове за определяне напредъка на учениците може да спести милиони долари, които да се пренасочат към намаляване размера на класовете, осигуряване на повече учебни ресурси и повишаване заплатите на учителите.

Учителите смятат, че специфичните задания в по-голяма степен ангажират учениците в учебния процес, а наличието на разнообразни и специфични образователни ресурси са от основно значение. Според тях учениците са изморени от постоянното изпитване чрез тестове и започват да отговарят механично на задаваните въпроси. Убедени са, че успехът им би се повишил при повече задачи за съвместна работа, чрез специфичен за всеки предмет и клас начин на преподаване, чрез изпитване под формата на тестове, създадено от самите учители според специфично преподадения материал и чрез адекватно финансиране на образованието.

Една от образователните философии, заложена в закона, е, че учителят е отговорен за успеха на ученика и съответно “виновен” за неговото несправяне. Изключват се редица други ключови фактори за успеха в училище, които са извън образователната институция, като например социоикономическия статус, проблемите на работещите ученици, семейна-

та среда, етническият и лингвистичният произход на ученика, липсата на предучилищно образование в детска градина, на адекватни грижи за здравословното състояние на детето и т.н. Статистически данни показват, че в годината на формулираната от закона пряка отговорност на учителя за успеха на ученика без да се вземат предвид споменатите фактори (2009 г.), 1 от всеки 6 деца в САЩ живеят в бедност (13,3 млн. деца), а 5,8 млн. деца живеят в изключителна бедност (Spring, 2011, с.36). Затова и учителите не приемат наложената им свръхотговорност за успеха на учениците. Подобно изискване за постигане на успех на всяка цена води до изкуствено завишаване на оценките на учениците и преминаването им в по-горен клас, въпреки липсата на реални знания.

Обект на критика е и фактът, че Законът "Нито едно изоставащо дете" елиминира индивидуалния подход и работата с учениците според техните специфични нужди. Критиците на закона твърдят, че той не подпомага, а повсеместно вреди на учениците, тъй като основният му акцент не е свързан с преподаването, ученето и развиване дарбите и талантите на децата, а с изпитването и наказанията (Spring, 2014, с.112).

Като цяло законът "No Child Left Behind" поставя фокусът върху това детето да премине в следващ клас и така да се осигури финансиране на образователната институция, а не да се насърчават дарбите и талантите на ученика и той да придобие качествени знания. От една страна се поставят твърде ниски критерии за нивото на придобиваните от учениците знания и умения, а от друга - твърде стриктно се следи за спазването на срокове, следването на календари, покриването на изисквания и налагането на санкции на училищата. Според критиците на закона обаче, ако на подрастващите продължават да се пишат високи оценки само защото детето е положило усилия, то на учениците се прави лоша услуга и те не се подготвят за реалния живот.

Счита се, че законът не подготвя учениците за възможностите и предизвикателствата на XXI век. През годините спазването на изискванията на Закона в училищата става все по-трудно, което води до необходимостта от промяна. Така се появява най-новият образователен закон на САЩ.

Законът "Всеки ученик успява" (Every Student Succeeds (ESSA) Act)

Законът "Всеки ученик успява" (Every Student Succeeds (ESSA) Act) от 10.12.2015 г. (когато е подписан от Президента на САЩ Барак Обама), заменя противоречивия закон "Нито едно изоставащо дете" ("No Child Left Behind Act"). Новият закон влиза в сила от учебната 2017/18 година и обещава равни образователни възможности за всички ученици в страната. Той е първият нормативен акт, който формулира като основна цел на образованието качествена подготовка на учениците, създавайки законово регламентирани предпоставки за постигане на успех и в по-нататъшното им университетско образование и/или професионална кариера.

Законът се отличава със следните основни характеристики:

- Намалява федералната намеса в образователните решения и връща властта за тях в ръцете на съответния щат и окръг.

- Запазва изискването учениците да държат стандартизирани тестове всяка година и щатските власти да представят резултатите от тях, включително на специфични групи ученици, чиито роден език не е английският.

- Изисква всеки щат да разработи академични стандарти на високо ниво, но федералното правителство няма право да определя какви да са тези стандарти;

- Системата за отчетност на училищата трябва да отчита резултатите от тестовете на учениците и броя на завършили училище, както и неакадемични данни, като например за редовно отсъствие на ученици от училище и други;

- Всеки щат следва да прилага корективни и подпомагащи мерки спрямо училищата, чиито ученици показват ниски академични резултати.

Мерките, които законът регламентира, са насочени към (National Education Association, 2009):

- Създаване на равни възможности за образование на учениците в неравностойно положение, чрез осигуряване на допълнителна помощ и защита.

- Обучение на всички ученици според високи академични стандарти, с цел подготовка за успех в по-нататъшното им университетско образование и/или кариера.

- Провеждане на годишни изпити за всеки щат, с цел проверка за съответствие на полу-

чените от учениците знания на утвърдените високи академични стандарти. Информацията се предоставя на всяко училище в щата, на учениците и техните родители, както и на обществото.

-Подпомагане и увеличаване на иновации в образованието на местно равнище.

-Допълнително инвестиране във висококачествени ресурси за усъвършенстване на учителите и учениците от начален курс на обучение.

-Осигуряване на система за отчетност и прилагане на адекватни мерки за реализиране на позитивна промяна в училищата, в които качеството на образование и броят на завършили ученици е ниско.

-Една от значителните промени, въведени чрез новия закон "Всеки ученик успява", е в намаляване ролята на тестовите. Законът запазва изискването веднъж в годината учениците да полагат изпити (стандартизирани тестове) за установяване общото ниво на тяхната академична подготовка. Всички ученици от III до VIII клас се подлагат веднъж в годината на тестове по четене и математика. Учениците от гимназиален курс държат един общ изпит само веднъж по време на курса си на обучение.

Информацията за родителите относно успеха на учениците на стандартизираните годишни тестове, предоставяна от средствата за масова информация и от самите училища, е основата за техния избор на образователна институция за децата им. Ако родителите знаят, че местното училище се справя под постановените изисквания и стандарти, биха могли да поискат от страна на училището съответна промяна или да отпишат детето си от него.

Точната и обективна информация относно академичните постижения на учениците от всяко училище в щата е необходимо условие за осигуряване на качествено образование и адекватното посрещане на нуждите на учениците в риск. Процесът на събиране на информация трябва да е организиран така, че да запази достойнството и конфиденциалността на личните данни на всеки ученик (в съответствие с един от принципите на американското образование).

Като осигурява допълнително финансиране за всеки щат и окръг, Законът изисква всеки щат да разработи и своя система от високи академични стандарти за знанията и уменията, очаквани да бъдат постигнати от всеки

ученик, да администрира годишните тестове в съответствие с тези стандарти, да определи времето за провеждане на тестовите, както и да разработва тестовите за своите училища според стандартите за постъпване на учениците в колеж или на трудовия пазар. Отменя се изискването щатът да оценява качеството на работа на всеки учител на базата на тестовите и академичния успех на учениците.

Системата включва въвеждането на кратки текущи тестове, които да дават съвременна обратна връзка на учителите и родителите относно прогреса на съответния ученик и на класа. Целта е резултатите да се използват за евентуална корекция в методиката на обучение, когато е необходимо. Също така, информацията от тестовите подпомага училищното ръководство при вземането на съвременни мерки, ако резултатите показват, че даден ученик, цял клас или училището изостават от постановените от щата стандарти. В настоящия момент в някои щати и окръзи съществуват подобни модели на академично оценяване, но целта е те да се наложат на практика в цялата страна.

Законът "Всеко дете успява" регламентира нови аспекти в дейността на чартърните училища, които са важна част от образователната система на САЩ. Департаментът по образованието на САЩ отпуска целенасочена финансова подкрепа (чрез заем) за създаването и развитието на чартърни училища в страната. Обединенията, получили такъв заем, имат свободата да разработват и реализират авторски програми. Те имат своите уникални мисия, учебни планове и програми, методи на преподаване и др. Биха могли да се определят като иновативни училища, които разширяват възможностите за избор на училище от родителите.

Заклучение

Училищното образование в Съединените американски щати се регулира от основен закон за образованието, базиращ се на Конституцията на страната. От 1965 г. в САЩ се сменят два образователни закона, а в настоящия момент действа трети. Всеки от образователните закони изцяло заменя предходния и води след себе си въвеждането на различни политики като например за подпомагане на деца с ниско социално положение, стандартизирани тестове и т.н. Посоката обаче, в която американското училищно образование се раз-

вива, е тясно обвързана и регулирана от образователните закони, създадени в съответствие с основния закон за образованието, но от всеки щат и специфично за него. Въпреки проведените и все още необходими реформи в сферата на американското образование, училищното образование в САЩ подготвя учениците с практически знания за живота и по гъвкава учебна програма, което позволява децата да излязат училище добре подготвени за изискванията на новия век. Този образователен модел е пример, от който заимстват редица държави. България също може да почерпи положителен опит в процеса на реформа в образователната си система.

Литература:

1. Spring, J. 2011. *The Politics of American Education*. Routledge Taylor & Francis Group.

pp.36, 140.

2. Spring, J. 2014. *The American School: A Global Context*. McGraw Hill Education. pp.112, 440.

Цвета Каменополска
Софийски университет „Св.Климент Охридски“
Катедра: „Теория на възпитанието“
Адрес: гр.София, ул. „Патриарх Герман“ 83

e-mail: tvetakk@yahoo.com



ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА САМОРЕАЛИЗАЦИЯ НА СТАЖАНТ-УЧИТЕЛИТЕ ПО ПРИРОДНИ НАУКИ В УСЛОВИЯТА НА ПРАКТИЧЕСКА ПОДГОТОВКА-ТРАДИЦИИ И ИНОВАЦИИ

Христивелина Костадинова Жечева

OPPORTUNITIES FOR SELF-AUTHORIZATION OF TRAINING TEACHERS IN NATU- RAL SCIENCES IN THE CONDITIONS OF PRACTICAL STUDIES-TRADITIONS AND INNOVATIONS

Hristivelina Kostadinova Zhecheva

ABSTRACT: *The article outlines the methodological aspects of the practical training of future science teachers in view of their self-realization in school environment.*

Key words: self-realization, practical training, personal-professional development, educational space, teachers of natural sciences.

Въведение

Актуалността на проблема за самореализацията на бъдещите педагози по природни науки в контекста на тяхната подготовка по време на стажантска практика е във връзка с необходимостта от осигуряване на качествена практическа подготовка и тяхното личностно-професионално развитие.

Целта на настоящото съобщение е да се очертаят в методически аспект традиционни и иновационни решения за осигуряване на оптимални педагогически условия, които подпомагат самореализацията на бъдещите педагози по природни науки по време на практическа подготовка.

Виждането, което се отстоява е, че обучението на студентите-бъдещи педагогически специалисти в областта на природните науки в условията на образователно-изследователското пространство на университета би могло да допринесе в голяма степен за тяхната самореализация, ако се осигурят условия за оптимално педагогическо взаимодействие, рационално съчетаване на традиционни и иновационни методи, на експеримент в реална и дигитална среда, интерактивност на

взаимодействието, конструктивизъм, проектиране, проблемност, евристичност, здравно-екологична и прагматична насоченост на експерименталната и изследователска дейност. Стажант-учителите изявяват в реална училищна среда своите личностно-професионални качества, творчески способности и потенциални възможности като придобиват самочувствие, самоуважение, самоувереност, удовлетворение. Това създава предпоставка за осъзнаване на необходимостта от самоусъвършенстване, самоактуализация и максимална реализация на собствения потенциал на личността, свързан с цялостно разгръщане на нейните творчески способности и генетично определени заложи.

Самореализацията и самоактуализацията на личността като феномен се свързва от изследователи като К. Голдщайн, А. Маслоу, К. Роджърс, Д. Леонтиев и др. с достигане на висше ниво на осъзнаване и нарастваща мотивация за изява на потенциалните възможности и креативни способности в определен контекст. Феноменът се интерпретира като свойство на личността (изява на личностни качества, ценностна

ориентация, желание, мотивация, възможности, рефлексия, воля, интереси, компетенции), като социално ориентиран процес на разгръщане на наклонностите, потенциала и възможностите (Д.Леонтиев) и като постигнато състояние (резултат) от продължителен процес на естествен личностен растеж и достигнато равнище на образованост, който не е характерен за младите хора (А.Маслоу). В холистичен контекст самореализацията на личността се свързва с цялостното развитие на сферите – когнитивна, емоционална, волева и дейностна. Много автори акцентират на решаващото влияние на външната среда (обучение, социализация, личностни взаимодействия и др.).

Виждането, застъпено в това съобщение е, че личностното развитие е осъзнат процес, който продължава през целия професионален и жизнен път на непрекъснато активно целенасочено самоусъвършенстване, проявено в извършвана от личността обществено значима дейност, която интегрира личността в обществото. В тази връзка от гледна точка на дейностния подход е важно да се очертае голямото значение на практическата дейност като условие за реализиране на процеса на самореализация на личността.

С оглед на това от решаващо значение е образователно-изследователското пространство на университета и образователно-възпитателното пространство на средното училище, в което бъдещите педагогически специалисти провеждат стажантска практика да предоставят максимална възможност за тяхната самоактуализация, като осигурят подходящи условия, които да насочат, мотивират, стимулират, активизират и провокират у студентите осъзнато желание и потребност за тяхното развитие като бъдещи учители по природни науки. Особена значимост се отдава на провеждането на подготовката на стажантите като целенасочена осъзната практическа дейност, която е насочена не само към формиране на професионални компетенции, но и към цялостно личностно развитие. Реализирането на личностно-професионалните качества на студентите в хода на стажантска практика предполага целенасочено осъзнато реализиране на цялостния личностен потенциал под формата на знания, умения, навици, способности,

компетенции. Това създава условия за формиране на положително ценностно отношение към бъдещата професионална дейност и адекватен професионален избор. За целта е необходимо системно последователно и непрекъснато формиране на готовност към осъзнато, самостоятелно и активно планиране, организиране и реализиране на бъдещото професионално развитие на стажант-учителите по природни науки като обществено значима дейност. Важна роля за повишаване ефективността на процеса на самореализация има развиването на способността за коригиране, непрекъснато усъвършенстване и самоактуализация, наложени от динамичния характер на професионалната сфера и на социалните условия като цяло. В тази връзка особена значима е психолого-педагогическата подготовка на съвременния университетски преподавател, която според Е. Рангелова е „непосредствено свързана с реализацията на статуса на студента в университетската образователна среда, с качествена му подготовка като висококвалифициран специалист и пълноценната му професионална реализация“ [1, 159]. Съществена роля за саморазвитие на личността на стажант-учителя има не само образователната, но и изследователската компонента на средата в университета. Парадигмите и добрите практики на взаимодействие на преподавателя и студента в условията на научноизследователската дейност са изследвани от В. Шивачева, която отстоява разбирането, че „осъществяването на университетско образование, базирано на научни изследвания при активно участие на студентите е академичен принцип и съвременна парадигма“ [2,44]. Залегналият в обновените Държавни изисквания за придобиване на квалификация „учител“ увеличен хорариум на учебната практика (60 часа) и на стажантската практика (90 часа) дава възможност за прилагане във висока степен на иновативни образователни технологии на обучение при оптималното им съчетаване с традиционни методически решения. Стремекът е създаване на интерактивна среда, която да активизира стажантите при осъществяване на практическата подготовка и да подпомогне процеса на тяхната самореализация. От друга страна стремекът на студентите в условията на стажантска практика в училище е да

насочат, подпомогнат и мотивират учениците към осъзнаване на техния собствен потенциал и неговото развиване в конкретни дейности в хода на урока. Стажант-учителите участват в педагогически ситуации и в реализирането на отделни компоненти на учебния процес, на различни типове и видове уроци върху конкретно учебно съдържание като прилагат демонстрационен и лабораторен експеримент в реална и дигитална среда, създават условия за реализиране на ефективно педагогическо взаимодействие и отношения на взаимно уважение, толерантност, зачитане, диалогичност, партньорство при реализиране субект-обектни и субект-субектни отношения в интерактивна образователна среда, свързана с компютърно моделиране, симулиране на природни процеси и явления, презентиране с мултимедия, използване на Интернет, електронни учебници и др. е-ресурси, екипна работа, подходящ емоционален микроклимат при внасяне на конструктивизъм, проблемност и евристичност на експерименталните задачи, акцентиране на здравно-екологичните и прагматични аспекти.

В заключение може да се формулира изводът, че методически обезпечената компетентностно ориентирана практическа подготовка в университетското образователно пространство може да подпомогне в значителна степен

самореализацията на бъдещите учители по природни науки.

Литература

1. Рангелова, Е. Взаимодействието преподавател-студент-състояние и тенденции. – *В: Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации*. Втора книга, СУ „Св. Кл. Охридски”, ЕКС-ПРЕС, С., 2018, с. 159—163.
2. Шивачева, В. Парадигми и добри практики на взаимодействие на преподавателя и студента в условията на научноизследователска дейност. – *В: Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации*. Втора книга, СУ „Св. Кл. Охридски”, ЕКС-ПРЕС, С., 2018, с. 44-48.

Име на автора Христивелина Костадинова
Жечева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров”
Катедра Неорганична и аналитична химия
Адрес

e-mail: hristivelina@abv.bg



МЕТОДИ ЗА АКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТИТЕ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ

Искра Петкова

METHODS FOR ACTIVE INTERACTION BETWEEN LECTURER AND STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING

Iskra Petkova

ABSTRACT: The matter of active interaction between university lecturers and students in the process of training is a topical one and is driven by the dynamic current reality that places before the higher educational institutions a necessity of such professional training of the future specialists, that can respond to challenges related to their future profession. Objective of the survey is exploration of abilities of applied methods in the process of training, for active interaction between lecturer and students while forming their professional skills. A questionnaire has been developed, containing two main parts: exploration of students' opinion on most frequently applied methods in the process of their training; assessment of applied methods on the process of training is made, through assessment scale, for formed professional skills and competencies. Students' opinion on means, used by the lecturers to trigger active position in the process of training is explored. The survey has been conducted among students from specialty Social Activities. Analysis of survey results include: representation and quantitative analysis of mean values of answers according to the assessment scale and relative frequency (in %) of answers; mathematical and statistical analysis with Student's paired-samples t-test, used for comparison of mean values of two correlated samples, as they represent answers of one and the same respondent, to two different questions; qualitative analysis of possible reasons, dependencies and trends. The survey results reveal, that the development of professional skills in the future social workers is due to a comprehensive use of training methods, that define the main frame and support subject-subjective pedagogical interactions between lecturers and students.

Key words: student, teacher, interaction, training, competencies.

Въведение

Въпросът за активно взаимодействие между университетския преподавател и студентите в условията на процеса на обучение е актуален и се обуславя от динамичната съвременна действителност, която поставя пред висшите учебни заведения необходимостта от такава професионална подготовка на бъдещите специалисти, която да отговори на предизвикателствата свързани с бъдещата им професия. Акцентира се върху формирането на специалисти, които да реагират адекватно и гъвкаво в различни практически ситуации, да генерират идеи, да вземат решения и се справят с проблеми, да са комуникативни и креативни личности [2].

В процесите на обучение и учене се извършва непрекъснато взаимодействие между преподавателя и студентите. Този процес се обуславя от фактори с обективен и субективен характер. От една страна това са обучаемите, които се разглеждат не като пасивен обект на обучението, а като действаща, бързо усъвършенстваща се част от страна на субективния фактор [8].

Основен механизъм за оптимизиране процесът на обучение във висшето училище е педагогическото общуване. Без взаимодействието „преподавател – студент“, което се реализира чрез дейностите, които упражняват субектите, не би могло да има обучение [13].

Взаимодействието „преподавател – студент“

Социологията разглежда **взаимодействието** като процес на динамично взаимно влияние между две или повече обществени явления, предизвикващо взаимни изменения в техните функции, структура, начин на съществуване и развитие. Процес на взаимна зависимост между социални субекти [7].

От гледна точка на психологията взаимодействието се определя като „характеристика на съвкупно действие между два или повече предмета, социални явления, фактори, обединени в рамките на единен процес“ [6].

Педагогическото взаимодействие е категория, която обозначава взаимната обвързаност между дейностите на двата педагогически субекта, на причинно-следствените зависимости между тях. В психологичен аспект взаимодействието може да се интерпретира като общуване между педагогическите субекти като личности. Акцентът пада върху това, как се възприемат взаимно двата субекта в процеса на взаимодействието, какви емоционални връзки реализират помежду си [10].

Въпросът за взаимодействието, ориентирано към субект-субектните отношения на „преподавател – студент“ в условията на висшето образование се поставя от А. Сманцер. Той споделя мнението, че взаимодействието между преподавателя и студентите в процеса на обучение е важно условие за определяне качеството на висшето образование [12].

Важен момент при осъществяването на психолого-педагогическото взаимодействие е подборът на методи, които да стимулират активната позиция на студентите в процеса на обучение [4].

Методи за активно взаимодействие в университетското образование

В съвременната научна литература съществуват различни определения за понятието метод. Преводът на думата „method“ от анг. метод, означава начин [1].

Л. Десев определя метода като „начин за работа или действие с оглед на постигане на определена цел. Той е съвкупност и последователност от действия и процедури, изпълнявани със средства, които осигуряват получаване на желан резултат“ [6].

Интерес за научното изследване представляват постановките свързани с използването на итерактивните методи в процеса на обучение.

В основата на дефиницията за интерактивен метод стои определението, че той е „начин, по който се организира взаимодействие“ [3].

Някои от основните му характеристики включват: партньорски взаимоотношения и диалог между преподавателя и учащите; изискване за активна позиция на учащите; базира се на съвременни технологии; реализира се чрез взаимодействие; позволява творчество и инициативност; води до удоволствие от ученето и удовлетвореност от резултата“ [3].

На базата на тези характеристики на интерактивния метод могат да се разгледат някои особености на традиционни за висшето образование методи за обучение както и възможност за използване на методите за стимулиращи активността позиция на студентите.

В студиото „Процесът на обучение в университета“ В. Гюрова разглежда методи на обучение, които са приети за традиционни в университетското образование. Авторката изяснява специфичните характеристики на няколко вида лекции:

- **информационна (традиционна)** като най-популярна. При нея се поставя акцент върху „говоренето“ – върху предаването на готови истини и голямо количество информация;
- **активна лекция**, в основата на която стои действието – и студентите, и преподавателят правят нещо. От преподавателя се очаква да се подготви предварително, да обмисли как на практика да ангажира студентите;
- **интерактивна лекция** – когато голяма част от времето за лекция е отделено за диалог и взаимодействие между преподавателя и студентите, между самите студенти (при изпълнението на задачи в подгрупи), между студентите и софтуерния продукт, който е в основата на компютърно-опосредстваната комуникация при използването на интерактивна бяла дъска или дори „стандартната“ вече мултимедийна (PPP – пауър-поинт) презентация [5].

В разработката си авторката се основава на възможностите, които дава упражнението (по Lublin) [14]: да преосмислят практическата приложимост на материала от лекциите; да развиват умения за решаване на проблеми, да

откриват зависимости и да обосновават взаимовръзки, да анализират и прилагат в нови ситуации определени концептуални (теоретични) знания; да упражняват и развиват умения; да „тренират“ умения, чрез използване на техники и методи, които развиват критическото мислене; да развиват социалните си умения чрез възможностите за пълноценно общуване и контакти. Тя подчертава, че „упражняването“ е характерна форма и метод за обучение в хуманитарните дисциплини от системата за висше образование [5].

В цялостното богатство и разнообразие от методи на обучение, носещи в същността си интерактивни характеристики в съвременната педагогическа литература се използват различни подходи за определяне и класифициране на интерактивните методи. Класификации на интерактивни методи на обучение предлагат различни автори, сред които – В. Weber, М. Jurgens, Т. Albert, М. Lebrun, Е. Василева, Р. Вълчев, П. Радев, С. Кашлев и др. [3].

В контекста на използването на интерактивните методи в университетското образование и обучение В. Божилова предлага авторска класификация на методите, при която те се обособяват в групите: методи за генериране на идеи; дискуссионни методи; методи за представяне на нова информация и комплексни методи [3].

Цел и задачи на изследването

Направеното изложение определя необходимостта от провеждане на емпирично изследване, което да определи възможностите на използваните методи за създаване условия за активна позиция на студентите в процеса на обучение и формиране на професионални умения и компетенции.

Целта на настоящото изследване е да се проучат възможностите на използваните методи в процеса на обучение за активно взаимодействие на преподавателя със студентите при формирането на професионалните им умения.

Задачи за постигане целта на изследването:

1. Да се определят методите, които използват преподавателите за активно взаимодействие със студентите.

2. Да се проучат възможностите за активизиране позицията на студентите в процеса на обучение.

3. Да се оценят специфичните професионални умения, които усвояват студентите в процеса на обучението им.

Материали и методи

Методи за изследване:

• *Методи* на емпиричното изследване – анкетно проучване сред студенти от специалност „Социални дейности“, включващо: проучване мнението на студентите за най-често използваните методи на обучение и начините за активизиране позицията на обучаемите в самия процес на обучение; оценка на използваните методи в процеса на обучение чрез оценъчна скала за формиране на професионални умения и компетенции;

• *Методи* за математикостатистическа обработка на резултатите.

Процедура и обхват на изследването

Логиката и технологията на емпиричното изследване следва определени *процедурни стъпки* на планиране и осъществяване:

• Определяне на критериите и единиците за оценка от респондентите;

• Осъществяване на анкетно проучване с включена към него оценъчна карта;

• Анализ на резултатите от анкетното проучване: представяне и **количествен анализ** на средните стойности на отговорите по скалата за оценка и относителната честота (в %) на отговорите; **математикостатистически анализ** с Т-тест за двойки извадки (Paired-Samples T-test) на Стюдънт, който се използва за сравняване на средните стойности на две извадки, които са корелирани, защото представляват отговорите на един и същи респондент на два различни въпроса; **качествен анализ** за възможни причини, зависимости, тенденции и др.

Обхват на изследването: В анкетното проучване на доброволен принцип са включени общо 86 студента от специалност „Социални дейности“ на Медицински колеж към Медицински университет – Плевен. Проучването е проведено със завършващи студенти от III курс, защото те са преминали пълния курс на обучение и познават най-добре използваните методи в процеса на обучение, изградили са представа за бъдещите си професионални умения.

Инструментарий на изследването

Разработена е анкетна карта, конструирана в две основни части.

Част първа изследва мнението на студентите за: най-често използваните методи в процеса на обучението им („Кой са най-често използваните методи от Вашите преподаватели в процеса на обучението?“); преподавателите активизират позицията на студентите в процеса на обучение като: а) използват мултимедийни средства; б) посочват примери от практиката; в) свързват проблема с бъдещата професия на студентите; г) дадат възможност на студентите да задават въпроси; д) предоставят свобода за изказване на собствените съждения; е) друго. Въпросите са част от анкета разработена от Асоциация на професорите от славянските страни. Студентите могат да посочат повече от един отговор. Данните се интерпретират от гледна точка на абсолютна честота на единиците за анализ и относителна честота на единиците за анализ.

Част втора включва оценъчна карта с два основни въпроса за всеки метод: „Какви професионални умения **очаквате** той да формира в процеса на обучението?“ и „Какви професионални умения **е развил** той в процеса на обучението?“. За оценка от респондентите са предложени шест показателя (умения) към всеки критерий

(въпрос) и се допуска само един отговор: усвояване на интердисциплинарни знания; усвояване на специфични знания; общуване със социално оцетени лица/ групи; работа в екип; планиране, организиране и реализиране на различни професионални дейности; приложимост на усвоените знания в реална практическа среда. Това е основание всеки въпрос да се приеме за отделна променлива при статистическата обработка и анализ на данните. Оценките се определят в петстепенна скала във формат на Ликерт: „в много малка степен“ – 1; „в малка степен“ – 2; „в средна степен“ – 3; „в голяма степен“ – 4; „в много голяма степен“ – 5. Резултатите се представят в средни стойности на отговорите по скалата за оценка и относителната честота (в %) на отговорите.

Резултати и обсъждане

Изследването е проведено със завършващи студенти от специалност „Социални дейности“ на Медицински колеж към Медицински университет – Плевен в периода от 2013 г. до 2018 г. На доброволен принцип са изследвани общо 86 студента (N = 86). В Таблица 1 са представени резултатите от отговорите на респондентите за методите, които най-често са използвали преподавателите им в процеса на обучение.

Таблица 1. Най-често използвани методи в процеса на обучение

Единица за анализ	Абсолютна честота на единици на анализа	Относителна честота на единици на анализа в %
Лекция	81	94.19
Упражнение	79	91.86
Самостоятелна работа	67	77.91
Решаване на казус	64	74.82
Метод на проектите	58	67.44
Дискусия	51	59.30
Ролева игра	53	61.63

Трите единици за анализ с най-голяма честота на посочени от респондентите методи на обучение са: Лекция – 94.19%; Упражнение – 91.86%; Семинар – 77.91%. С малка разлика по честота следват: Решаване на казус –

74.82%; Метод на проектите – 67.44%; Ролева игра – 61.63%; Дискусия – 59.30.

Мнението на респондентите свързано с начините, по които преподавателите активизират позицията на студентите в процеса на обучение е представено в Табл. 2.

Таблица 2. Преподавателите активизират позицията на студентите в процеса на обучение

Единица за анализ	Абсолютна честота на единици на анализа	Относителна честота на единици на анализа в %
Използват мултимедийни средства	75	87.21
Посочват примери от практиката	68	79.07
Свързват проблема с бъдещата професия на студентите	73	84.88
Дадат възможност на студентите да задават въпроси	79	91.86
Предоставят свобода за изказване на собствените съждения.	77	89.53
Друго	0	0

От гледна точка на начините за активизиране позицията на студентите в процеса на обучение на първите три места с вай-висока абсолютна честота на единици на анализ респондентите определят: „възможността на студентите да задават въпроси” – 91.86%; „предоставянето на свобода за изказване на собствени съждения” – 89.53%; „използването на мултимедийни средства” – 87.21%.

С малка разлика в абсолютната честота на единици на анализ следват възможностите, при които преподавателите „свързват проблема с бъдещата професия на студентите” – 84.88% и „посочват примери от практиката” – 79.07%.

Независимо от възможността студентите да посочат други начини за активизиране на позицията им в процеса на обучение, те не са дали отговор.

От втората част на анкетното проучване за оценка са представени относителните честоти само на отговорите „в най-голяма степен”, тъй като това е най-високата степен на скалата и посочва най-голяма категоричност на избора.

Съпоставката на двете групи променливи се извършва Т-тест. Големината на извадката

е $N = 86$ за двете свързани групи. Свързаните извадки са M_1 и M_2 където:

- M_1 са очакваните професионални умения, които да се формират в процеса на обучението;
- M_2 са развитите професионални умения в процеса на обучението.

Нулевата хипотеза (H_0) се формулира по отношение на разликата между двете средни стойности за извадките (M_1 и M_2).

H_0 – Няма статистически значимо различие в средноаритметичните стойности между очакваните и развити професионални умения в процеса на обучение.

Основните резултати, използвани от Т-теста, са на величината „Significance” („Значимост”) – p . Доверителният интервал (Confidence Interval of the Difference) е 95%, където допустимата вероятност за грешка е 5%. Критерий за отхвърляне на нулевата хипотеза е $\alpha = 0.05$. Определена е и големината на ефекта d , за да се определи дали получените статистически значими резултати са важни на практика.

За всяка група критерии се определя нулева хипотеза.

В Таблица 3 са представени данните от очакваните и усвоени умения за усвояване на интердисциплинарни знания.

Таблица 3. Усвояване на интердисциплинарни знания

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	df	p	d
Лекция	-2.744	85	.007	-.081
Упражнение	-4.408	85	.000	-.181
Самостоятелна работа	-7.638	85	.000	-.407
Решаване на казус	-3.713	85	.000	-.140
Метод на проектите	-3.713	85	.000	-.140
Дискусия	-6.069	85	.000	-.302
Ролева игра	-3.159	85	.002	-.105

За всеки от изследваните методи:

- $p \leq 0.05$, следователно **има** разлика между двете средноаритметични стойности;
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава.

Има статистически значимо различие между очакваните и усвоени умения за усвояване на интердисциплинарни знания.

В Таблица 4 са представени данните от очакваните и усвоени умения за усвояване на специфични знания.

Таблица 4. Усвояване на специфични знания

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	df	p	d
Лекция	-4.576	85	.000	-.198
Упражнение	-3.344	85	.001	-.116
Самостоятелна работа	-5.736	85	.000	-.279
Решаване на казус	-3.344	85	.001	-.116
Метод на проектите	-5.736	85	.000	-.279
Дискусия	-5.404	85	.000	-.256
Ролева игра	-2.935	85	.004	-.093

За всеки от изследваните методи:

- $p \leq 0.05$, следователно има разлика между двете средноаритметични стойности;
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава.

Има статистически значимо различие между очакваните и усвоени умения за усвояване на специфични знания.

В Таблица 5 са представени данните от очакваните и усвоени умения за общуване със социално оцетени лица/ групи.

Таблица 5. Усвояване на умения за общуване със социално оцетени лица/ групи

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	df	p	d
Лекция	2.744	85	.007	.081
Упражнение	-4.408	85	.000	-.186
Самостоятелна работа	-5.240	85	.000	-.244
Решаване на казус	2.036	85	.045	.047
Метод на проектите	5.075	85	.000	-.233
Дискусия	3.713	85	.000	.140
Ролева игра	-4.065	85	.000	-.163

За всеки от изследваните методи:

- $p \leq 0.05$, следователно има разлика между двете средноаритметични стойности;
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава.

Има статистически значимо различие между очакваните и усвоени умения за общуване със социално оцетени лица/ групи.

В Таблица 6 са представени данните от очакваните и усвоени умения за работа в екип.

Таблица 6. Усвояване на умения за работа в екип

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	df	p	d
Лекция	1.753	85	.083	.035
Упражнение	-2.744	85	.007	-.081
Самостоятелна работа	-4.408	85	.000	-.186
Решаване на казус	-2.525	85	.013	-.070
Метод на проектите	-3.152	85	.002	-.105
Дискусия	-2.036	85	.045	-.047
Ролева игра	-2.036	85	.045	-.047

За методите Упражнение, Самостоятелна работа, Решаване на казус, Метод на проектите, Дискусия и Ролева игра:

- $p \leq 0.05$, следователно има разлика между двете средноаритметични стойности.
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава. **Има статистически значимо различие** между очакваните и усвоени умения за работа в екип за изброените методи.

За метода Лекция $p \geq 0.05$, следователно няма разлика между двете средноаритметични стойности, а $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна. Нулевата хипотеза се потвърждава. **Няма статистически значимо различие** между очакваните и усвоени умения за работа в екип за метода Лекция.

В Таблица 7 са представени данните от очакваните и усвоени умения за планиране, организиране и реализиране на различни професионални дейности.

Таблица 7. Усвояване на умения за планиране, организиране и реализиране на различни професионални дейности

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	Df	p	d
Лекция	-6.922	85	.000	-.360
Упражнение	-1.423	85	.159	-.023
Самостоятелна работа	-5.075	85	.000	-.233
Решаване на казус	-4.408	85	.000	-.186
Метод на проектите	-6.069	85	.000	-.302
Дискусия	2.525	85	.013	.070
Ролева игра	2.291	85	.024	.058

За методите Лекция, Самостоятелна работа, Решаване на казус, Метод на проектите, Дискусия и Ролева игра:

- $p \leq 0.05$, следователно има разлика между двете средноаритметични стойности.
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава. **Има статистически значимо различие** между очакваните и усвоени умения за планиране, организиране и реализиране на различни професионални дейности за изброените методи.

За метода Упражнение $p \geq 0.05$, следователно няма разлика между двете средноаритметични стойности, а $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна. Нулевата хипотеза се потвърждава. **Няма статисти-**

чески значимо различие между очакваните и усвоени умения за планиране, организиране и реализиране на различни професионални дейности за метода Упражнение.

В Таблица 8 са представени данните от очакваните и усвоени умения за приложимост на усвоените знания в реална практическа среда.

За методите Упражнение, Самостоятелна работа, Решаване на казус, Метод на проектите, и Ролева игра:

- $p \leq 0.05$, следователно има разлика между двете средноаритметични стойности.
- $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е нищожна.

Нулевата хипотеза не се потвърждава. **Има статистически значимо различие** между очакваните и усвоени умения за приложи-

мост на усвоените знания в реална практическа среда за изброените методи.

За методите Лекция и Дискусия стойностите на $p \geq 0.05$, следователно няма разлика между двете средноаритметични стойности, а $d \leq 0.50$, следователно големината на ефекта е

нищожна. Нулевата хипотеза се потвърждава. **Няма статистически значимо различие** между очакваните и усвоени умения за приложимост на усвоените знания в реална практическа среда за методите Лекция и Дискусия.

Таблица 8. Усвояване на умения за приложимост на усвоените знания в реална практическа среда

Метод – очаквани умения/усвоени умения	t	df	p	d
Лекция	-1.423	85	.159	-.023
Упражнение	-4.910	85	.000	-.221
Самостоятелна работа	-8.011	85	.000	-.430
Решаване на казус	-2.744	85	.007	-.081
Метод на проектите	-6.748	85	.000	-.349
Дискусия	-1.753	85	.083	-.035
Ролева игра	-2.525	85	.013	-.070

Обсъждане

Спецификата на учебните дисциплини, включени в Учебния план на специалността до голяма степен определят избора на посочените от респондентите методи на обучение. Резултатите дават основание методите да се обособят в групите:

- Традиционно използвани методи на обучение на студенти във висшето образование [5] – Лекция, Упражнение (характерно за хуманитарните дисциплини);
- Самостоятелна работа, разгледана като метод на обучение [9];
- Интерактивни методи [3]: Дискусионни методи (Дискусия), Комплексни методи (Решаване на казус и Ролева игра) и Интерактивен праксеологически метод (Метод на проектите) [11].

Това групиране има субективен характер, защото характеристиката на методите като Лекция, Упражнение и Самостоятелна работа се определя от средствата, използвани в процеса на използване на метода, от конкретните условия, от целите и задачите на конкретната дидактическа ситуация.

Респондентите не посочват други методи (например „Мозъчна атака” и др.), но това не означава, че подобни методи или други не се използват от преподавателите в процеса на обучението. Възможно е студентите да не познават достатъчно добре технологията на провеждането им или те се използват от преподаватели само в отделни случаи или в посpecificни занятия.

За да се докаже целта на изследването е от значение да се проучи и анализира мнението на респондентите по въпроса свързан с начините, по които преподавателите активизират позицията на студентите в процеса на обучение.

Респондентите определят като водеща за активната позиция на студентите в процеса на обучение възможността да задават въпроси да изказват собствени съждения. Възможностите за диалог и взаимодействие между преподавателя и студентите, съчетани с мултимедийни средства, предават интерактивен характер дори на лекцията, която е един от основните методи на обучение в системата на висшето образование.

Друг съществен момент, който отчитат анкетираните студенти в настоящото изследване е умението на преподавателя да посочва примери от практиката, да съотнася проблема с бъдещата професия на студентите. Приложени тези похвати в процеса на обучение създават предпоставки за връзка на теоретичните знания с практиката, за формиране на активна позиция и трайно усвояване на знанията.

Във втората част на анкетното проучване на базата на сравнителен анализ се изследва оценката на респондентите за ефективността на използваните методи от преподавателите в процеса на обучение за формиране у бъдещите специалисти на професионални умения и компетенции.

Резултатите от проведеното емпирично изследване показват тенденция на увеличаване

на относителния дял на оценки „в най-голяма степен“ на усвоени професионални умения за почти всички изследвани методи.

От получените данни след математико-статистическата обработка се вижда, че почти всички методи, включени в обучението на студентите от специалност „Социални дейности“ комплексно влияят при формирането на професионални умения. При всички умения, при които има статистическо значимо различие между очакваните и усвоени умения ($p \leq 0.05$), то е в полза на необходимите умения за съответния метод на обучение. За тези методи, при които няма статистическо значимо различие между очакваните и усвоени умения ($p \geq 0.05$) студентите поставят равенство между степените на своите очаквания и усвоени професионални умения от съответния метод.

Проведеното емпирично изследване показва, че използваните методи на обучение развиват комплексни професионални умения у бъдещите специалисти:

- аналитични умения свързани с овладяването на интердисциплинарни и специфични знания, свързани с професията на социалния работник;
- комуникативни умения, обуславящи процесите на социално общуване, основаващи се на партньорство и сътрудничество при общуване в мултидесциплинарен екип, подкрепа и съпричастност при общуване със социално ощетени лица и групи;
- организационни умения свързани с планиране, организиране и реализиране на различни дейности с потребителя на социални услуги, според неговите интереси и потребности;
- практически умения основаващи се на приложимостта на усвоените знания в реална социална среда.

Комплексният характер на методите за обучение определя основната рамка и подпомага субект – субектните педагогически взаимодействия между преподавателя и студентите за постигане на определените образователни цели. Използваните методи съчетани с различни похватите за активизиране позицията на студентите в учебния процес стимулират педагогическото взаимодействие.

Студентите от специалността оценяват комплексното приложение на използваните методи както при обучението по

теоретичните дисциплини, така и в обучението по практика, където те обогатяват социалния си опит, усещат разликите в социалните възприятия, разбират, че ситуациите в професионалната практика нямат само един възможен отговор, виждат многообразието в поведението на различните страни по случая, развиват способностите си за вземане на решение.

Методите подпомагат процеса на формиране у студентите на чувство на принадлежност към общността да се виждат като част от социалната действителност, а не като изолирани, разчитащи само на собствените си усилия специалисти. Усвояват се умения за прилагане на знанията за решаване на конкретен проблем в нова ситуация, която установява реална връзка обучение – практика.

Заклучение

Възможностите, в процеса на обучение преподавателите да обсъждат със студентите проблемите свързани с бъдещата им професия, да използват примери от живота, да онагледяват с мултимедийните средства са условие за активното взаимодействие между субектите на университетското образование. Активната позиция на студентите се определя и от създадените условия за търсене на отговори по различни въпроси и свободно изразяване на мнение.

Постигането на определените образователни цели, развитието на професионални умения у бъдещите специалисти социални работници е в резултат от комплексното използване на методите за обучение, които определят основната рамка и подпомагат субект – субектните педагогически взаимодействия между преподавателя и студентите.

Използваните методи в процеса на обучението на студентите стимулират активната им позиция като се създават условия за търсене на отговори по различни въпроси, за свободно изразяване на мнение, за саморазвитие на бъдещите специалисти, за усвояване на практически умения за решаване на конкретен проблем в нови ситуации, за изграждане на реална връзка обучение – практика.

Уникалността на професията на университетския преподавател се изразява в активно, партньорско общуване и взаимодействие

със студентите в условията на подкрепа и свободно изразяване на мнения.

Литература

1. Атанасова, Т., Е. Машалова, М. Ранкова и др. 1998. Английско-български речник. София, ИК Емос, (И/К-Z), с. 110.
2. Атанасова, Н. 2014. Методът на проектите в процеса на обучение при студентите – бъдещи педагози. *Управление и образование*, 1 (10), с. 135-141.
3. Божилова, В. Интерактивността в университетското образование и обучение. 2015. *Годишник на Софийски университет Св. Климент Охридски*. Факултет по педагогика. книга Педагогика, (108), София, с. 5-34.
4. Горбань, А. 2017. Реализация метода активного обучения при взаимодействия преподавателя и студента. Сб. научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи“. Първа книга. Габрово, ЕКС-ПРЕС, с. 262-266.
5. Гюрова, В. 2016. Процесът на обучение в университета. *Годишник на Софийски университет Св. Климент Охридски*. Факултет по педагогика. книга Педагогика, (109), София, с. 34-63.
6. Десев, Л. 2003. *Речник по психология*. София, Булгарика, с.77,270.
7. Колева, С. 1997. Взаимодействие, социално. *Енциклопедичен речник по социология*. Второ издание. Михаил Мирчев, с. 65-67.
8. Марков, С., И. Любомиров. 2015. Проблемът за мотивацията и ефективността на учебния процес. *Устойчиво развитие*, 3 (24), с.51-56.
9. Петрова, Н. 2009. Самостоятелната работа в процеса на обучение. *Педагогика. Втора част Теория на обучението и дидактика*. София, с. 324-336.
10. Попов, Л. 1993. *Увод в педагогиката/лекции*. София, Аскони.
11. Радев П. 2005. *Обща училищна дидактика*. Пловдив.
12. Сманцер, А. 2017. Теоретически императиви развивающего взаимодействия субъектов образовательного процесса. Сб. научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи“. Първа книга. Габрово, ЕКС-ПРЕС, с. 19-24.
13. Тодорина, Д. 2005. Характеристика на педагогическото общуване. *Култура на педагогическото общуване*. Благоевград.
14. Lublin J. Conducting tutorials. HERDSA Green guide; 1993; 6.

Associate Professor Iskra Tsankova Petkova,
PhD
Medical University – Pleven, Bulgaria
Department of Social and Pharmaceutical
Activities
Pleven, Kliment Ohridski Street 1

e-mail: petkovai@abv.bg



ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА В ЦЕНТРОВЕТЕ ЗА НАСТАНЯВАНЕ ОТ СЕМЕЕН ТИП ЗА ДЕЦА БЕЗ УВРЕЖДАНИЯ

Теодорина Милушева

DIFFICULTIES IN THE SOCIAL WORK IN FAMILY TYPE ACCOMMODATION CENTERS FOR CHILDREN WITHOUT DISABILITIES

Teodorina Milusheva

ABSTRACT: As a measure of protection, the placement in family-type accommodation centers is implemented in order to integrate activities for support of children in order to prevent and overcome social exclusion, for empowerment and for improvement of the quality of life. The discussion about the family-type accommodation centers is controversial as it is very difficult to justify the effectiveness of the social service and its place in the system of protection of children at risk. The main criticism is that the social service can hardly provide personalized support, especially for children with specific needs or with traumatic experience, and sometimes placement stays long-term and unfortunately remains the only life alternative until the age of majority. On the other hand, however, the main advantage of the social service is the availability of resources and various forms of psycho-emotional and social support for children.

For the purposes of this analysis, between March and April 2019, a semi-structured interview was conducted with 35 specialists working as social workers, educators, assistant educators and child carers in family-type residential accommodation for children without disabilities. The main emphasis of the questions was put on the specific difficulties which the interviewed professionals face in their work with children. The main areas of concern that emerged in the analysis are the issues referring school, family life, as well as the social contacts and personal relationships of the children. In the report, the possible directions for social work and psychosocial interventions for dealing with children and addressing the emerging major difficulties are also commented.

Key words: social work, family-type placement, child at risk.

Въведение

Като мярка за закрила настаняването в ЦНСТ се прилага, когато са изчерпани останалите възможности за оказване на подкрепа на децата, които по една или друга причина са поставени в ситуация на риск. Всички социални услуги в изпълнение на мерките за закрила на детето се предоставят по реда на Закона за закрила на детето. Основната цел на социалната услуга е реализиране на дейности за подкрепа на лицата за превенция и/или преодоляване на социалното изключване; реализиране на права; подобряване качеството на живот (чл. 3, Закон за социалните услуги).

Неведнъж специфичните проблеми в центровете за настаняване от семеен тип са ставали повод за задълбочени анализи и разпалени дискусии. Темата все още е дискуссионна до-

толкова, доколкото е трудно еднозначното обосноваване на ефективността на социалната услуга и мястото ѝ в системата за закрила на децата в риск. Основните критики спрямо центровете за настаняване от семеен тип е, че те носят все още наследството на почти изцяло закритите като част от политиката по деинституционализация домове за деца, лишени от родителска грижа. Други бележки в тази посока са и липсата на квалифициран персонал, който да може да прилага успешно индивидуализирана подкрепа за всяко едно от настанените деца. Негативни мнения могат да бъдат чути и по посока на продължителността за настаняване в социалната услуга. Макар че в най-добрия вариант ЦНСТ се предвижда като временна мярка за подкрепа, докато органите по закрила успеят да намерят по-добра алтернатива за отглеждане на детето, оказва

се, че за много от настанените деца това остава и единствена житейска алтернатива от ранна детска възраст до навършване на пълнолетие. Ефективността от отглеждането на деца в ЦНСТ може да бъде оценена и посредством анализа на развитието на личните обстоятелства в живота на навършилите пълнолетие – колко от децата са завършили училище, доколко могат да бъдат самостоятелни и да водят независим начин на живот след напускане на услугата, колко от тях продължават своето образование или започват работа и т.н. Разбира се, противоположната гледна точка обосновава мястото на ЦНСТ като пълноценна и ефективна форма на социална подкрепа на деца в неравностойно положение или на деца в риск. За основни предимства на тази социална услуга се сочат възможностите за предоставяне на ресурси и различни форми на психоемоционална и социална подкрепа на деца, за които са изчерпани всякакви други алтернативи за отглеждане в семейна среда. В ЦНСТ също така може да бъдат развити и предоставени разнообразни ресурси за оказване на помощ и подкрепа – човешки, организационни, материални, институционални. Също така центровете за настаняване от семеен тип предоставят условия за подкрепа на личността на децата. В социалната работа с деца личностно-ориентираната социална подкрепа е от голямо значение. Това включва осигуряването на подходящи условия за развитие. Подкрепата има за цел осигуряването на пълния ресурс от умения, качества, ценности (Механджийска, 2018, с. 72).

За целите на настоящия анализ в периода март-април, 2019г. са интервюирани 35 специалисти, работещи като социални работници, възпитатели, помощник-възпитатели и детегледачи в центрове за настаняване от семеен тип за деца без увреждания. Интервюто бе полуструктурирано, като основният акцент на въпросите бе поставен върху специфичните трудности, които специалистите срещат в работата си с децата от ЦНСТ, както и стратегиите за справяне с тези трудности. Основните проблемни области, които се очертаха при изготвянето на анализа, са въпросите, касаещи училището, животът в семейната къща, както и социалните контакти и личните взаимоотношения на децата със значими за тях хора.

Център за настаняване от семеен тип за деца без увреждания

Центърът за настаняване от семеен тип представлява „социална услуга от резидентен тип, която предоставя жизнена среда за пълноценно израстване и развитие на деца и младежи, за които към момента на настаняване не е възможно да бъдат отглеждани в биологичното им семейство, в семейството на близки или роднини, или в приемно семейство”. Основната цел на ЦНСТДМ е предоставяне на сигурна и защитена среда за настанените лица, чрез индивидуализирана грижа и подкрепа, в условия близки до семейната среда, осигуряващи по-добро качество на живот и възможности за пълноценно развитие и социално включване. Главните принципи и ценности при предоставянето на тази социална услуга са свързани с гарантиране на най-добрия интерес на детето, съгласно Конвенцията на ООН за правата на детето; зачитане на достойнството и личността на детето; уважение на личната история и етническата и културна идентичност на детето; предоставяне на възможности за пълноценно развитие на потенциала на децата, съобразно техните потребности и възможности; насърчаване на взаимоотношенията между детето и значими за детето хора и външния свят; подпомагане на детето за вписването му в социалната среда; предоставяне на възможност на детето да прави избор и да взема решения съобразно възможностите и възрастта си; поддържане на следа близка до семейната и предлагане на отношения на сигурност и доверие, трайни във времето; осигуряване на значим за детето възрастен, с който детето създава значима доверителна връзка (Методическо ръководство за условията и реда за предоставяне на социалната услуга „Център за настаняване от семеен тип за деца и младежи”, АСП, 2014г.).

Децата от ЦНСТ и уменията им за справяне в училище

Съществена част от фокуса на социалната работа в центровете за настаняване от семеен тип на деца без увреждания касае професионалните интервенции, насочени към оказване на подкрепа от социалния работник за успешно адаптиране и справяне на децата в училище. Не се редки случаите, в които социалният работник включително оказва помощ на децата с цел овладяване на учебния мате-

риал, подготвяне на домашни задачи или изпълнение на възложени от учителите учебни проекти. Може да се каже, че работата на специалистите в ЦНСТ, касаеща училището, е многолика, изпълнена с множество приоритети, специфични цели и задачи.

По същество профилът на живеещите в ЦНСТ деца ученици се отличава в значителна степен от този на децата ученици, отглеждани в семейна среда. Разбира се, в голяма степен това се дължи на липсата на подкрепа, насърчаване и даване на интелектуални стимули, които голяма част от отглежданите в семейна среда деца получават от своите родители и близки. Също така при децата от ЦНСТ значително по-рядко се наблюдава желание за високи постижения в училище, а съвсем резонно и в много по-малка степен се полагат целенасочени усилия в тази посока. Полошото представяне в училище, завишения риск от отпадане от образователната система и като цяло неразпознаването на училището като важна част от живота на децата от ЦНСТ се дължи предимно на липсата на оценка, ранно откриване и интервениране по отношение на основните рискове, свързани с училището. Липсата на системен подход на работа с децата от този тип социална услуга, а много често и недостатъчните човешки ресурси водят до негативни последствия, главно свързани с отпадане от образователната система преди навършване на пълнолетие и придобиване на средно образование.

Основните трудности, които изпитват децата от центровете за настаняване от семеен тип (ЦНСТ), могат да бъдат класифицирани в няколко групи:

- специфики на социализацията и адаптацията в училищна среда;
- затруднения при справяне с учебния материал;
- поведение и социални умения;
- субективно възприемане и образ на училището;
- мотивация и чувство за Аз-ефективност.

По своята същност училището се явява една от най-значимите области в живота на всяко дете. Това е така, защото в училище освен да се овладяват знания, свързани със заобикалящия ни свят, протичат редица значими социални, психологически и възпитателни процеси, важни за изграждането на личността. Възпитателната роля на училището поставя високи задачи пред учителя, който трябва да

насочва и изгражда в хармонично единство познавателните, емоционалните и волевите сфери на детето (Рангелова, 2004). Много често училището успява да компенсира успешно дефицитите в личността на учениците, да трансформира погрешни поведенчески модели, да съдейства за изграждането на подходяща ценностна ориентация. Също в голяма степен училището подпомага интегритета на личността на ученика, а референтната група на съучениците има за цел да даде ориентир кое е правилно и приемливо. В училищна среда се придобиват умения за общуване и емоционално свързване, за справяне със ситуации от разнообразно естество, за разрешаване на конфликти. Не на последно място – в училище се изграждат трайни и значими емоционални връзки, които имат потенциала и значението на модели на човешки отношения, които често се възпроизвеждат и в зряла възраст. Ученето на децата е обогатено и с овладяването на житейски уроци. В училище се адресират важни за формирането на личността теми, които включват въпроси за различие, доверието, справянето с конфликти, уменията за задаване на въпроси и изслушване, разпознаване на собствените емоции и емоциите на другите (Митева, 2004, с. 11). В този смисъл училището е един от основните ресурси, който следва да бъде използван в социалната работа с деца от ЦНСТ като възможност, както и частична компенсация на факта, че децата са отглеждани в среда, в която основна потребност и дефицит са липсата на родителски грижи и емоционална връзка със значими възрастни.

Въпреки очевидните възможности на училището като среда, която може да подпомогне преодоляването на някои дефицити в личността на учениците от ЦНСТ, практически то не присъства в голяма степен и не е пълноценно използвано като ресурс в социалната работа по случай. Това на първо място се дължи на трудностите, които изпитват децата в училище и които често са причина за отпадането им от образователната система, което само по себе си става обект на интервенции от специалистите. На второ място могат да бъдат споменати недобре изградените партньорски мрежи и отношения на подкрепа по линията организация/ социална услуга – образователна система. В някои случаи възможностите за оказване на подкрепа от училищните власти се изчерпват с поемането на ангажимент за това да не бъдат налагани възпи-

тателни санкции или детето да не бъде изключено от училище. Липсва холистичен подход при изготвянето на цялостна и задълбочената оценка на трудностите, които ученикът изпитва, както и предлагането на решения, които да отчитат особеностите на личността, личната история и социалната среда.

Могат да бъдат идентифицирани редица трудности на децата, отглеждани в ЦНСТ по отношение на въпросите, касаещи училището. Първата група трудности е свързана предимно с някои специфики на социализацията и адаптацията на децата от ЦНСТ в училищна среда. Тук могат да бъдат споменати и противопоставени двете релации свой – чужд. При голямата част от децата, отглеждани в ЦНСТ, се наблюдава особено и дори акцентуирано самовъзприемане на собственото различие, което се базира на разбирането за отличаващия се житейски път. Често децата усещат себе си като различни на база и на придобития травматичен опит, свързан с дисфункционални семейни отношения, раздяла, насилие и най-вече – на липсата на родителски грижи. Емоционалната депривация и интензивното вътрешно преживяване за различие могат да рефлектират върху възможността на децата от ЦНСТ да се свързват дълготрайно със своите съученици в масовото училище, да придобиват усещане за общностна принадлежност и да се чувстват като „свои”. Процесите обаче са двустранни. Нерядко усещането за стигма се подсилва и от нежеланието на съучениците на децата от ЦНСТ да ги допуснат по-близо до общността – дали поради факта, че имат различен опит, респективно и различни поведенчески и копинг стратегии, или поради някакви необосновани страхове, обикновено внушавани от родителите. Адаптацията в училищна среда е свързана със спазването на правила и норми на поведение, които в някои случаи се различават от тези в ЦНСТ. Адаптацията има отношение и към разбирането как една система функционира, дали индивидът интернализира и възпроизвежда установените норми и правила. Нерядко върху неспособността за успешна социализация и адаптация на деца от ЦНСТ в училище съдействат и някои допълнителни причини като например обучителните затруднения и общото изоставане в усвояването на учебния материал, което практически е причина децата да изпитват постоянен дискомфорт по време на учебните часове.

Друга значима група трудности, която учениците от ЦНСТ изпитват в училище, са затрудненията при справяне с учебния материал. Както е добре известно, преподаването на уроци за нови знания в началния етап от общообразователната подготовка на учениците се характеризира с висока интензивност и увеличаващо се ниво на сложност на учебния материал. Темповете на напредване са високи, което предполага и постоянна подготовка на учениците. Това включва не само работа в клас, но и изпълняването на много допълнителни учебни задачи външи и извънкласни занимания. По правило в повечето случаи, особено с децата от начална степен на образование, се ангажират допълнително човешки ресурси с цел овладяването на новия учебен материал. Това включва родител или възрастен човек от близкото обкръжение на ученика, които полагат обикновено ежедневни усилия по посока на оказване на помощ за усвояване на преподадения материал и изпълнение на възложените за домашна работа задачи. Често срещана практика от втори клас нагоре е учителите да възлагат допълнително задачи на своите ученици под формата на проекти, които те следва да разработят у дома, а след това да представят пред целия клас. Това обикновено означава, че близък на детето възрастен трябва да му окаже помощ, свързана с намирането на подходящи материали, изработването на постери, изготвянето на презентация и други подобни творчески задачи. Трудността в работата с децата от ЦНСТ по отношение на усвояването на учебния материал произтича именно от невъзможността да бъде осигурен ресурс всекидневно човек от персонала да оказва подобна подкрепа. Това означава не просто да не липсва желание у персонала да работи с децата всекидневно, но да бъде налична и необходимата за целта дидактическа подготовка. Вследствие на невъзможността персоналът на ЦНСТ да работи с децата ежедневно, изоставането при усвояването на новия учебен материал ескалира бързо. Когато липсва възможност да се навакса изпуснатият или неусвоен материал, учениците бързо започват да губят интерес в училище, а нерядко формират и някои компенсаторни механизми за справяне. Срещано е също така в подобни случаи опозиционно поведение, когато децата отказват да изпълняват инструкции или указания на своите учители. Друга причина за невъзможността учениците да се справят самостоятелно с усвояването на

учебния материал са и някои обучителни затруднения, свързани с трудното възприемане на букви и цифри, както и трудности в говора и неспособността за извършване на практически задачи (дислексия, дисграфия, дискалкулния, орална и моторна диспраксия) и други подобни нарушения. Това може да се прояви по много различни начини – като неумение за самоконтрол, неспособност за концентрация, насочване и задържане на вниманието, слаби академични постижения. В по-редки случаи може да се говори и за трудности, произтичащи от някои интелектуални затруднения и конкретно състояния, характеризирани се с нарушения, които засягат придобиването на нови знания, мисловните процеси, паметта и възприятията. Следва да се споменат и случаите, когато настанените в ЦНСТ деца произлизат от семейства, които по никакъв начин не са стимулирали интелектуално и емоционално развитието на своите деца. Бивайки настанени в ЦНСТ, децата са диагностицирани като изоставащи в своето развитие именно поради социалното negliжиране и бедната на стимули за развитие среда. Компенсирането на подобен вид дефицити предполага прилагането на интензивни психосоциални интервенции (психологическа и емоционална подкрепа, изграждане на социални умения, усвояване на подходящи поведенчески модели, интегриране в значими за възрастта социални групи) и помощ при справяне със специфичните обучителни затруднения.

Третата голяма група трудности, които изпитват децата от ЦНСТ в училище, е свързана с тяхното поведение и социалните им умения. Под „поведение” тук се разбира сценарният модел за реакция на стимулите, получавани в училищна среда. Това включва също така запаса от поведенчески стратегии, както и стратегии за справяне в ситуации от разнообразно естество, които децата формират на база своя социален опит или като компенсаторен механизъм на реакция, имаща за цел да редуцира тревожността и да облекчи със специфичен смисъл преживяванията в училище. Най-често поведението на децата е насочено в три посоки – взаимоотношения и свързване със съучениците, реакция спрямо авторитета на учителя, отговор на обществените изисквания по отношение на социално възприетите и установени норми на поведение.

Взаимоотношенията и свързването със съучениците в много случаи са базирани на пазенето и затвърждаването на личните грани-

ци. Ако учениците от ЦНСТ се чувстват по-скоро приети и имат комфорт във взаимоотношенията си с класа, поведението е в модуса на асертивността. Това означава, че децата имат готовност да съобщават своите потребности и да заявяват чувствата си, без да изпитват страх как това би било възприето от околните, като също така проявяват склонност да приемат чуждата гледна точка и да се съобразяват с нуждите на децата, с които влизат в интеракция. Асертивността предполага защита на личните позиции по неагресивен и себеутвърждаващ начин. Тези от децата в ЦНСТ обаче, които усещат себе си в позицията на „чужди”, реагират и бранят остро своите граници. Това провокира конфликтни ситуации, при които личната позиция става и единствената възможна. Не се редки случаите, когато децата от ЦНСТ отговарят вербално или физически по значително преувеличен начин (отправяне на заплахи, използване на нецензурни думи, дърпане, скубане, удряне, ритане, нарушаване на целостта на чужди лични вещи и т.н.).

Социалните умения имат връзка с всички форми на поведение, които помагат на индивидите точно да съобщят своите емоции и потребности, както и да разберат посланията на отсрещната страна, така че да бъдат постигнати интерперсоналните цели (Либерман, 1999, с. 20-21). Изграждането на социални умения има за цел да подпомогне индивидите в комуникативния процес – да възприемат правилно информацията, да я обработват и анализират, както и да отговарят по подходящ начин на отсрещната страна (Милушева, 2018, с. 167-170). Наличието на добри социални умения предполага подобряване на комуникативните и асертивните умения, уменията за решаване на проблеми, справяне със стреса (Тепавичарова, 2006, с. 188).

За децата от ЦНСТ училището е различна социална среда, в която следва да функционират според кодовете на специфичната за това място социална роля – ролята на ученик. Това означава, че детето попада в среда, в която се включва в съвсем различна социална група и където трябва да може да се съобразява с индивидуалните особености на своите съученици. Това изисква „рязко разширяване и цялостна трансформация на рефлексите и навиците му за общуване, в самооценката му, в поведенческите му стратегии и умения в общуването с институцията, учителя, детския колектив” (Митева, 2004, с. 11). Много е важ-

но за децата от ЦНСТ в начална училищна степен да бъде оказвано съдействие, когато стават част от нова социална група, каквато е тази на училищния клас. Съществува известен парадокс във факта, че въпреки че идват от общност, в която най-интензивното общуване и взаимодействие се случва между деца, учениците от ЦНСТ все пак трудно успяват да пренесат своя позитивен опит в социалната среда в училище. Това до известна степен се дължи на факта, че средата не е толкова защитена, както в ЦНСТ, а интензивността на новите преживявания е изключително висока. Негативно влияние биха изиграли ситуациите при които детето бива отхвърлено от групата като различно. В този смисъл важна задача на началния учител като лидер, който би следвало да полага усилия по посока на развитието на общността в класа, е да избягва демонстрирането на снизходително отношение към ученика от ЦНСТ, включително да не обсъжда подробности от живота на детето с останалите ученици, употребявайки думи като „дете в неравностойно положение“, „дете без родители“, „дете, което изпитва трудности в различни области от своя живот“ и др. Ситуациите в класа, касаещи взаимоотношенията между учениците, следва да бъдат обсъждани открито. Учителят или училищният социален работник е добре да съдейства за изграждането на тези начални социални умения, които да подпомогнат общуването и функционирането на всички ученици в рамките на класа, при благоприятен и позитивен психоклимат във взаимоотношенията. Началните социални умения би следвало да включват знания и способности на учениците да наблюдават, да могат да се изясняват и да реагират по себеутвърждаващ начин. Наблюдението има отношение към възприятието и интерпретацията, невербалното поведение, отношението при слушане. Изясняването от своя страна включва умения за обобщаване, задаване на въпроси, конкретизиране, даване/ вземане на мнение, изразяване на чувства. Реагирането означава учениците да могат да дават/ получават обратна връзка и да имат асертивно поведение (Митева, 2004, с. 12).

Друга специфика по отношение на училището е субективното възприемане и образа на образователната институция, видяна през очите на децата от ЦНСТ. Както бе споменато вече по-горе, като цяло, в началната степен на образование децата от ЦНСТ не възприемат училището като място, на което могат да се

чувстват спокойни, нито напълно приети. Позитивен знак обаче е тенденцията с напредването в своето обучение и при положение, че не са повтаряли някоя учебна година, децата да се чувстват все по-комфортно и добре сред своите съученици. Тези от децата, които достигат до гимназиален етап на обучение, обикновено имат изградени позитивни взаимоотношения със свои съученици. Често подобен род взаимоотношения се определят от децата като „приятелски“. Това означава, че децата от ЦНСТ са по-склонни да споделят със съученици и приятели извън социалната институция за свои проблеми, радости, съкровени мисли. Прави впечатление също така опитът на по-големите деца от ЦНСТ, задържали се в образователната система, да бъдат по-автономни и самостоятелни, като референтната група става тази на съучениците и приятелите от по-близкия социален кръг, а не на другите деца от институцията. В този етап юношите правят опит да бъдат самостоятелни и независими, като по всякакъв начин избягват идентификацията с институцията като място, в което са отглеждани. Това означава, че те избягват да говорят със съученици и учители за личната си житейска история и ситуацията, в която се намират. От друга страна често юношите от ЦНСТ в гимназиален етап на обучение са възприемани от съучениците си като притежатели на по-богат житейски опит, което се свързва и с уменията за справяне в ситуации от разнообразно естество. Нерядко по тази причина юношите от ЦНСТ стават лидери в своите училищни групи и общности, предпочитани събеседници са и съумяват да поддържат дълготрайни позитивни взаимоотношения със съучениците, които ценят.

Няколко са важните периода в училищния живот на децата от ЦНСТ по отношение на които специалистите следва да имат готовност активно да се включват. Първият и може би най-значим етап е периодът на началното училищно образование, когато освен усвояването на специфичните за тази образователна степен знания, децата придобиват увереност в способността си да се справят с възложените им задачи, освен това трупат богат социален опит, който включва изграждането на взаимоотношения, приятелства и значими отношения, както и богат репертоар от социално приемливи форми на поведение. В началната степен на училищно образование децата от ЦНСТ трябва да бъдат интензивно

подпомагани както при усвояването на учебния материал, така и насочвани при изграждането и поддържането на позитивни отношения с другите ученици. Първите четири години от обучението на децата в начална училищна степен могат да бъдат определени като динамични и изключително важни за тяхното интелектуално, социално и психоемоционално развитие. Клавдия Сапунджиева говори за възпитанието на децата като за „предаване и овладяване на духовност“, която рефлектира пряко върху поведението на всеки човек (Сапунджиева, 2004, с. 33). Мотивацията и желанието на децата в тази възраст да посещават училище е предиктор на дългосрочното им задържане в образователната система, като също така е и индикатор за добро психоемоционално здраве.

Следващият интензивен период във формирането на ученика е между пети и седми клас. Специфичното за този период е, че учениците навлизат в един в етап, в който стават по-зрели, засилва се конкуренцията между децата, основана на желание за получаване на добри оценки и на одобрение. В този период се увеличават също така изискванията и отговорностите към тях. С приключването на този етап от ученика се очаква да е взел решение за своето бъдещо развитие, което намира отражение в избора на училище, вид паралелка, профил.

Гимназиалното обучение има за цел освен да надгради знания и умения, необходими за професионалното ориентиране и формиране на младия човек, също така да съдейства за придобиване на самостоятелност, както и да разшири възможностите и ситуациите за експериментиране с разнообразни социални роли и поведенчески модели. Както може да се заключи, във всеки един от етапите в училищното обучение на децата от ЦНСТ с особена острота се открояват специфични приоритети, които следва да бъдат обект на внимателен анализ и интервенция от страна на специалистите социални работници. За всеки от периодите могат да бъдат прогнозирани характерните трудности, с които учениците от ЦНСТ се сблъскват.

Според предишно мое изследване привлекателността на училището за децата, отглеждани в институции, в голяма степен зависи от тяхната възраст, положителната самооценка и асертивността (Милушева: 2012). Така например по-големите учениците са склонни да определят училището като безинтересно, кое-

то се обяснява с факта, че често те са повтаряли учебни години, не проявяват желание и интерес самостоятелно да се справят с възлаганите им задачи в извънучебно време, както и с прекалено ревностната защита на личните граници в рамките на образователната институция. Положителната самооценка е също съществен фактор за увереността на учениците, че могат да се справят учебния материал, както и със самостоятелната работа в извънучебно време. Учениците с по-висока самооценка са склонни да търсят помощ от своите учители в случай на сблъскване с трудности при справяне с учебния материал, имат желание да споделят своите мисли, радости и тревоги със съучениците си, а в специфични ситуации биха се обърнали за помощ и съдействие към своя социален работник. В подобни случаи учениците имат потребността от посредничеството на социалния работник като посредник между тях и социалната среда.

Още един важен аспект на социалната работа с децата в училищна възраст от ЦНСТ засяга тяхната мотивация и увереността им, че могат да се справят успешно с трудностите в училище. Мотивацията на учениците е основен предиктор за задържането им в училище, както и по отношение на вложените усилия за справяне с трудностите, които ще срещнат в обучителния процес. Мотивацията за учене се определя от различни фактори, каквито са например справянето с учебния материал, позитивните взаимоотношения със съучениците, възможността за изява на силните страни, насърчаване на самопознанието от страна на учителите, увереността.

Аз-ефективността представлява вярата в собствените способности, че могат да бъдат организирани и изпълнени определени действия, така че личността да се справи успешно с предизвикателства от различно естество (Bandura: 1989, 2). Аз-ефективността определя усилията, които се влагат при постигането на определена цел и колко устойчиви и продължителни във времето ще са те. Така например ако ученик е мотивиран да посещава училище и да работи по поставените му задачи, но въпреки това поради обективна или субективна причина има ниска Аз-ефективност или занижена самооценка, това най-вероятно ще се отрази на желанието и готовността му за добро представяне в училище. Както мотивацията, така и Аз-ефективността са личностни диспозиции с много динамичен и променлив характер, кое-

то означава, че специалистите, работещи в ЦНСТ, следва да наблюдават и оценяват своевременно измененията при учениците.

Основните препоръки по отношение на организиране на работата на специалистите, работещи в ЦНСТ, с цел подпомагане на учениците за справяне с трудностите в училище и превенция на отпадане от образователната система включват:

- Формиране и поддържане на положителна самооценка у учениците;
- Работа за повишаване на общата и специфична Аз-ефективност;
- Работа за повишаване на училищната Аз-ефективност (справяне с учебните предмети, самостоятелно справяне с възложените за домашна работа задачи, ефективно разпределяне на времето);
- Тренинги за формиране на социални умения (за разрешаване на конфликти, самоконтрол);
- Мотивационни тренинги;
- Формиране на умения за ефективно междуличностно общуване (Милушева: 2012).

Живот в центъра за настаняване от семеен тип

Другата много съществена част от социалната работа с децата от ЦНСТ касае организацията на живота им в социалната услуга. Това включва всички дейности по настаняването, престоя, напускането или преминаването в друг тип социална услуга на децата. Разбира се, не могат да бъдат изцяло категоризирани всички специфични трудности, които специалистите срещат в работата си по планиране и устройване на живота на децата в социалната услуга. Интервюираните за целта на настоящия анализ специалисти рамкират някои проблеми, които срещат често в работата по отношение протичането на живота на децата в ЦНСТ. Основните затруднения на персонала могат да бъдат класифицирани в няколко групи:

- Живот и режим в къщата

Рамкираните от специалистите проблеми включват липсата на чувство за общност и принадлежност към групата на децата, живеещи в социалната услуга; липса на грижа и опазване на средата, която всички обитават съвместно; липса на чувството за собственост и принадлежност към мястото, което за

децата може да бъде наречено „дом“; липса на мотивация за поддържане и опазване на общото пространство в къщата; неспазване на правилата и режима в ЦНСТ. Изброените трудности в голяма степен се отразяват негативно на качеството на живота на децата в социалната услуга и преди всичко на готовността им да се свързват емоционално помежду си. В много случаи общото пространство се възприема от децата като чуждо, преди всичко като опозиция на липсващия домашен уют от спомените, които носят за домовете, в които са живели със своите родители или близки, преди да бъдат настанени в ЦНСТ. Много често поради тази причина деструктивното поведение и агресията на децата се насочва към разрушаване на пространството, което в известен смисъл ги ограничава от възможността да бъдат там, където искат.

Опозицията свой-чужд може да бъде открита и във взаимоотношенията на децата помежду си. Естествено е деца с родствена връзка или произхождащи от една общност да се чувстват по-близки, да предпочитат да общуват по-интензивно помежду си, да реагират остро на конфронтация с другите деца или с персонала, като защитават яростно позицията, която припознават за своя. Също така липсата на емоционално свързване на децата може да е продиктувано от разделението по различни признаци – на базата на лични постижения и успехи, на базата на специфични умения, социална среда, ресурси и мн. др. Обичайно това се отразява на ежедневието на децата в социалната услуга. Това включва липсата на обичаи, свързани със събирането и емоционалното ангажиране на децата в колективни занимания, съвместна грижа за поддържане на общото пространство, участие в съвместни активности покрай празници. В немалко случаи дори приготвянето на храна за ежедневно меню е отговорност предимно на персонала, като децата се включват сравнително рядко и само по свое собствено желание. Също събирането за вечеря в много случаи се превръща в механичен акт, по време на който липсват обичайните за общата трапеза в семейна среда разговори, разбор на събитията от деня, планиране на следващ ден и т.н.

Като отговор на тези характерни за живота в къщата трудности социалните работници би следвало да насочат усилията си включително по посока на развитие на общността на децата от къщата, така че да бъде насърчено и разви-

то чувството за принадлежност към конкретната група. В практиката на социалната работа с общности развитието на общността има за цел именно поощряване на индивидите да поемат отговорност за подобряване на условията за живот, да се признаят достойнствата и ценностите на всички полезни начинания, да се мобилизират действията за самопомощ, самоинициатива и съвместни колективни действия (Механджийска: 2009, с. 106-107). Усилията на социалния работник в ЦНСТ могат да бъдат насочени към насърчаване на общи за децата активности, подпомагане на комуникацията между тях, осигуряване на посредничество при разрешаването на конфликти, делегирането на отговорности на всяко дете по отношение на общността, менторство от по-големите деца с цел закрила на по-уязвимите и подпомагане на подкрепящите отношения, ангажиране на ресурси от най-разнообразно естество с цел овластяване и поемане на лична отговорност от всяко едно от децата и мн. др.

- Профил на децата, настанени в ЦНСТ

Характерно за децата е, че обикновено те не са на еднаква възраст, настанени са поради различни причини, имат различни потребности и са със специфичен травматичен опит, което в динамиката на междуличностните отношения провокира ситуации от разнообразно естество и е с висока степен на риск за нарушаване на баланса в психоклимата на групата. Интервюираните специалисти от ЦНСТ споделиха, че най-много се притесняват, когато предстои ново настаняване в социалната услуга. Притесненията им произтичат именно от опасенията, че трудно биха могли да овладеят поведението и емоционалното състояние на новонастаненото дете в криза, което пряко рефлектира върху останалите деца, включително и върху персонала. Настаняване в ЦНСТ може да се предприеме като мярка за закрила в случаите на риск за детето – например при насилие, negliжиране, занемаряване, дисфункционални семейни отношения, смърт на родител и други травматични ситуации, което винаги за новонастаненото дете е свързано с преживяване на интензивни негативни емоции и остър стрес.

Профилът на децата се различава също така и по отношение на продължителността на настаняване. Докато някои деца са настанени от самото си раждане в институции за деца, лишени от родителски грижи, други са настанявани като временна мярка за закрила и до

окончателно разрешаване на статута. Въпреки че целта на центровете за настаняване от семеен тип е именно предоставянето на закрила на деца в непривилегировано социално положение, смесването на профила на настанените деца крие своите рискове и трябва да бъде предмет на внимателен анализ от доставчиците на социални услуги.

- Поведение на децата

Проблемните форми на поведение на децата, за които интервюираните специалисти от ЦНСТ дават информация, са: бягства от ЦНСТ и от училище; конфронтация и опозиционно поведение; агресия спрямо персонала и децата от социалната услуга; различни форми на девиантно поведение (употреба на алкохол и ПАВ, тютюнопушене, участие в сбивания, нарушаване на обществения ред). Основен проблем според специалистите също е липсата на ефективен модел за налагане на санкции в случаите на неприемливо поведение.

Справянето с проблемното поведение при децата предполага ангажирането на сериозен времеви и професионален ресурс от страна на специалистите от ЦНСТ, които, за жалост, не във всеки случай успяват получат съдействие или методическа подкрепа от други подготвени и компетентни лица. Не са редки случаите, в които социалните работници, възпитателите или детегледачите не знаят как биха могли да окажат ефективна помощ на детето за преодоляване на поведенческото отклонение. Също така липсата на възможност за налагане на каквато и да било санкция като отговор на неприемливо поведение на детето нерядко кара специалистите да се чувстват лишени от възможност да реагират по подходящ начин. В редица случаи налаганите възпитателните мерки при по-сериозни провинения и случаи на нарушаване на правилата не дават положителен ефект и не водят до постигане на позитивна поведенческа трансформация. Част от интервюираните специалисти споделиха, че се чувстват безпомощни в случаите, когато трябва да реагират на поведението на детето, именно защото нямат механизъм за реакция и не могат да налагат санкции. Пет от интервюираните лица споменаха за случаи при които децата от ЦНСТ са били уличавани в умишлено разрушаване на собствеността в къщата, след което от виновното им поведение не са произтичали никакви последиствия за тях самите. Тези интервюирани специалисти споделиха, че според тях подхо-

дяща санкция при подобен случай би била ангажирането на децата в последващите ремонтни дейности, почистването в къщата или ежемесечното удържане на малка сума от социалните им плащания. Според специалистите подобен род санкции биха имали силен възпитателен и превантивен ефект.

- Социални контакти и лични взаимоотношения

Друга важна част от живота на децата в ЦНСТ, която заслужава особено внимание и следва да бъде подпомагана, касае сферата на социалните контакти и лични взаимоотношения. Тук се включват предимно контактите с родителите или роднините от близкия семеен кръг, с които настаненото в ЦНСТ дете има изградени близки взаимоотношения. Като основен проблем в тази област интервюираните специалисти посочиха недобре изградената практика по подпомагане, насърчаване и регулиране на отношенията на децата с техните близки или значими хора, което би следвало да е част от приоритетите в работата по случай, особено когато значимите за детето отношения имат потенциала и са важен ресурс при оказването на подкрепа. Това означава, че би следвало да се търсят механизми за привличането на важни за детето хора, които също биха могли да оказват съдействие на водещия случая специалист.

Също интересен въпрос е изследването на спецификата и характера на взаимоотношенията между персонала и настанените в ЦНСТ деца. За този вид отношения се мисли като за ресурс, който съдейства за психоемоционалната и социалната подкрепа на детето, особено в случаите когато то няма близки роднини или значими възрастни. Има ситуации обаче, при които динамиката в човешките взаимоотношения влияе негативно на психоклимата в цялата група. Тук като проблемни биха могли да се посочат отношенията на силна емоционална привързаност между дете и член от персонала, интензивна емоционална ангажираност на някой от специалистите със случая и житейската ситуация на детето, прекомерно отделяне на време и внимание за оказване на съдействие от различно естество на настанено дете, влагане на лични средства и ресурси, закупуване на вещи на детето с лични средства и предоставянето им като подарък и мн. др. Част от интервюираните специалисти споделиха, че изпитват симпатии към някои от децата, а към други – не в толкова голяма степен. При задълбочаване в те-

мата някои от тях признаха, че са склонни да оказват съдействие или да предоставят повече ресурси на тези от децата, които идентифицират като добри или казано по друг начин – които са им симпатични. Различното отношение към децата, които са оценявани от специалистите като симпатични или добри, може да включва форми на награждаване, каквито са например даването на позволение детето да стои до по-късно пред телевизора или на компютъра, отделяне на значително повече време за провеждане на разговори, предоставяне на малки финансови стимули за свършена работа или добро поведение, прикриване на някои незначителни провинения, включително и сервиране на различна по вид или количество храна. Дадените примери еднозначно показват, че взаимоотношенията между персонала и настанените деца следва да бъдат регулирани и да отговарят на строги принципи и стандарти, тъй като нарушаването им може да бъде условие за възникване на проблемни ситуации от различно естество.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разнообразието от помагачи дейности в центровете за настаняване от семеен тип за деца без увреждания може да бъде открито в богатия репертоар от професионални роли на специалиста социален работник – консултант, посредник за получаване на социални услуги и помощи, защитник, активист, посредник в общуването, пълномощник, обучител, инициатор, координатор, изследовател, организатор на работа с групи (Боянова, 2011, с. 18-20).

Работата на специалистите е многолика и изключително интензивна. За жалост често възникват трудности, касаещи специфичната социална работа с деца. Тези трудности в много голяма степен засягат три значими области, каквито са животът на децата в къщата, училището, както и техните социални контакти и личните взаимоотношения. На база на получените данни от интервютата със специалистите, работещи в ЦНСТ, както и на база на проучените източници и нормативни документи може да се заключи, че социалната услуга притежава сериозен ресурс за оказване на подкрепа на деца в риск.

Публикацията се реализира благодарение на подкрепата на програма „Млади учени и постдокторанти“ на МОН.

Литература

1. Боянова, В. (2011). Основи на социалната работа. – В: Живот в общността. Наръчник за професионалисти в организации за психосоциална рехабилитация. Сдружение „Човеколюбие“.
 2. Либерман, П., У. ДеРизи, К. Мюзлер. 1999. Трениране в социални умения за психиатрични пациенти. София.
 3. Механджийска, Г. 2018. Социалната подкрепа в личностно-центрираната социална работа. – Сб. Пътища на професионализма в социалната работа. УИ „Св. Климент Охридски“.
 4. Механджийска, Г. 2009. Общностни измерения на социалната работа. Методите на макропрактиката. С.
 5. Милушева, Т. 2012. Аз-ефективност и привлекателност на училището при деца и юноши, отглеждани в институция – В: Сб. Детето във фокуса на педагогическото взаимодействие и социалната работа. С., с.645-651.
 6. Милушева, Т. 2018. Психосоциална рехабилитация в клиничната социална работа с клиенти с психични и поведенчески разстройства. София, УИ «Св. Климент Охридски»
 7. Митева, П. 2004. Как да формираме социални умения у малките ученици. София, Бургас. ИК М-8-М.
 8. Рангелова, Е. 2004. Възпитанието в българското училище днес. Сп. Педагогика, 1.
 9. Сапунджиева, К. 2004. Размисли за възпитанието. Сп. Педагогика, 1.
 10. Тепавичарова, М. 2006. Дейност на социалния работник при лечение на зависими от психоактивни вещества. – Годишник на Софийския университет «Св. Климент Охридски», Факултет по педагогика, том 99.
 11. Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development, Vol.6. Six theories of child development.
 - Нормативни документи:
 12. Закон за закрила на детето. Изм. и доп. ДВ. бр.24 от 22 Март 2019г.
 13. Закон за социалните услуги. ДВ, бр. 24, 22.03.2019г.
 14. Конвенция за правата на детето (Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. - ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г. В сила от 3.07.1991 г.)
 15. Методическо ръководство за условията и реда за предоставяне на социалната услуга „Център за настаняване от семеен тип за деца и младежи“, АСП, 2014г.
-

Теодорина Милушева, гл. ас. д-р
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Катедра „Социална работа“
Адрес: София, бул. „Цар Освободител“ 15
e-mail: teodorina.milusheva@fp.uni-sofia.bg



THE LEARNER'S ROLE IN A DRAMA ENGLISH LANGUAGE LESSON

Stanimira Taneva-Shopova

РОЛЯТА НА ОБУЧАЕМИЯ В ДРАМА УРОК ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Станимира Танева-Шопова

ABSTRACT: *The paper presents drama as a powerful tool that can engage learners actively in the English language learning process. Drama techniques can foster their communicative and linguistic competence by setting meaningful contexts. Drama is valuable in improving students' confidence, creativity and learning motivation and English language practice results in real communication involving ideas, emotions and feelings. Language is used in operation which is absent in a conventional language class. Drama activities are learner-centred as students have a more active role in the learning process.*

Key words: drama, drama techniques, communicative skills, whole-person approach, learner-centred education

Introduction

Learning a foreign language can be incredibly disconcerting to learners especially if they are not exposed to the target language on a regular basis and are not able to practise the language in authentic situations. Many learners lack the confidence to communicate in the target language or respond to questions in class. Consequently, on numerous occasions, one finds that the learners sit passively in the class expecting the teacher to do most of the talking. On the other hand, traditional methods of foreign language teaching, such as frontal teacher-centred instruction, are nowadays viewed as a relic and it is not an easy task to attract students' attention in class. Today's methodology admonishes to be engaging, keep the students focused, but let them enjoy, and therefore like, their education at the same time. Language teachers use a lot of means in order to involve students to participate actively in the learning process. Within such techniques employed in language classes, there are the so-called "dramatic activities". These activities draw on the natural ability of every person to imitate, mimic and express him- or herself physically.

What is drama?

According to Athiemoalam (2004) the success of teaching English as a foreign language depends on the methodological approach, which the teacher adopts in the execution of his lessons. As he states, the problem is now, and has been for many years, that teachers are used to focusing on the grammar approach, as they believe it is the best way to teach. Against these ideas, Athiemoalam states this approach is flawed as students do not have the opportunity to learn the language in authentic situations as their interactions with the foreign language are limited. Munther (2010) compares a conventional English class with a class which uses drama techniques and affirms that the conventional English class hardly gives the students an opportunity to use language with confidence and develop fluency in it. He sees teaching English through drama as an alternative as it gives a context for listening and for meaningful language production, leading the students or forcing them to use their own language resources and thus, enhancing their linguistic abilities. A lot of importance is given to setting situations in the classroom where students can employ language in a meaningful way. This arises from the basic principle that language is especially "a means of communication, not an

abstract body of knowledge to be learnt” (Dougill, 1987, p. 5).

Drama is a natural means of learning in the developmental history of human beings. The term refers to a wide concept which can be seen and defined through different points of view. Different authors have referred to this concept and all of them have seen the necessity to make a distinction between drama and theatre because even though there is evidently a close relation, they are separate concepts. Fleming (2006) defines theatre as performing on stage and drama as a spontaneous and improvised work. Maley (2001) states that the most relevant difference is that in drama the process is more important than the product. Dougill (1987) believes that these two spheres should not be seen separately, since they are both “imitation of an action”, as Aristotle stated.

Wessels (1987, p. 7) refers to drama as a normal situation in daily life - “Drama is doing. Drama is being. Drama is such a normal thing. It is something that we engage in daily when faced with different situations.”

Courtney (1980, p. 7) defines drama as “the human process whereby imaginative thought becomes action, drama is based on internal empathy and identification, and leads to external impersonation”. In other words, it represents the world of “let’s pretend”, the act of using imagination to become someone or something other than yourself. He also points out that life is drama as humans are always acting and improvising.

Slade (1958) believes drama is the art of doing in life, whereby one may assume various roles until he finally discovers who and what he really is.

To sum up, drama can be defined as an improvisational, non-exhibitive and process-centred activity involving people in a social context and there is no doubt that effective communication in social situations includes other forms of communication that go beyond language competence and include the use of gesture, body posture, intonation and other prosodic features.

Why should drama be used?

After the development of the Communicative Approach during the 1970s drama, especially dramatic activities, was introduced in education. As Larsen-Freeman (1990) remarks, the principal goal of such an approach is not focused on the linguistic accuracy, but rather on making the stu-

dents communicate in the target language fluently. Real communication involves ideas, emotions, feelings, appropriateness and adaptability. A conventional English class hardly gives learners the opportunity to use language in this manner and develop fluency in it. The main purpose of the language teaching course, i.e. developing skills in communication, is, unfortunately, neglected. Even after years of studying English, the learners do not gain the confidence of using the language in and outside the classroom, in real communicative situations. Beane (1992) states that genuine learning involves an interaction between the learner, the environment and the content. Drama can initiate this interaction. It empowers students to learn new knowledge and also, as Bolton (1984) has noted, enables them to understand more deeply what they already know. Drama is authentic, it can be used in real conversations, where students can express their emotions and ideas while listening to the feelings and ideas of their classmates (Aldavero, 2008). In other words, English is taught in a communicative context, as a real means of communication, which is far from learning lists of vocabulary or doing grammar exercises. Drama provides learners with a realistic need for communication and attempts to bridge the gap between the kind of carefully controlled language work that is often done in the classroom (grammar, vocabulary and skills work) and the complexity of unpredictable language and behaviour we are confronted with outside of the classroom.

Drama helps students to overcome resistance to the foreign language and the fear of making mistakes. It creates a natural need for speaking because it does not concentrate on language itself, but on creating drama. Focusing on the creative process more than on the final linguistic output enables students to learn almost unconsciously. Drama activities allow students to use the language they feel more comfortable with: advanced learners can employ more complex dialogues, whereas those who are less secure just develop simple conversations (Aldavero, 2008).

Drama activities

Drama develops a learner’s ability to think more effectively. A learner involved in a drama activity will be called upon to practise several thinking skills such as: inventing, generating, speculating, assimilating, clarifying, inducing, deducing, analysing, accommodating, selecting, refining, sequencing and judging. Dramatic ac-

tivities also foster the skills of group interaction since the learners have to work in groups to discuss, negotiate and reach consensus. A drama activity does not just mean theatre; theatre focuses on performance in front of audiences, while drama gives the participant the chance to portray himself or another person in the imaginary situation.

Conducting drama activities is a skilful technique for teaching English. Teachers should be aware of the appropriate methods and techniques for using drama.

Jim Scrivener (2005) mentions six most commonly used drama activities in English languages teaching classes, stating that “by bringing the outside world into the classroom, we can provide a lot of useful practice and there may also be a freeing from the constraints of culture and expected behaviour, which can be personally and linguistically very liberating” (Scrivener, 2005, p. 363). He describes the most traditional drama activities as follows:

- “Role-play – students act small scenes using their ideas or from ideas and information on role cards.

- Simulation – a large-scale role-play. The intention is to create a much more complete, complex ‘world’, say of a business company, television studio, etc.

- Drama games – short games that usually involve movement and imagination.

- Guided improvisation – you improvise a scene and the students join in one by one in character, until the whole scene (story) takes on a life on its own.

- Acting play scripts – short written sketches or scenes are acted by the students.

- Prepared improvised drama – students in small groups invent and rehearse a short scene or story that they perform for the others” (Scrivener, 2005, p. 362).

The learner’s role in the learning process

In pedagogical terms, it is widely believed that to make language learning more meaningful and memorable, teachers should provide students with a multi-sensorial experience, engaging them physically and emotionally. Drama as a tool in communicative language teaching not only deals with spoken utterances but also examines the wider aspects of communication and is a whole-person approach: it encompasses and develops the kinetic features of communication (gestures, movement and facial expression), self-

expressiveness, creativity and imagination, spontaneity, social and cultural awareness as well as prosodic features (pronunciation, intonation, pitch, pace, volume and tone of voice). Drama activities collocate the learners, rather than the language, at the centre of the learning process. Dougill (1987) points out that language teaching should stimulate students’ creation, intuition as well as the intellectual part. Through games, role plays, miming and acting the students’ whole personality is involved and stressed, not just the thought-processing aspect. Drama in education has a clear pedagogical aim concentrating on the personal and social development of its participants. Therefore, drama techniques tend to abandon the classical one-sided classroom, characterized by a teacher-dominated lesson in favour of students’ pair and group work. The communicative approach gives students a more active role in the process, by decentralizing the classroom and promoting a collaborative learning environment (Dougill, 1987). Students work in groups, which means that they are more independent, confident and creative, and this is an important goal in the learning process (Salii and Bytyqi, 2014). This implies that the success of drama in a language class relies upon a “radical change in the relationship between teacher and student” (Maley and Duff, 1982, p. 22). Such activities cannot work unless there is a relaxed setting, where the teacher is not seen any more as “the source of all knowledge nor the sole arbiter of what is ‘right’ and ‘wrong’” (Maley and Duff, 1982, p. 22), but as a facilitator of the learning process. So, Carkin (2007) suggests that the student/teacher relationship has to be based on freedom and self-expression, which is achievable if there is equality between them. Also, the teacher’s speaking time should be minimized so that students have more opportunities to practice the language (Salii and Bytyqi, 2014). Fleming (2006) claims that drama is definitely learner-centred, since it would not work without students’ active cooperation. Moreover, it creates “a need to learn the language, either through use of creative tension, or by putting more responsibility on the learner, as opposed to the teacher (Ulas, 2008, p. 877).

The conventional teaching system always focuses on the teachers and the textbook. With drama, the roles change. The student-centred class has been advocated widely. “All activities gravitate around them and what they find meaningful” (Gomez, 2010 p. 31). Students apply English in a genuine situation so that they can find the reason to use it. One of the many current

trends of modern teaching is to take away attention from the teacher and give space to the learners instead who can direct their own learning and learn how to be autonomous. Phillips supports this idea while saying “Dramatizing is learner centred so that the teacher can use it to contrast with the more teacher-centred parts of the lesson” (Phillips, 1999, p. 8) and thus make the lesson more active and diverse. Drama puts the teacher in the role of supporter in the learning process and the students can take more responsibility for their own learning. Ideally, the teacher will take a less dominant role in the language class and let the students explore the language activities. In the student centred classroom, every student is a potential teacher for the group.

It makes sense that dramatic skills can help us become the person we want to be. In this way, drama has a wider reach than simply making us more fluent in a second language. It has the potential of making our lives better as we will be better understood and may help us become the people we want to be. Drama is all about how we present ourselves. If the student can communicate better, it is more likely that others will see him/her as he/she wishes to be seen. Therefore, drama skills can help the student become the person that he/she wants to be. Perhaps more than any other art form, drama also provides training in the very practical aspects of communication so necessary in today’s increasingly information-centred world. Students who have participated in dramatic activities are less likely to have difficulty speaking in public, will be more persuasive in their communication, both written and oral, will be better able to put themselves into other people’s shoes and relate to them, and will have a more positive, confident self-image.

Conclusion

To summarize, the most important aim of drama in English language teaching is the overall development of the personal and social aspect of the learner’s personality. This kind of instruction involves giving over the “power” in the language learning process to the learners themselves. It encourages students to develop their creativity, imagination, strengthen their confidence, as well as improve the ability to cooperate with others. Drama stimulates critical thinking as students are often asked to find solutions to a variety of problems.

References

1. Aldavero, V., 2008. Drama in the development of oral spontaneous communication. Encuentro, 17, RT: 14.03.2019 <http://www.encuentrojournal.org/textos/alonso.pdf>
2. Almond, M., 2017. The What, Why and How of Drama in Language Teaching. RT: 6.03.2019 www.mlaworld.com/blog/the-what-why-and-of-drama-language-teaching/
3. Athiemoolam, L., 2004. Drama-in-education and its effectiveness in English second/foreign language classes. Penang, The First International Language Learning Conference, University Saint Malaysia
4. Beane, J. A., 1992. Turning the floor over: Reflections on a middle school curriculum. Middle School Journal
5. Bolton, G., 1984. Drama as education. NY: Longman
6. Boudreault, C., 2010. The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. XVI, № 1, RT: 22.02.2019 <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>
7. Buchanan, M., Why teach drama? RT: 14.01.2019 <http://childdrama.com/the-essay.html>
8. Carkin, G., 2007. Teaching English Through Drama: the State of the Art. RT: 26.01.2019 <http://evotesoldrama2011.pbworks.com/w/file/34245938/Teaching%20English%20through%20Drama1.doc>
9. Chauhan, V., 2004. Drama Techniques For Teaching English. The Internet TESL Journal, Vol. X, № 10, RT: 11.02.2019 <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>
10. Dougill, J., 1987. Drama Activities for Language Learning. London: Macmillan.
11. Fleming, M., 2006. Drama and language teaching: The relevance of Wittgenstein's concept of language games. Humanizing language teaching, issue 4, RT: 15.12.2018 <http://old.hltmag.co.uk/jul06/mart01.htm>
12. Godfrey, T., 2010. Drama in English language teaching: A whole-person learning approach. RT: 3.12.2019 <https://tomgodfrey.wordpress.com/2010/08/15/drama-in-english-language-teaching-a-whole-person-learning-approach/>
13. Gomez, I. D., 2010. Using drama to improve oral skills in the ESL classroom. International school Journal, Volume 30

14. Larsen-Freeman, D., 1990. Language Teaching Methods: Communicative Approach. Video, RT:26.01.2019
<https://www.youtube.com/watch?v=3kRT-rsKxn4>
15. Maley, A. and Duff, A., 1982. Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press
16. Maley, A. and Duff, A., 2001. Drama techniques in language learning: a resource book for communication Activities for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press
17. Munther, Z., 2010. Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: a theoretical perspective. (online), Al Quds Open University, RT: 23.03.2019
http://www.qou.edu/home/sciResearch/researchersPages/muntherZyoud/research_1.pdf
18. Phillips, S., 1999. Drama with children. Oxford University Press
19. Salii, T. and Bytyqi, B., 2014. The effectiveness of using drama plays in advanced academic English classes in promoting learner co-operation, creativity and autonomy. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, RT:23.03.2019
<http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/87/40>
20. Scrivener, J., 2005. Learning Teaching. Second Edition. Oxford: Macmillan Education
21. Slade, P., 1958. An Introduction to Child Drama. London: Unibooks, Hodder and Stoughton
22. Ulas, A. H., 2008. Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children. American Journal of Applied Sciences, 5 (7), RT: 27.03.2019
<http://thescipub.com/PDF/ajassp.2008.876.880.pdf>
23. Wessels, C., 1987. Drama. Oxford: Oxford University Press

Stanimira Taneva-Shopova
Prof. Dr. Assen Zlatarov University Burgas
DFLT
1, Prof. Yakimov Str.
Burgas 8010

st_taneva@abv.bg



АВТОНОМИЯ И МЕНИДЖМЪНТ В УЧИЛИЩНИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Румяна Гьорева

AUTONOMY AND MANAGEMENT IN SCHOOL ORGANIZATIONS

Rumyana Gyoreva

ABSTRACT: School autonomy often as the subject of disputes, also a key element of policies in education. Although not a European tradition in recent decades to the principle of autonomy is seen growing interest in our country and in Europe. Autonomy characterizes the degree of independence of functioning of organizations and their management structures. It is closely linked to decentralization, self-governance and Interlocking Directorship.

The report examines key features of autonomy as a concept. Analyze the management of school institutions in Bulgaria before decentralization reforms and changes that have occurred in them after implementation of the Law on preschool and school education. Focuses on power and related competencies of teachers and directors of schools and kindergartens.

There is no single answer that is more benefit or harm of granting more autonomy to school organizations. However, particularly with the development of alternative schools and reforming education, autonomy is seen as a tool for improving the quality of education. The report presents part of a study of some basic managerial skills of school principal. Analyzes the effect of the application of the principles of decentralization and autonomy and makes conclusions and recommendations for further development of the autonomy of the institutions in the system of preschool and school education.

Key words: autonomy, autonomous schools, management

Речникът на чуждите думи в българския език определя понятието автономия (от гр. *autonomia*) като самоуправление, независимост, право на една област или страна да има свои закони и да се управлява от свои правителствени органи, а от философска гледна точка – тя е самоопределяне на волята, без да се влияе от съществуващите извън нея норми (Милев, Ал. и др., стр. 20). Според Българския тълковен речник автономията е самостоятелност, независимост (на учреждение, организация) при решаване на определени въпроси (Андрейчин, Л. и др., стр. 17).

Идеята за автономията на училището се заражда в САЩ. Джон Дюи, един от основателите на реформаторската педагогика и радетел на ново движение за възпитание на учениците, асоциира автономията на училищните институции с демократичното функциониране на обществото и с основаното на него „съуправление” (участие на родители,

общественици, ученици в управлението). Той счита, че учениците сами трябва да определят правилата в класната стая, както и да участват в управлението на училището чрез Ученическият съвет (Дюи, Дж. и Ев. Дюи, 1940, стр. 20).

Подобно на Дюи, у нас министър Големанов, още през 1912 г. говори за училищна автономия като самостоятелна управа с участието на родителите и контрол от страна на държавата.

Днес, повече от сто години по-късно, управлението с участие на всички заинтересовани страни е национална и европейска политика. Законът за предучилищното и училищното образование предоставя по-голяма степен на автономия на училищните организации и регламентира повече възможности за участие в управлението на училищните институции на учителите, обществеността и учениците.

Според Michael Fullan ефективното училище е това, в което е осигурена автономия, а лидерството е ключов фактор (Fullan, M., 2001). Toni Bush допълва, че е необходимо осигуряване на управление с широко обществено участие, гъвкавост и използване на иновации, работа в екип и положителен микроклимат, както в институциите (между ръководителите и подчинените), така и с потребителите на образователни услуги, за да се постигне ефективност на мениджмънта в условията на автономия (Bush, T., 2003).

Според Галин Цоков училищната автономия е свързана с децентрализацията, муниципализацията (широко участие на общините в управлението на училището) и приватизацията на образователните структури, както и с партиципативно управление (управлението чрез съучастие), което да осъществява равновесие между потребностите на обществото и интересите на училището (Цоков, 2012).

Йонка Първанова, в контекста на самоуправлението и автономията на училищните организации, фокусира вниманието върху понятието „училищно-базиран мениджмънт“. Според нея, той е пресечна точка на три ключови елемента – автономност, участие и отговорност/отчетност (Първанова, Й. 2015, стр. 258). При този модел се осъществява децентрализация на правата и отговорностите на училището, като те се прехвърлят от централната власт към училището, а държавата се задължава да го подкрепя и стимулира. Йонка Първанова оприличава потребителите на образователни услуги на „принципал“, „работодател“, чиито изисквания изпълняват „агентите“ – училищните институции и Министерство на образованието и науката. Авторът се фокусира върху отговорността за постигането на качество на образованието (чрез по-голяма отговорност и оптимално използване на ресурсите), като посочва следните начини за оптимизиране на образованието:

– По-добра информираност на родителите и обществеността относно ресурсите и резултатите на училищата, правата и отговорностите на участниците в училищното образование, с оглед повишаване на отговорността. Така, от една страна родителите и обществеността ще познават по-добре параметрите на конкретното училище и ще могат да търсят отговорност от училището за резултатите и да изискват подобряване на качест-

вото на образование, а от друга – ще се повишат възможностите за тяхното по-активно участие в живота на училището.

– Въвеждане и изпълняване на политики за стимулиране на учителите като един от пътищата за обновяване и оптимизиране на училищното образование и повишаване на мотивацията на педагогическите специалисти за повишаване на качеството на образование и иновации.

– Децентрализация и овластяване на училището и включените в него субекти за вземане на решения, т.е. реализация на училищно-базиран мениджмънт.

Авторът допълва, че от училищно-базиран мениджмънт се очаква да скъси пътя на отговорността и да осигури по-ефективно и прозрачно използване на ресурсите, по-голяма ангажираност и участие на родителите, по-високо качество на образованието (Първанова, Й. 2015, стр. 249-256).

Такава е и концепцията на Закона за предучилищното и училищното образование – отговорността за осигуряване на качеството на образование се прехвърля на училището. От него се очаква да разработва политики и стратегии за удовлетворяване на потребностите и изискванията на учителите и потребителите на образователни услуги и чрез екипна работа и вземане на решения да се оптимизира образователно-възпитателния процес, в центъра на който е ученика.

Няма еднозначен отговор на въпроса какви правомощия трябва да се предоставят на училищните организации, в каква степен и каква точно трябва да е концептуалната рамка на училищната автономия, тъй като учебните резултати са различни в различните училища, директорите на училища са в различна степен подготвени да бъдат мениджъри и лидери.

Какви разлики се наблюдават между Закона за народната просвета (основният нормативен документ до реформите в българското образование, който търпи редица изменения и допълнения, в стремежа да отговори на концепции и стратегии за постигане на качествено образование и да отговори на настъпващите процеси на децентрализация) и Законът за предучилищното и училищното образование (основен нормативен документ, отразяващ реформите в условията на децентрализация и предоставяне на все по-голяма степен на автономия на институциите от предучилищното и училищното образование)?

Нормативно, съвременната училищна институция, в съответствие с държавните образователни стандарти, има правото да приема специфични правила и норми за регулиране на своята дейност (т. нар. нормативна автономия). Основен документ е училищната стратегия за развитие, която не е нов документ в Закона за предучилищното и училищното образование, тъй като такава се предвижда и в Закона за народната просвета. Разработват се и прилагат и други документи – Вътрешни правила за работна заплата, Стратегии (правила, норми) за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците, Система за финансово управление и контрол, правилници и др. Според новата нормативна уредба и в контекста за отговорността на образователните институции относно осигуреното качество на образованието, те са задължени да разработват и прилагат системи за управление на качеството в училищните организации, което се разглежда като непрекъснат процес на организационно развитие, основан на анализиране, планиране, оценяване и внасяне на подобрения в работата на детските градини и училищата, по ред, определен с държавния образователен стандарт за управлението на качеството в институциите. Предвижда се оценяването да се осъществява чрез инспектиране и самооценяване. За целта се създава и независим орган – Национален инспекторат по образованието, чийто директор се назначава и освобождава от министър-председателя. Министърът на образованието пък се задължава да създаде механизми за публичност, прозрачност и анализ на данни от национални външни оценявания, който да се използва за разработване на политики и мерки за повишаване на качеството на образование и устойчиво развитие (Чл. 271 – 274 от ЗПУО).

По отношение на *административната автономия* (която произтича от статута на училищните институции като юридически лица), също се наблюдават различия. Тук ще разгледаме дейностите по подбор, назначаване и освобождаване на персонала. Според нормативната уредба, действаща до приемането на новия Закон за предучилищното и училищното образование правомощията по управление на човешките ресурси са предоставени на училищния директор и включват подбор, назначаване, освобождаване, определяне на възнаграждение, изготвяне на длъжностно и поименно щатни разписания. Това

право се обвързва със спазването на определени норми:

– Наредба № 3/18.02.2008 г. за нормите за преподавателска работа и реда за определяне на числеността на персонала в системата на народната просвета регламентира реда и условията за откриване на учителско място и вида на персонала – педагогически и непедагогически. Тя дава сравнително широки правомощия на директора на училището, но той е длъжен да осигури изпълнението на учебния план и в този смисъл числеността и структурата на персонала са в пряка зависимост от училищния учебен план, вида на училището и броя на учениците и паралелките в него. В предходен период от време (2002-2008 г.) нормирането на преподавателската работа се осъществява по силата на Наредба № 5 от 14 май 2002 г. за нормите за задължителна преподавателска работа и нормативите за численост на персонала в системата на народната просвета. Тя включва редица ограничения и по-строго обвързване на броя на учителските места с броя на паралелките и учениците в училището, т.е. по-ниска степен на автономия и по-строг регламент в управлението на човешките ресурси.

– Определянето на конкретното индивидуално възнаграждение на служителите в образователните институции се осъществява при съобразяване с Колективния трудов договор и/или вътрешните правила за работна заплата в училището, Наредба № 1 от 4 януари 2010 г. за работните заплати на персонала в звената от системата на народната (Чл. 7 и чл. 11 от Наредба № 1/04.01.2010 г.) и възможностите на училищния бюджет.

Определени правомощия по отношение на допълнителното трудово възнаграждение за постигнати резултати от труда (т.нар. диференцирано заплащане) притежават учителите. Оценяването на труда на педагогическите кадри в училище се извършва по показатели и критерии, които се приемат от Педагогическия съвет, а на директорите – по показатели и критерии, утвърдени от работодателя (Чл. 12 от Наредба № 1/04.01.2010 г.). При персонал под десет души, оценяването (съгласно приетите критерии и показатели) се осъществява от директора на учебното заведение. При персонал с повече от десет души, оценяването се извършва от комисия, която се избира от Педагогическия съвет. Директорът оценява резултатите от труда на членовете на комиси-

ята и на помощник-директорите. Комисиите за оценка на резултатите от труда на директорите се сформират в общините и РИО, в зависимост от това кой е работодателя на училищните ръководители (Чл. 15 от Наредба № 1/04.01.2010 г.).

Педагогическият съвет и Училищното настоятелство нямат регламентирани в нормативната база правомощия по управлението на човешките ресурси и формирането на работна заплата. Практикува се (без да е законово определено) формирането на училищни комисии, които да осъществяват подбор при назначаване на нови учители в училищата. Тази практика обаче в повечето случаи е формална и не винаги ефективна, тъй като последното решение отново е на директора на училището. Предоставеното право на педагогическите съвети за приемане на критерии и показатели за оценяване на резултатите от труда на педагогическия персонал и участие в комисии по оценка на резултатите от труда, също не може да се счита за много ефективно. Попълнените от комисията карти се подписват от директора, т.е. той пряко участва в оценката и този факт провокира недоверие относно безпристрастността на оценката. Освен това диференцираното заплащане, чиято цел е допълнително финансово стимулиране за постигнати резултати, не осъществява целите си, тъй като не се анализира ефективността на работата на педагогическите специалисти и не се обвързва с целите на училището. Реална представа за постигнати резултати от учителската работа могат да се получат чрез педагогическия контрол в случай, че съществуват реални параметри за оценка. Опит за участие на родителската общност в управлението на човешките ресурси се прави с изискването за участие на представител от Училищното настоятелство или родителската общност при подбор на „главен учител“ или „главен възпитател“, когато кандидатите са повече от един (ПМС № 254 от 23 октомври 2009 година). Това изискване се включва и като изменение на Правилника за прилагане на Закона за народната просвета (чл. 125а, ал. 3), но след по-малко от месец е отменено (ПМС № 293 от 19 ноември 2009 г.).

В Закона за предучилищното и училищното образование са предвидени определени промени на правомощията, свързани с управлението на човешките ресурси. Основно правомощията са предоставени на директорите на образователни институции, но такива се

предвиждат, макар и в по-малка степен, за Обществените съвети и Педагогическите съвети.

Въвежда се атестиране на педагогическите специалисти на всеки четири години, което се извършва от атестационна комисия, определена от работодателя, съгласувано с Педагогическия съвет. В нея се включват представители на работодателя, финансиращия орган, на Педагогическия съвет, на съответното Регионално управление на образованието, на Обществения съвет (когато се атестират директори) и съответно на работодателя, Регионалното управление на образованието и Педагогическия съвет (когато се атестират учители и други педагогически специалисти). Подробно критериите, скалата за оценяване и цялостната процедура се определят с държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Законът регламентира, че се оценява съответствието на дейността на учителите, директорите и другите педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността, със стратегията за развитие на учебното заведение, а за директорите – и по отношение на управленска компетентност.

Нов момент е, че за педагогическите специалисти се предвиждат мерки при получена ниска оценка от атестирането. В този случай атестационната комисия прави анализ на причините, довели до ниската оценка, съставя план за организационно и методическо подпомагане, определя наставник, който представя в Регионалното управление на образованието за осигуряване на методическа подкрепа. Атестирането се повтаря след една година, като в случай, че напредъкът е само една степен по-висока оценка от най-ниската, се предприемат нови мерки, а ако не се наблюдава напредък – следва освобождаване на лицето от длъжност. Освобождаването се осъществява по реда на чл. 328, ал. 1, т. 5 от Кодекса на труда – при липса на качества на работника или служителя за ефективно изпълнение на работата (Чл. 228 от ЗПУО).

Ако се разгледа *финансовата автономия* на училищните организации (която определя правото и отговорността им да се разпореждат с имущество, бюджетни и извънбюджетни средства, самостоятелно търсене на финансови ресурси и др.), то още от 2008 г. финансирането им се осъществява чрез система-

та за делегирани бюджети. На училището се предоставя значителна степен на автономия по отношение на планиране, разпределение и разходване на парични потоци и материални ресурси. Делегираният бюджет е автономно съставен бюджет по предварително установена формула, който е механизъм за децентрализирано управление на финансите в образователната система (Питекова, Р. И др., 2012). Училищният бюджет се формира на база брой ученици по единни разходни стандарти чрез утвърдена от принципала (министерство или община) формула. Всички средства по единните разходни стандарти се делегират на училището. Първостепенните разпоредители с бюджетни кредити нямат право да ги използват за други дейности, освен да ги трансферират към училищата. Същото условие се отнася и за други целеви средства, извън бюджета (например средствата по програми), които също се превеждат целево от министерството или общините и се използват по предназначение от училищата. В паричните потоци на училището се включват и собствени приходи и такива, постъпили чрез различни донори. Училищата имат право и на преходен остатък, който също има целеви характер.

Преди влизането на новия Закон за предучилищното и училищното образование, основните правомощия за разпореждане с паричните потоци са предоставени на училищния директор. Според чл. 147, ал. 1, т. 5 от Правилника за прилагане на Закона за народната просвета, директорът на училището съставя бюджета и отговаря за неговото целесъобразно, законосъобразно и икономично разходване. Известна отговорност нормативната уредба вменява на счетоводителите в училище чрез системата за „двоен подпис“ (разходните документи се подписват от директора и счетоводителя), както и на цялата училищна организация чрез задължението за разработване на вътрешни правила за мониторинг на финансовото управление (Чл. 13, ал. 3, т. 3 и чл. 15 от ЗФУКП). Законът за предучилищното и училищното образование не сменя основната отговорност от директора, но предоставя възможност за по-голяма прозрачност при планирането и отчитането на разходваните финансови средства чрез предоставяне на правомощия на Обществения съвет¹ и задъл-

жение на директора да представя на Обществения съвет и пред общото събрание на работниците и служителите в институцията тримесечни отчети за изпълнението на бюджета (Чл. 291 от ЗПУО). Педагогическият съвет за участие в разработването на бюджета на училищната институция, а само право да се запознават с него и с отчетите за неговото изпълнение (Чл. 263, ал. 1, т. 15 от ЗПУО). Оптимизиране на финансирането на училищните институции се осъществява чрез допълнителна финансова подкрепа на малките училища и преразпределение на средства чрез промяна на формулата за финансиране, определени в държавния образователен стандарт за финансирането на институциите (Наредба за финансирането на институциите в системата на предучилищното и училищното образование от 05.10.2017 г.). Управленските правомощия по отношение на управлението на финансовите и материални ресурси са съсредоточени главно в ръцете на училищния директор, без пряко участие на Педагогическия съвет, Училищното настоятелство или Обществения съвет, въпреки предоставената висока степен на автономия в тази насока.

Организационната автономия по отношение на образователно-възпитателния процес е в по-широки граници и според Закона за народната просвета, както и според регламентите на Закона за предучилищното и училищното образование, който разширява правомощията и отговорностите. Мениджмънтът на учебния процес включва основно планиране, организиране и контрол. По отношение на планирането всяко училище разработва свой собствен училищен учебен план, съобразно учебния план, разработен от Министерството на образованието и науката (документ, който съдържа наименованията на учебните предмети от задължителната подготовка, разпределението им по класове, седмичният и годишен брой на часовете по задължителната, задължителноизбираемата и свободноизбираемата подготовка, график на учебната година и описание на организацията на обучението в съответното училище (Чл. 101 от ППЗНП), вида на училището и типа подготовка, който предлага, както и степените и етапите на образование, които са застъпени в него (Чл. 18

¹ Чл. 269, ал. 1, т. 4 и т. 5 - дава становище за разпределението на бюджета, както и по отчета му;

съгласува предложението на директора за разпределение на средствата от установеното към края на предходната година превизиране на постъпленията над плащанията по бюджета

от Закона за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план). Съгласно Закона за народната просвета в училищния учебен план се определят учебните предмети и броя на учебните часове по тях в задължителноизбираемата и свободноизбираема подготовка за целия етап на обучение, а в Закона за предучилищното и училищното образование те са избираеми учебни часове и факултативни учебни часове (Чл. 87, ал. 2 от ЗПУО). Училищният учебен план според старата нормативна уредба се приема с решение на Педагогическия съвет, но се одобрява от началника на Регионалния инспекторат по образование (за общинските училища и държавните училища, които се финансират чрез бюджета на Министерство на образованието и науката), или от съответния министър след съгласуване с министъра на образованието и науката, когато училището се финансира чрез бюджета на друго министерство. Т.е. предоставените правомощия на Педагогическия съвет реално се свеждат до предложение, което подлежи на одобрение, финансовото реализиране е в правомощията на директора на училището, а одобрението – на повисшестоящи органи. Училищното настоятелство няма разписани правомощия и участие в разработването на училищния учебен план, въпреки, че родителите могат да избират заедно с децата си какви учебни часове да изучават учениците в задължителноизбираемата и свободноизбираемата подготовка. На практика обаче (въпреки, че законодателството се спазва), тези правомощия не се реализираха напълно ефективно. Повечето училища не даваха реален шанс за избор на учебни предмети, а използваша това си право за допълване на задължителната преподавателска работа на учителите, позовавайки се на регламент в законодателството, съгласно който задължителноизбираемата подготовка се организира според възможностите на училището. С оглед спестяване на финансови средства не може да се каже, че и свободноизбираемата подготовка бе застъпена в голяма степен или изобщо не се предлагаше в някои институции. По този начин, от една страна се пренебрегваше правото на свободен избор на учениците за допълнителна подготовка по избран от тях учебен предмет от културнообразователните области или пък в друга, избрана и предпочитана от тях област. От друга страна, одобрението на училищния учебен план се осъществяваше от външни за

училището субекти. Законът за предучилищното и училищното образование предоставя правомощия на училището за разработване и утвърждаване на училищния учебен план – приема се от Педагогическия съвет, след съгласуване с Обществения съвет и се утвърждава със заповед на директора.

Подобен бе реда за утвърждаване на учебните програми. В Закона за народната просвета правомощията относно планирането на учебния процес, свързан с учебните програми, са предоставени на учителите (които разработват учебни програми по задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка) и училищния директор, но са твърде ограничени, което произтича от нормативната рамка, с която те са длъжни да се съобразяват и субектите, които ги утвърждават. Учебните програми за задължителната, профилираната и задължителната професионална подготовка се утвърждават от министъра на образованието и науката и според двата закона, но за разлика от преди, когато началника на съответния Регионален инспекторат по образование утвърждаваше учебните програми за задължителноизбираема подготовка, след като са разработени от учителите и съгласувани с експерт, а директора на училището – тези за свободноизбираема подготовка (Чл. 102, ал. 2 и ал. 3 от ППЗНП), то в Закона за предучилищното и училищното образование са дадени по-големи правомощия на училищните организации. Например, за иновативните училища, се допуска директорът на училището да утвърждава учебни програми за един или повече общообразователни учебни предмети за съответния етап, в съответствие с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка. Директорът на училището утвърждава и учебните програми за разширена подготовка (която обхваща компетентности, които развиват и усъвършенстват отделни компетентности от общообразователната подготовка), за допълнителна подготовка (обхваща компетентности, отговарящи на интересите на учениците и подкрепящи развитието на заложените им) и за избираемите модули при профилирана подготовка. Нов момент в закона е и даденото право на директорите на училища да утвърждават учебни програми в областта на здравното, гражданско, интеркултурно образование, предприемачество и др., които формират национално самочувствие, патриотичен дух и родолюбие.

Правомощията за избор на методи и средства за провеждане на образователно-възпитателния процес изцяло са предоставени на учителите (както в Закона за народната просвета, така и в Закона за предучилищното и училищното образование).

Обобщено, новата законодателна уредба предоставя по-голяма степен на автономия на училищните организации и съответно повече възможности за участие на учителите, обществеността и учениците в управлението на училищните институции. Основните правомощия са предоставени на директорите. Правомощията на Педагогическият съвет в управлението са свързани най-вече с образователно-възпитателния процес. Учениците чрез формите за ученическо самоуправление могат да участват при обсъждането на училищния учебен план, да дават мнения и предложения за училищните дейности, да разработват правилник на паралелката, да участват с право на съвещателен глас в работата на общественния съвет на училищните институции. Училищното настоятелство реално не участва в управлението, но за сметка на това такива правомощия са предоставени на Обществените съвети.

Какъв е ефекта от предоставените правомощия и отговорности в училищните институции в новата нормативна уредба? Частичен отговор на този въпрос дава проведено анкетно проучване сред 107 учители от пет училищни организации. Изследването не е представително, но в известна степен предоставя информация относно няколко основни критерия за автономност на училищата и детските градини: правомощия и отговорности за управление на учебния процес и на човешките ресурси в организацията, както и участието на учителите в мениджмънта и вземане на управленски решения.

Зададените въпроси относно удовлетворяване на интересите на учениците чрез включване на избираеми учебни часове в училищния учебен план, прилагане на индивидуални планове за деца със специални образователни потребности и даровити ученици, ефект от съгласуването на училищните учебни планове с Обществения съвет, обсъждане на образователните цели в колектива, комуникация в училищната организация и с родителите, включване на учебни програми от областта на глобалното, гражданското, здравното и интеркултурно образование, предприемачеството и други, дават информация относно управ-

лението на учебния процес в условията на автономия. Обобщените резултати показват, че показателят управление на учебния процес е изпълнен във висока и много висока степен (според отговорите на повече от половината анкетирани учители – 52% от тях), а 42,5% посочват отговори, които сочат средна степен. Една част от изследваните лица, макар и малък процент (5,5%) дават отговори в отрицателната част на скалата. По-конкретно: учителите редовно обсъждат образователни цели в училищните организации; разработили са критериална система за оценка на резултатите на учениците и я прилагат с голяма степен на ефективност (според над 90% от анкетираните); учениците активно се включват в извънкласни и извънучилищни дейности (отговорите са само в положителната част на скалата); комуникацията в училищните институции е на необходимото ниво (според повече от 75% от анкетираните). По-ниските резултати, които се наблюдават в някои от въпросите (според дадените отговори в анкетата) са свързани с това, че в недостатъчна степен се прилагат учебни програми за даровити ученици (почти 70% от тях са на мнение, че такива не се разработват и прилагат, за разлика от учебни програми за деца със специални образователни потребности, които според учителите се разработват и прилагат почти на 100%), както и учебни програми от областта на глобалното, гражданското, здравното и интеркултурно образование и други, развиващи патриотичен дух (около 30% от анкетираните считат, че такива не се изпълняват). Също така съгласуването на училищните учебни планове с Обществения съвет не довежда до по-пълно удовлетворяване на потребностите и желанията на учениците (само около 30% отговарят в положителната част на скалата, около 15% – в отрицателната, а останалите са на мнение, че ефектът е в средна степен). Над 50% от анкетираните учители са на мнение, че се осъществява комуникация на училището със семейството във висока и много висока степен, но също толкова изразяват становище, че родителите не участват достатъчно активно в училищния живот. Тези резултати сочат, че трябва да се обърне повече внимание на индивидуалните потребности на учениците, те да се изследват и задоволяват по-пълно. Необходимо е да се прилагат технологии за определяне на специфични дарби на децата и учениците и да се разработват програми за развиване на спо-

способностите им. Слабото участие на родителите в обучението и възпитанието на децата не е нов проблем, но още веднъж доказва необходимостта да продължават да се търсят ефективни начини за активното и ангажирано включване на семействата в учебния процес, тъй като формирането на учениците като самостоятелни и активни граждани е тристранен процес – семейство, училище (учители и ръководство) и ученици (които притежават умения за учене и самостоятелно учене). Въз основа на взаимно доверие, сътрудничество и съучастие, училищните институции, заедно с родителите могат да осигурят качествено образование за децата като активни бъдещи граждани на обществото.

В изследваните училищни институции са създадени условия за развитие на учителите (над 60% от изследваните лица дават отговори в положителната част на скалата, около 20% дават отговор „в средна степен“ и само 3% отговарят в отрицателната част на скалата). Те се подкрепят морално и финансово за развитие на компетентностите си. Споделят се добри практики на училищния сайт, както и с институции, с които са създадени партньорски взаимоотношения (повече от 60% от учителите отговарят утвърдително). Училищните институции осъществяват проучвания сред родителите, както и сред учителите, но най-вече на необходимостта от обучения и продължаваща квалификация (може би защото нормативните регламенти ги задължават), а не толкова по отношение на удовлетвореността им от работата и създадените условия на труд в училищната организация. Може би това обяснява и процентното съотношение между отговорите на учителите за ефективността на проучванията сред персонала, което е 31%:36%:33% между ниска, средна и висока степен на ефективност. Възможно е и резултатите от изследванията да не се използват оптимално и затова учителите да считат, че проучванията не са достатъчно ефективни. Независимо каква е причината, тези резултати сочат един дефицит в управлението на човешките ресурси, който заслужава специално внимание. Подготовката на учителите и тяхната готовност и ангажираност с изпълнението на мисията, визията и целите на училищната институция са от решаващо значение за осигуряването на качествено образование. Принципите на демократичното управление изискват активното участие на всички заинтересовани страни в планирането, изпъл-

нението и мониторирането на дългосрочните и краткосрочни планове на училищните организации. В този смисъл обратната връзка е особено важна за цялостното управление на организацията, както и на човешките ресурси. Би следвало да се прилагат техники за мотивиране на персонала, за активното им участие в стратегическото и оперативно планиране, в процесите на самооценка и предприемане на действия за подобрене на дейността.

Обобщените резултати относно прилагане на принципите на децентрализацията, степен на проявено лидерство от директора, делегиране на права и отговорности на учителите, които дават информация за управлението на организацията показват, че този показател е изпълнен във висока и много висока степен (според мнението на 75% от учителите). Респондентите считат, че директорите притежават предприемачески дух (29% от анкетираните поставят това качество на първо място), инициативност, поставена на второ място от 26% от изследваните лица, висок интелект (21%), организираност (12%) и др. Около 70% от учителите считат, че училищният директор е лидер във висока и много висока степен, останалите са на мнение, че лидерските качества на директора са изпълнени в средна степен, а в отрицателната част на скалата не се наблюдават отговори. Подобни са и резултатите относно мнението на респондентите за прилагането на принципите на демократичното и децентрализирано управление, вземане на решения в екип и включване на заинтересованите страни в процеса, където също няма отрицателни отговори, но повечето от отговорите (59%) са „висока степен“, а нито един от респондентите не посочва „много висока“ степен. Това показва още веднъж, че е необходимо повече да се търси и изследва мнението на колектива по важни образователни въпроси и техните становища да са част от управленските решения, за да се постигне ангажираност и съпричастност в изпълнението на целите на организацията. В подкрепа на това твърдение могат да се посочат и отговорите, касаещи предоставянето на права и пълномощия на учителите, както и ефективността на работата на Педагогическия съвет по отношение на активно участие в обсъжданията. Отново повечето от анкетираните посочват „висока степен“ (62%) и само 4% – „много висока“ относно предоставени пълномощия и отговорности. Радващо е, че респондентите са на мнение, че в повечето от засе-

данията се наблюдават обсъждания (според 62% от анкетиранияте) и само малка част от тях считат, че част от съветите протичат без обсъждания (5%) или се провеждат при незаинтересованост и машинално гласуване (2%).

Обобщено, резултатите от изследването показват, че управлението на училищата и детските градини в засилваща се степен на автономност чертае положителни тенденции. Повечето от анкетиранияте определят като високо нивото на сътрудничество, взаимодействие и работа в екип в училищните организации. Директорите на институции от системата на предучилищното и училищното образование притежават необходимите умения за управление в условията на демократизация и децентрализация. Училищните колективи се стремят към високо качество на образованието. Според мнението на респондентите се наблюдават и изключения, които не са в подкрепа на тези твърдения, но те са малък процент.

Отчитайки дефицитите в системата, Министерство на образованието и науката полага системни усилия за преодоляването им (например чрез включване на актуални направления в квалификацията на учителите в Проект „Квалификация за професионално развитие на педагогическите специалисти“, финансиран от Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“ и Национална програма „Квалификация“; подкрепа на колективната грижа за децата и учениците в Национална програма „Заедно за всяко дете“, Модул 2 „Добри практики за взаимодействие с родителите на институциите от предучилищното и училищното образование“; подкрепа за споделяне на добри практики и опит, и мотивиране на учениците за учебен труд в Национална програма „Мотивирани учители“ и други мерки и инициативи за осигуряването на условия за развитие на компетентностите на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, както и стимулиране на институциите за развитие и осигуряване на качествено образование в тях.

Европейските и национални приоритети в управлението на училищните институции са свързани с отваряне на образователната система и широко участие на обществеността в управлението, осигуряване на по-високо качество на образованието, по-голямо социално включване, специална грижа и подкрепа за всяко дете и ученик и други. В тези процеси ключова роля играе най-вече директорът на

образователната институция, тъй като от неговите компетентности и личностни качества зависи училищната култура, активното участие на педагогическите специалисти и родителите в постигането на целите на институцията, непрекъснатото развиване и усъвършенстване на знания и умения от учителите и самия него, прилагане на принципите на „учещата се“ организация и управлението чрез ценности и сътрудничество. Мениджмънта на училищните организации в условията на автономия изисква творческо мислене, инициативност, съобразителност, находчивост, адаптивност към промяната, лоялност и други лични и професионални качества, които педагогическите специалисти би трябвало да развиват и прилагат непрекъснато в динамичната и променящата се среда, в която функционират институциите, за да бъдат подготвени лидери за управление на съвременната образователна среда и формират способни, активни и ангажирани граждани на обществото, които генерират икономически растеж и просперитет.

Литература:

1. Андрейчин, Л. и др., Български тълковен речник.
2. Дюи, Дж., Ев. Дюи. 1940. *Училището и обществото*.
3. Закон за народната просвета - <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2132585473>.
4. Закон за предучилищното и училищното образование - <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>.
5. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план - <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134673411>.
6. Закона за финансовото управление и контрол в публичния сектор - <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2135517848>.
7. Милев, Ал. и др. *Речник на чуждите думи в българския език*.
8. Наредба № 1 от 4 януари 2010 г. за работните заплати на персонала в звената от системата на народната просвета - <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135657866>.
9. Наредба № 3/18.02.2008 г. за нормите за преподавателска работа и реда за определяне на числеността на персонала в системата на народната просвета.
10. Питекова, Р. и др. 2012. *Управление на финансите на училището в условията на делегиран бюджет*. Годишник на Софийски

университет „Свети Климент Охридски“. Книга Педагогика. Том 105.

11. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета - <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/-12809727>.

12. Първанова, Й. 2015. *Съвременното училище между децентрализацията, конкуренцията и автономията*.

13. Цоков, Г. 2012. *Анализ на макрополитиките, по отношение управлението на българското училищно образование*.

14. Цоков, Г. 2012. *Училищна автономия*.

15. Bush, T. 2003. *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd ed, London, SAGE Publications.

16. Fullan, M. 2001. *The role of the principal in school reform*.



ЗАЩИТАТА И ОПАЗВАНЕТО НА КУЛТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОТО НАСЛЕДСТВОТО КАТО ПРОБЛЕМ НА СЪВРЕМЕННАТА ПЕДАГОГИЧНА ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Даниела Рачева

THE PROTECTION AND PRESERVATION OF CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE AS A PROBLEM OF CONTEMPORARY PEDAGOGIC THEORY AND PRACTICE

Daniela Racheva

ABSTRACT: *The article presents the results of a pilot theoretical and practical study of the attitudes of young people towards preservation of the national and world cultural and historical heritage. The results give grounds for deepening the demand in this direction and setting recommendations for modern pedagogical theory and practice.*

Key words: cultural heritage, historical heritage, pedagogical practice

Все по-често в публичното пространство се говори за България като за една от европейските страни „с най-богато археологическо културно наследство, след Гърция и Италия“ (Карагьозова, 2018). Експерти в областта на археологията, историята и противодействието на престъпленията срещу културното наследство я определят като „неизчерпаем източник на археологически находки“ (пак там) с особено значение не само за българската, но и за световната история.

България с право може да се нарече и държава с богато нематериално културно наследство, предвид уникалността на фолклора и традиции не само на българите, но и на множеството етнически и религиозни общности, населяващи нейната територия. Това прави културно-историческото наследство на нашата Родина не само особена привилегия, наследена от предците ни, но и изключителна отговорност, предвид предизвикателствата, съпътстващи запазването и предаването на следващите поколения.

Като културно-историческото наследство на една държава се определя онази „свкупност от културни ценности, които са носители на историческа памет, национална идентичност и имат научна или културна стойност“ и „обх-

ваща нематериалното и материалното недвижимо и движимо наследство“. (Закон за културното наследство, изм. и доп. ДВ. бр.1 от 3 Януари 2019г., чл. 2, ал.1).

„Културна ценност“ е всяко „нематериално или материално свидетелство за човешко присъствие и дейност, природна даденост или феномен, което е от значение за индивида, общността или обществото и има научна или културна стойност“ (пак там, чл. 7, ал.1). Културни ценности могат да бъдат „наземни, подземни и подводни археологически обекти и резервати; исторически обекти и комплекси; архитектурни обекти и комплекси; етнографски обекти и комплекси; образци на парковото изкуство и ландшафтната архитектура; природни ценности (образци), включително антропологични останки, открити при теренни проучвания, и останки на палеозоологията и култивирани растения; индустриално наследство; произведения на изящни и приложни изкуства; народни занаяти; документално наследство; аудио-визуално наследство; устна традиция и език; книжовни и литературни ценности; обичаи, обреди, празненства, ритуали и вярвания; музика, песни и танци; народна медицина; кулинарни и енологични традиции; народни игри и спортове“ (пак там, чл. 6)

Помощник-генералният директор на ЮНЕСКО по въпросите на културата Ернесто Отоне, определя „културното наследство“ като „част от човешката история, която е отпечатана в нашата колективна памет във вид на замъци, храмове, мостове, фабрики, национални паркове, рифове, кейове и гробници, разпръснати по цялата планета като обекти“. Важна и неизменна част от него е „нематериалното културно наследство – нашето живо наследство“, „корените, които ни свързват с миналото ни и с обичаите на нашите предци“ и което „е не по-малко ключово в тези размирни времена“ (Отоне, 2018, стр. 5).

„Културно-историческото наследство в неговите материални и духовни измерения е важен фактор за осъзнаване на културната принадлежност, както на всеки отделен човек така и на социалните общности. Културните следи, които очертават трайните и непреходни ценности в културната история, са основата, на която обществото изгражда моделите на своята колективна идентификация. В този смисъл културното наследство на един народ е огледало на неговата културна идентичност, а опазването и зачитането на това наследство, е израз на уважението към самия народ и израз на правото му на място сред останалите народи“ (Димитрова, 2015, стр. 113).

„Подобно на природната среда, културното наследство е невъзобновяем ресурс..., който изисква специален управленски подход“ и провеждане на дългосрочни и адекватни на съвременните условия, политики от страна на съответната държава (Вадинска, <http://heritage.bg>).

За съжаление, българското общество „не е запознато“ със своето културно-историческо наследство, с „неговата ценност, развитието и съвременните подходи за опазване“ (пак там)

В последното десетилетие се наложи разбирането за и третирането на културно-историческото наследство по-скоро като „туристическа атракция“; формираха нагласи, според които би трябвало „наследството се използва само като ресурс“ за икономическо облагодетелстване, „вместо като ценност“ (Ненчева, Андреева и др., <http://heritage.bg>). В момента „обществеността рядко реагира при унищожаване на културното наследство“, тъй като „гражданите нямат нужните познания по въпросите на опазването – какво е ценно и защо го пазим“ (пак там). Доказателство за това са рушащите се сгради на архитектурни паметници

в градовете и селата на страната ни, както и неадекватните мерки, които се предприемат при опити за реставрирането и социализирането на някои от тях.

Сред едни от най-емблематичните, станали печално известни, примери за липса на културно съхраняващо отношение сред българските граждани, са станалите световноизвестни случаи на поругаване на културноисторически забележителности в Рим, Италия (известен български футболист издълба с монета инициалите си върху стените на Колизеума) през 2015, гр. Хирошима, Япония (върху оградата на Мемориала на мира в Хирошима българин изписа със спрей логото на български футболен отбор) през 2018г; в Египет (българин изписва логото на български футболен отбор върху камъните на Хеопсовата пирамида) през 2019.

Според специалисти в областта на архитектурата, историята, реставрацията и музейното дело, увствителност към националното и световното културно-историческо наследство се изгражда когато обществото е запознато, ангажирано, осъзнава ценността на автентичното и възприема неговото опазване освен като необходимост, и като задължение. Съвременният подход в тази насока включва както създаването и прилагането на стабилна законодателна рамка, която да осигурява неговото опазване и съхранение, така и на полититики, целящи формиране на културно съхраняващо и културнообогатяващо поведение, насочени към обществото и отговорността на всеки гражданин.

Според група архитекти, „професионалисти в сферата на културното наследство“ и поддръжници на инициативата за създаване Стратегия за опазване на културното наследство в България арх. Десислава Ненчева арх. Елица Андреева, арх. Емилия Кълева, арх. Александра Вадинска, арх. Милица Петрова, арх. Ленко Григоров, арх. Иван Колеви урб. Владимир Петров „тази политика на уважение трябва да се формира още от ранна детска възраст“. По отношение на недвижимото културно наследство специалистите предлагат създаването на „програми за посещение на място и занимания на деца с обекти на наследството. Да се популяризира наследството чрез разясняване на неговата ценност за собственици, ползватели и широката публика. Да има реално санкциониране при унищожаване на културно-историческа ценност на обектите и

загуба на автентичност в резултат на ниско качествено изпълнение на проект или изпълнение на ниско качествен проект“ (Ненчева, Андреева и др., <http://heritage.bg>)

Не бива да се забравя и отговорността към нематериалното културно наследство, чието съществуване и „значение е застрашено под натиска на модерността“. Ако „в миналото предаването между поколенията е ставало най-вече чрез традиционни модели, залегнали в бита на хората, то днес те вече са нарушени поради изменените общностни структури, новите технологии и модели на труда“, което ги поставя с положение на особена уязвимост от изчезване. Поради това, в редица страни по света „отговорността за образованието и предаването на практики, познания и умения вече не са прерогатив единствено на семействата и човешките общности, а са споделени с институциите на държавата“, посредством „формалното и неформалното образование“ на гражданите. Съвременните световни тенденции в тази насока предполагат тясно сътрудничество между „правителствата, специализираните институти, гражданското общество и неправителствените организации, включително преподавателите, просветните работници и младежките организации“. Редица държави, сред които и България, със съдействието на ЮНЕСКО разработват „насоки за учители за включване на живото наследство в съществуващите учебни програми, както и за привличане на родители, баби и дядовци на учениците и на общностите като цяло“, а за „преподаването на традиционни техники наред с най-новите технологични иновации“ се предвижда „активното включване на техническите и професионалните учебни заведения“ (Отоне, 2018, стр. 7-8).

Видимо е, че в България не липсват усилия в тази насока, но въпреки това, често до обществеността достигат данни за осквернени или разрушени паметници на културата или религиозни храмове, като например:

- „Вандали поругаха паметници в Русе. Осквернена е Братската могила, а паметната плоча на Стефан Караджа е надраскана с непристоен надпис“ (<https://pik.bg/>, 08.01. 2019г.)

- „Обърнат кръст, петолъчка в кръг - смятана за знак на Сатаната, различни надписи, просто черти, разбито сърце. Това са част от символите, които столичани видяха по старата и ценна за тях църква "Свети Седмочисленици" (Новините. Бг., 03.01.2019г.)

- „Мъж изпочупи с камъни прозореца на софийската синагога. Вандализмът е извършен ... посред бял ден, по време на молитва“ (<https://btvnovinite.bg/>, 21.01. 2019г.).

- „През последните 20 години са констатирано близо 200 случая на оскверняване на мюсюлмански храмове, молитвени домове и турски гробищни паркове, коментира за БТА главният секретар на Главно мюфтийство Ахмед Ахмедов“ (в. „Дума“, 29 Август 2013 / брой: 200)

- И много други.

Наред с това, според експертът в областта на превенцията и противодействието на претъпкания срещу културното наследство Мария Карагьозова, в България осъществяват незаконна дейност, свързана с държане, отчуждаване и трафик на културни ценности около 3 500 – 4000 човека (Карагьозова, 2018), т. нар. иманяри. „Лошото икономическо положение на хората по селата и малките градове като резултат от икономическия преход, както и липса на образователни програми и специализирана работа с млади хора от гранични райони и малки населени места“ са сред причините този начин за осигуряване на доходи да процъфтява. (Димитрова, 2015, стр. 114)

За да се противодейства на тези негативни тенденции, да се създаде чувствителност към опазването и закрилата на националното културно-историческо наследство и да проведе целенасочена държавна политика в тази насока, преди всичко, е необходимо да се реализират широкообхватни информационни и образователни кампании, чрез които всеки гражданин – от децата до хората в напреднала възраст, да бъдат запознати с това „какво е недвижима културна ценност, защо е ценност и защо трябва да бъде опазвана“. Едва тогава би могло да се говори за „формиране на съзнание за ценността на оригинала в наследството, за неговото уважаване и желание за защита“, върху което да се гради и самочувствието на нацията. (Ненчева, Андреева и др., 2019, <http://heritage.bg>). Инициативи като Европейската нощ на музеите, например, подпомагат достъпът на широк кръг хора, с което допринасят до голяма степен за формирането на културоопазващо съзнание сред обществеността. По време на събитието се предоставя възможност на деца и възрастни да се докоснат до експонатите и творбите в музеите и галериите, но за съжаление, предимно в големите градове и столицата. Семействата от малките населени

места не винаги могат да се похвалят с подобна възможност, предвид значително по-ниските финансови възможности на населението в тях. А, както бе посочено по-горе, именно там най-често се констатира иманярски посегателства върху археологически паметници и местности.

Дългите процедури, съпътстващи организирането на групови културно-образователни мероприятия на учениците, също биха могли да се определят като препятствие в тази насока. В момента, според действащото законодателство, организирането на детските и ученическите туристически „пътувания с образователна, възпитателна, културно-развлекателна и опознавателна цел“, дори само в страната и/или региона (Наредба за детските и ученическите туристически пътувания с обща цена, иницирани от институциите в системата на предучилищното и училищното образование, Обн. ДВ. бр.103 от 27 Декември 2016г) е съпътствано от значителна административна документация и продължителни процедури - причина за нежелание от страна на учители и директори да се ангажират с подготовката и организацията им.

Наред с това, цените, предлагани от туроператорите за обезпечаване на пътуванията, в нередки случаи възпрепятстват участието на деца от семейства със средни и ниски доходи, особено в малките населени места.

Проблемът с ниските доходи би могло да бъде отнесен и към възможностите за извънучилищна дейност на децата, имаща отношение към нематериалното културно наследство. Не достатъчната финансова обезпеченост на общините и населението в селата и малките градове определя и (не)възможността на децата там да развиват своите творчески и изследователски интереси в области като фолклорни танцови, инструментални, певчески и занаятчийски дейности, краеведски изследвания и пр. За щастие, в много от малките общини и кметства тези дейности са подпомагани от общинските бюджети, с цел приобщаване на младите към българската и местната културна традиция. Но нагласите за запазване и съхранение на местното културно-историческо наследство и в момента е в пряка зависимост от нагласите и отношението на управляващите в момента администрации към ценността на тези дейности и тяхната роля за възпитанието на младите.

От друга страна, рядко децата и юношите биват насърчавани към доброволческа и обществено-полезна дейност в свободното от учене време. В разбирането на младите, дарителството и безвъзмездната помощ най-често се свързват с финансово дарение според индивидуалните възможности на всеки, и много рядко с полагане на общественополезен труд или доброволчество (резултати от дискусия със студенти от Софийски университет, специалност Педагогика, I и III курс). Въпреки, че не са добре информирани къде точно отиват дарените средства, младите хора посочват, че са участвали в кампании за набиране на средства, които са насочени към възстановяване или реконструкция на културно-исторически забележителности. Те споделят, че не знаят към кого да се обърнат и с какво биха били полезни в случай, че имат желание да извършват доброволческа дейност, свързана с опазване на културно-историческото наследство, но биха желали да се чувстват „съпричастни към подобни каузи“.

Нагласите в обществото, че младите хора не се интересуват от подобен род дейности, карат някои от тях да се чувстват засегнати. Студентите споделят, че „не може, а и не би трябвало, по собствена инициатива и без необходимото наставничество, да се предприемат каквито и да са действия, свързани с археологически или исторически ценности, тъй като това би могло да се възприеме като престъпление“ (мнение на студент). Подобни мнения свидетелстват за недостатъчност и необезпеченост при насъщаването на „всички, особено младите хора, да се ангажират с опазване както на собственото си, така и на чуждото културно наследство“ (Отоне, 2018, стр. 6), както препоръчва ЮНЕСКО, например.

Друга особеност, свързана с обществените нагласи, касаещи липсата на ангажимент на младите хора към културно-историческото наследство и по-конкретно – към архитектурното такова, е неосведомеността на младежите по отношение на това кое се възприема като културно и исторически ценно. Те споделят, че трудно един младеж би се досетил, че „една запустяла и рушаща се сграда би имала значение за когото и да било“ или, че има архитектурно - историческа стойност. Самият факт, че „за сградата видимо не се полагат необходимите грижи“, кара подрастващите да я възприемат по-скоро като „ненужна руина“, отколкото като нещо ценно и значимо. Вероятно, поради подобни заключения, такива сгради

биват използвани безнаказано за отправяне на напирлици послания, изписани или изрисувани с разноцветен спрей. За тях младите хора споделят, че не биха могли да бъдат полезни „по някакъв начин до момента, в който общината не решат, че могат да бъдат ангажирани“.

Т. нар. графити, които са популярни сред младежите като форма на улично изкуство, не срещат одобрение сред респондентите тогава, когато не са на позволените за целта места. Те не одобряват писането и рисуването върху жилищни сгради, архитектурни забележителности и паметници и намират, че това е „неудачно средство да бъдеш чул или разбран“.

Посоченото до тук дава основание за достигане до заключението, че младите хора не са безразлични към недвижимото културно-историческо наследство, а по-скоро, липсва информираност за стойността на ценността и нейното предназначение. Невъзможността за включване в културоопазващи дейности, обаче, са аргументирани от липсата на възможности за активно включване в нормативно уредени, законосъобразно организирани и информационно опезпечени доброволчески кампании и инициативи.

Що се отнася до движимото материално културно-историческо наследство, студентите споделят, че не би ги озадачила срещата с човек с металотърсачно устройство, тъй като са свикнали с „подобни гледки по плажовете на нашето черноморие“. Възможността за извършване на незаконно проучване на терен с цел иманярство изобщо, не е констатирана сред запитаните. Освен това, никой от тях не очаква да се натъкне неочаквано на материална културна ценност. Някои споделят, че дори да се случи, едва ли биха предположили, че е нещо съществено и ценно, освен ако не е „голямо и интересно украсено“. Последващите действия, които се предполага, че ще предприемат младежите в случай на попадане на подобна ценност е тя „да бъде предадена в исторически музей“.

Не може да се каже, че липсва адекватност в предполагаемите действия при възникване на ситуация, касаеща материална културна ценност. Не би могло да се очаква и оценителска компетентност, освен от специалистите в областта на оценяването на културно-исторически ценности. Но буди притеснение факта, че дребните ценности (като монети, например) не биха насочили младият човек към търсенето на експертиза и възможност за нейното

съхранение. Някои от респондентите обясняват това с „богатия пазар на бижута“ с незначителна стойност и „с разнообразен национален произход“, предметите от който намират за „подобни на множеството колекции от дребни предмети в музеите“.

Студентите са единодушни по въпроса за необходимостта от опазване и съхранение на националното културно-историческо наследство като цяло. Те гледат на грижата за него като на „въпрос на национална чест и достойнство“, като начин за „запазване на българската култура за следващите поколения“, но и като отговорност на държавата, в лицето на държавните институции и историческите музеи. Не бяха споменати възможности за индивидуална отговорност на отделните граждани, на неформалните организации или на младежките сдружения.

Участниците в дискусията споделят, че биха били по-спокойни и уверени в действията си, касаещи културно-историческото наследство, ако за това се говори по-често в медиите и в училищата. Те споделят, че са посещавали културно-исторически забележителности и музейни експозиции, докато са били ученици, но не си спомнят да им е било обяснявано как точно самите те да биха могли да подпомогнат запазването и съхранението им.

Получените резултати провокират размисъл и дават основание за разширяване и обогатяване на изследването на нагласите на младите хора към опазването и закрилата на националното и световното културно-историческо наследство, не само в столицата, но и в други населени места в страната. Посоченото до тук показва, че не липсва желание у младежите за дейно участие в дейности и инициативи, подпомагащи съхранението на националната култура и история, но все още липсват целенасочена информираност, квалифицирано наставничество и възможности за активно им включване. Въпреки осъзнатата необходимост от съхраняването на националните културно-исторически ценности, не може да се каже, че младежите са запознати в достатъчна степен с индивидуалните си задължения и отговорности, свързани с културосъхраняващите политики, поради което насочват очакванията си към колективната и институционалната отговорност, чийто резултати са видими и в момента. Именно в тази насока е необходимо да се актуализира и оптимизира българската педагогическа теория и практика, за да отговори

адекватно на световните съвременна тенденции за опазване не само на националното, но и на световното културно-историческо наследство.

Настоящото изследване е част от проект „Нагласи на младите хора към опазването и закрилата на националното културно-историческо наследство“, финансиран от Националната програма „Млади учени и постдокторанти“, първи етап, 2019г., (<https://www.mon.bg/bg/100542>), Факултет по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“/

Литература

1. Вадинска, Ал. Инициатива за създаване на национална стратегия за културно наследство, <http://heritage.bg>
2. Димитрова, Е. Опазване на културното наследство като част от Националната сигурност, В: сп. Българска наука, бр. 76, 2015г, <https://nauka.bg/2015/76/>
3. М. Карагьозова - Трафикът на културни ценности - конференция от българското

европредседателство, БНТ, интервю за предаването „Европа“, 13.05.2018г

4. Отоне, Е. - Интервю на Ернесто Отоне, Помощник-генерален директор на ЮНЕСКО по въпросите на културата за Регионалния център за опазване на нематериалното културно наследство в Югоизточна Европа – София, България, Сп. Живи наследства, 2018, <http://www.nesnovnadediscina.si>

5. Ненчева, Д. , Ел. Андреева и др. - "Защо ни е нужна Стратегия за опазване на недвижимото културно наследство в България?", 2019г. , <http://heritage.bg>

6. Закон за културното наследство, изм. и доп. ДВ. бр.1 от 3 Януари 2019г.

7. Наредба за детските и ученическите туристически пътувания с обща цена, иницирани от институциите в системата на предучилищното и училищното образование, Обн. ДВ. бр.103 от 27 Декември 2016г.

Д-р Даниела Рачева, СУ „Св. Климен Охридски“, dany.racheva@gmail.com



ПРЕДПОЧИТАНА ФИЛОСОФИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ОТ БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ

Тинка Иванова

EDUCATIONAL PHILOSOPHY PREFERRED BY FUTURE TEACHERS

Tinka Ivanova

ABSTRACT: *The philosophy of education examines the theory, the logic and the significance of the educational activity. Being a didactic discipline it is available in teaching of students of pedagogical specialties.*

This study aims at examining the future teachers' preferences to philosophies of education. It is related both with their professional preparation and their teaching philosophy prognostication as acting teachers.

The study was performed within the period 2017-2019 with 150 students of Preschool and Primary School Pedagogy specialty, for Teaching and Master's Educational and Qualification Degree, who were taught during the above indicated period at Prof. Dr Asen Zlatarov University in Burgas.

The main methods of study were: a diagnostic talk, a discussion, an essay on the theme of Preferred Educational Philosophy.

The results obtained from the study showed a significantly greater interest, demonstrated by the future teachers, in constructivism and humanism as philosophies of education, in comparison with the rest educational philosophies.

Key words: philosophy of education, educational model, educational situation

Въведение

Философията на образование се обособява и развива през втората половина на XX век. Като научна област тя се свързва с теория и проучване на логиката и смисъла на образователната дейност. Това принципно не е нов научен проблем, защото подготовката на личността за живота по естествен начин предполага и включва образование. Практиката доказва верността и на твърдението, че образованието се обезсмисля, ако няма проекции в живота на личността. Не трябва да се забравя, че педагогиката като наука възниква в рамките на различни философски системи и има мислители, които я определят като приложна философия. С развитието на философията и педагогиката, търсенето на общи изследователски проблеми и натрупването на емпиричен опит философията на образование все повече насочва вниманието си към обособяване на модела на образование – настоящ или бъдещ, на неговите основни характеристики, цели и институции. Философията на образование като учебна дисциплина присъс-

тва в обучението на студенти от педагогическите специалности.

Методика

Настоящото изследване има за цел да проучи предпочитанията на бъдещите учители към философията на образование. Това е както част от професионалната им подготовка, така и възможност за прогнозиране на тяхната философия на преподаване като действащи учители.

Основни методи на изследване са диагностична беседа, дискусия, есе на тема „Предпочитана философия на образование“.

Изследването е проведено през периода 2017 г. - 2019 г. със 150 студенти от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, ОКС „магистър“, обучавани през посочения период в Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас.

Критерии на изследването са:

- аргументиране на направения избор за предпочитана философия на образование;

- описание на предпочитаната философия на образование;
- прогнозиране на модела на образование, с който студентите свързват своята професионална реализация.

Резултати

Диагностичната беседа и дискусията разкриха водещите критерии за избора на студентите на предпочитана философия на образование. Те са:

- недостатъци на съвременната образователна ситуация;
- интегриране на информационните технологии в процеса на обучение;
- характеристики на съвременното дете;
- представа за учителя като личност, професионални компетентности и роли.

Според изследваните лица съвременната образователна ситуация продължава да поставя ученика предимно в ролята на слушател, наблюдател, изпълнител. Въпреки новостите в педагогическата теория и опитите на учителите за промяна на практиката, ученикът остава пасивен участник в процеса на обучение. Неговото основно поле за изява е свързано с класната стая и с чина като място за работа. Педагозите използват иновативни методи на обучение, но те не са типични за училищното ежедневие. По-често тези методи имат демонстративен характер и допълват, обогатяват образователния процес. Това студентите не приемат като достатъчно основание, че практиката се е променила според предписанията на педагогическата теория, която поставя в центъра на образователния процес ученика. Според тях традиционното регламентиране на учебно съдържание и време за работа, голямата административна натовареност на учителите, остарялата материална база и незначителните промени в образователната среда не предоставят възможности на педагозите за съобразяване на обучението с индивидуалните потребности и интереси на учениците.

В същото време ученикът е динамичен, любопитен, насочен към новите технологии, които доминират в ежедневието му, с възможности да пътува и да опознава социалната среда, но с по-малко контакти с природата и с животинския свят.

Поляризацията на финансовите възможности на българските семейства пряко се отразява и върху възможностите за образование на подрастващите.

Учителят е поставен в условия на непрекъснати промени и нарастващи обществени очаквания.

Студентите определят съвременната образователна ситуация като „търсеща новости“, „криза на авторитети и ценности“, „предоставяща възможност за избори“. Според тях предпочитанията им на образователна философия се определят от собственото им определение за образование, образователните цели, позициите на ученика и учителя в образователния процес, характера на общуване.

Дискусията очерта предпочитанията на студентите към хуманизма и конструктивизма като образователни философии. Те са „възможни, реални, приложими в български условия“.

Представените 150 есета за предпочитана философия на образование разпределят философиите на образование по следния начин:

- Хуманизъм – 63 предпочитания;
- Конструктивизъм – 54 предпочитания;
- Прагматизъм – 7 предпочитания;
- Есенциализъм – 5 предпочитания;
- Либерализъм – 4 предпочитания;
- Екзистенциализъм – 2 предпочитания;
- Позитивизъм – 2 предпочитания;
- Философия на щастието – 1 предпочитание;
- Повече от една предпочитана философия – 12 предпочитания.

Необходимо е да се отбележи, че в последната група с повече предпочитания отново присъстват хуманизмът и конструктивизмът като образователни философии, но те са в комбинация с екзистенциализъм, прагматизъм или есенциализъм. Обективен факт е, че философията на щастие не е включена в лекционния курс на обучение, но тя беше обект на внимание по време на дискусията. Някои от студентите изявиха интерес и желание за нейното изучаване, защото я разглеждат като основа на образователния модел на най-развитите европейски страни.

В представените есета студентите категорично заявяват, че имат предпочитания

към образователни философии, които поставят акцент върху детската личност и нейното развитие чрез различни образователни активности. Те ценят опита на детето и отговорността на учителя да създаде условия, предпоставки за неговото формиране и обогатяване. Изследваните лица са категорични, че обучението трябва да е насочено към мисленето на ученика, а не към неговата памет, да възпитава отговорност, лична позиция, самочувствие.

На студентите се харесва мисълта, че „няма лоши деца, а има неразбрани от възрастните деца“. Те виждат смисъла на своето обучение в натрупването на знания и умения за опознаване и разбиране на детето, в използването на разнообразни методи и техники за обучение. Предпочитаната философия и образователен модел трябва да им дават отговор на въпроса „Как се прави това с децата?“. Според тях извеждането на преден план на индивидуалните интереси и потребности на ученика ще формира мотивация за учене, желание за изяви, свързани с учебната дейност.

Студентите не пропускат да отбележат, че предпочитаната образователна философия трябва да бъде приложима в български условия. В противен случай тя си остава само знание, което ще се забрави във времето. Философията на образование трябва да мотивира учителя със смисъла на образователните дейности, които той осъществява. В търсенето на аргументи за своя избор на философия на образование студентите описват желания от тях образователен модел, в който има повече педагогически романтизъм и по-малко педагогически реализъм. Според тях като цяло те ще възпроизведат тази образователна философия, която стои в основата на тяхното обучение. Когато учителят е обучен в условията на консерватизъм, той по-трудно ще бъде иноватор, макар че не е невъзможно това да се случи.

От диагностичната беседа, дискусията и есетата може да се твърди, че изследваните лица имат най-голям брой предпочитания към философията на хуманизма. Не е баз значение, че това е най-добре познатата им философия, което лесно се доказва чрез интегрирането на знания от педагогическата история във философията на образование. Студентите, които са посочили тази философия за предпочитана, подробно

описват не само нейните водещи характеристики, но и представители, етапи на развитие. Търсенето на съвършенство и хармония, диалогът в образователния процес, формирането на нравствени качества, защитата на детето и детство са водещи аргументи при избора на хуманизма като предпочитана образователна философия. Мисълта на Я.А. Коменски „Училището е работилница за човешчина“ е цитирана многократно в есетата. В някои от тях мисълта е използвана за разсъждения относно създаването на „едно училище за всички деца“. То трябва да остави и най-малкия опит за дискриминация извън училищния праг като създаде възможно най-добри условия за обучение на всички деца.

Според представените есета втората предпочитана философия на образование е конструктивизмът. Изследваните лица я определят като най-модерна в момента“, „философия на тук и сега“, реалистична и възможна. На тях им допада тази образователна философия, защото „не е знание за света, а конструиране на света“, т.е. действие. Тя има за цел формирането на уверени и отговорни млади хора, които лесно се справят с голям обем информация и имат собствена интерпретация на действителността. Те не са пасивни субекти, а активно избират, усвояват новости, свързват ги с налично знание и създават своя собствена интерпретация на света. Това е резултатът неразривната връзка между знания и опит. Конструктивизмът печели предпочитанията на бъдещите учители с тенденциите за коопериране на учителя и учениците, групово учене, приемане на уникалността на всеки ученик. За тази философия на образование учителят е ръководител, образец за подражание, мотиватор, провокатор, помощник, партньор, приятел, актьор, съ-изследовател, творец.

Прагматизмът е определена от изследваните лица като „философия на здравия разум“. Нейните привърженици я свързват с метода на проектите и обучение в дейност и интеграция на знанията.

Есенциализмът се харесва на бъдещите учители с идеала за „културно грамотния ученик“, преподаване на основите на науките, усвояване на традиции и обичаи. Овлабяването на „базови знания и умения“ изследваните лица приемат като ключ за успешна професионална реализация.

Привържениците на либерализма правят този избор, защото предпочитат социалния контрол върху индивидуалната свобода да е минимален и детето да развива своя потенциал без особена намеса на възрастния. В беседата либерализмът се оказва най-дискутираната образователна философия. Студентите я свързваха с джендър идеологията в образованието. Те поставиха акцента върху свободата на детето, а не върху други характерни черти на тази образователна философия като равен образователен шанс на всички деца, съобразяване на обучението с индивидуалните потребности на ученика, неформално общуване, индивидуален темп на учене. В дискусиата върху взе информацията и внушенията от медиите, а не знанието за основни направления от реформаторската педагогика. Това доказва избирането прочит на философията на либерализма, а не нейното цялостно познаване и аргументирано приемане или отхвърляне.

Позитивизмът е предпочетена образователна философия, защото стремежът „да няма нито един неграмотен“ е особено актуален днес. В есета си студентите се насочват към възгледите на Е. Дюркем за социалния характер на образованието и ролята на училището за социализацията на подрастващите.

Екзистенциализмът е предпочитана философия на образование за тези студенти, които имат интерес към категориите „избор“, „свобода“, „отговорност“. Те повече я приемат като философия на живота, отколкото като образователна философия. Вниманието им е насочено към човека като субект и личност, създаваща ценности.

Перениализмът като образователна философия не е предпочетена от изследваните лица. Според тях „философията на вечното“ и „вечните идеи“ носят консервативност и липса на адаптивност. Друга характеристика на перениализма, която бъдещите учители не приемат, е сравнително малкото значение на природните науки и технологиите в образователния процес.

Есета предоставят богата информация за предпочитани фрази, мисли, сентенции, които студентите използват като аргументи на тезите, които защитават. Независимо дали са открити в интернет пространството или в книги и учебници, те разкриват и част от тяхната житейска философия, отношението

им към учителската професия, нагласите за бъдещето. Факт е, че книгите на Кен Робинсън са сред най-цитираните източници. Ключовите компетенции, формулирани от образователния експерт – любопитство, творчество, критично мислене, сътрудничество, общуване, разбиране, самопознание, гражданство – печелят симпатиите на бъдещите учители и са предпочетени пред учебниците по педагогика и речниците по философия.

Заклучение

Настоящото проучване за предпочитана философия на образование от бъдещите учители дава основания за следните изводи:

Необходима е съществена и бърза промяна в българското училище, за да се създадат условия, в които ученикът изследва, експериментира, конструира знание за себе си и света. Тогава конструктивизмът ще бъде възможна образователна философия.

В центъра на обучението е ученикът със своите потребности и интереси, учителят е негов партньор. Ученето е чрез опита и преживяването. Образователните цели са достижими, за да се работи не само за постигането им, но и да бъдат съпътствани с удовлетвореност и наслада от резултатите.

В бъдещото образование ще доминира философията на хуманизма, защото е „европейска философия за свободна, самостоятелна, мислеща и действаща личност“. Тя продължава да се възприема в първоначалния си смисъл на човечност и човеколюбие. Нейните послания – „децата да бъдат отглеждани, обучавани, възпитавани с любов и в любов към себе си, към другите, към света“ - са разбираеми и непреходни във времето.

Литература

- 1.Иванов, И. 2004. *Теории за образованието*. Шумен, Университетско издателство.
- 2.Радев, Пл. 2013. *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив, Университетско издателство.

Тинка Иванова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
e-mail: tinche_ivanova@abv.bg



ВОДЕЩИ МОТИВИ ЗА ИЗБОР НА БАКАЛАВЪРСКА ПРОГРАМА В ОБЛАСТТА НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ

Тереза Стефанова

LEADING MOTIVES FOR THE CHOICE OF A BACHELOR'S PROGRAM IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Tereza Stefanova

ABSTRACT: *The Information and Communication Technology (ICT) sector is among the priority sectors at least until 2020. This is one of the sectors for which employers expect the largest net increase in the need for specialists.*

The aim of the article is to examine the motives that prompted students to choose a bachelor's program in the field of information and communication technologies and the leading factors influencing this choice. The article presents result of a poll conducted among students from bachelor programs from the Departments of Telecommunications and Informatics of the New Bulgarian University (NBU).

The purpose of the survey is for students to indicate the reasons for choosing a bachelor's program; the type of secondary education as well as the education of their parents, as well as the disciplines that were of interest to the students at school.

Key words: choice of a bachelor's program; education in information and communication technology.

Въведение

Секторът на Информационните и комуникационни технологии (ИКТ) е сред приоритетните сектори поне до 2020 г. Това е един от секторите, за които работодателите очакват най-голямо нетно нарастване на нуждата от кадри [1].

Професионалните направления, в които основно се подготвят студенти за този сектор са Комуникационна и компютърна техника, Информатика и компютърни науки и Математика. Редица университети в страната обучават студенти в тези професионални направления.

В Нов български университет (НБУ) има бакалавърски и магистърски програми, които подготвят студенти в професионалните направления Комуникационна и компютърна техника и Информатика и компютърни науки. Департаментите, които предлагат бакалавърски и магистърски програми в тези направления са „Телекомуникации“ и „Информатика“ [3].

Целта на статията е да се проучат мотивите, подтикнали студентите да изберат бакалавърска програма в областта на информационните и комуникационни технологии, както и водещите фактори повлияли на този избор.

В статията са представени резултати от анкета, направена сред студенти от бакалавърски програми от департаментите „Телекомуникации“ и „Информатика“ на НБУ. Целта на анкетата е студентите да посочат мотивите за избор на бакалавърска програма; вида на завършеното средно образование, както и областта на образованието на техните родители, също и дисциплините, които са представлявали интерес за студентите още в училище.

Резултати от анкетното проучване

Анкета е направена сред студенти от 3 бакалавърски програми в НБУ: „Телекомуникации“ и компютърни технологии“ (от департамент „Телекомуникации“), „Информатика“ и

„Информационни технологии“ (от департамент „Информатика“). Анкетирани са еднакъв брой студенти от 3-те програми от 4-ти семестър на академичната 2018/2019 г.

Влияние на завършеното средно образование за избор на бакалавърска програма.

В началото на анкетата студентите трябва да посочат вида на завършеното средно образование.

Студентите, които се обучават в бакалавърска програма „Телекомуникации и компютърни технологии“ най-често са завършили професионални технически гимназии в тази област. Резултатите потвърдиха тази тенденция. Диаграмата на фиг. 1 показва данни за завършеното средно образование на студентите от 4-ти семестър

на бакалавърска програма „Телекомуникации и компютърни технологии“. Почти половината от студентите - 48.84% са завършили професионална техническа гимназия (ПТГ) в областта на бакалавърската програма. Втората по брой група (16.28%) са студентите, завършили езикови гимназии (ЕГ). На трето място са студентите от Средни общообразователни училища (СОУ) - 11.63%. Приблизително еднакъв брой студенти (9.3%) има от други професионални гимназии, както и от гимназии с профил информатика или информационни технологии, а най-малък брой студенти идват от природо-математически гимназии (ПМГ) - 4.65%. Нито един от обучаващите се студенти в тази бакалавърска програма не е завършил гимназия с икономически профил.



Фиг. 1. Данни за вида на завършеното средно образование на студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“

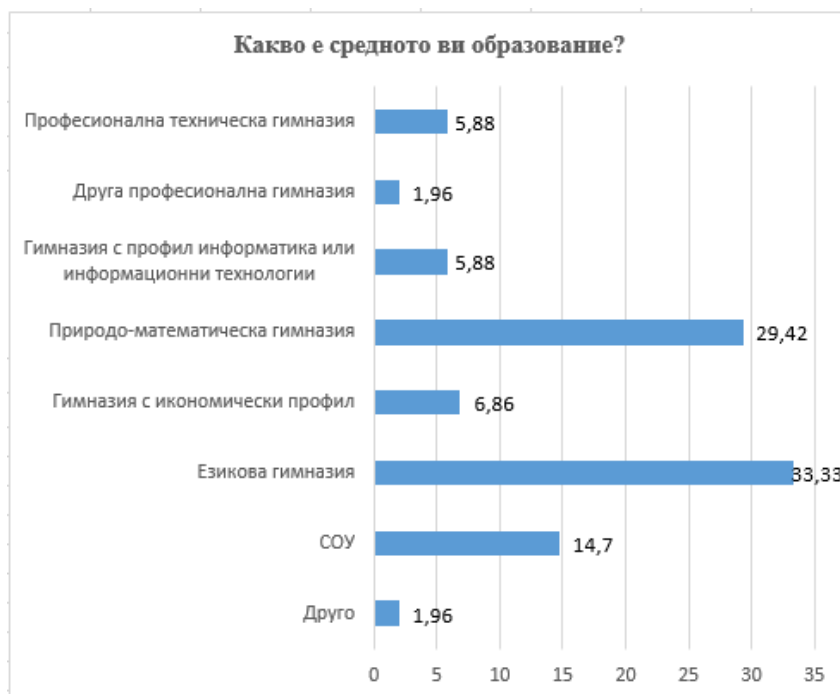
Диаграмите на фиг. 2 и 3 показват данни за завършеното средно образование на студентите от 4-ти семестър на бакалавърски програми „Информатика“ и „Информационни технологии“. Най-голяма част от студентите от бакалавърските програми „Информатика“ (33.33%) и „Информационни технологии“ (32.14%) са завършили езикови гимназии. На второ място са студентите от математически гимназии. Те са по-голям брой в бакалавърска

програма „Информатика“ – 29.42%, а в бакалавърска програма „Информационни технологии“ са 19.64%. Делът на студентите от професионални технически гимназии в сходна с програмата област е по-голям в БП „Информационни технологии“ – 14.29%, а в БП „Информатика“ са значително по-малко - 5.88%. Студентите от ПТГ различна от областта на програмата също са повече в БП

„Информационни технологии“ – 5.36%, докато в БП „Информатика“ те са едва 1.96%.

Студентите идващи от СОУ в двете бакалавърски програми са съответно 14.7% в БП „Информатика“ и 10.7% в БП „Информационни технологии“. И в двете бакалавърски

програми има студенти от гимназии с икономически профил - 8.93% в БП „Информационни технологии“ и 6.86% в БП „Информатика“.



Фиг. 2. Данни за вида на завършеното средно образование на студентите от БП „Информатика“



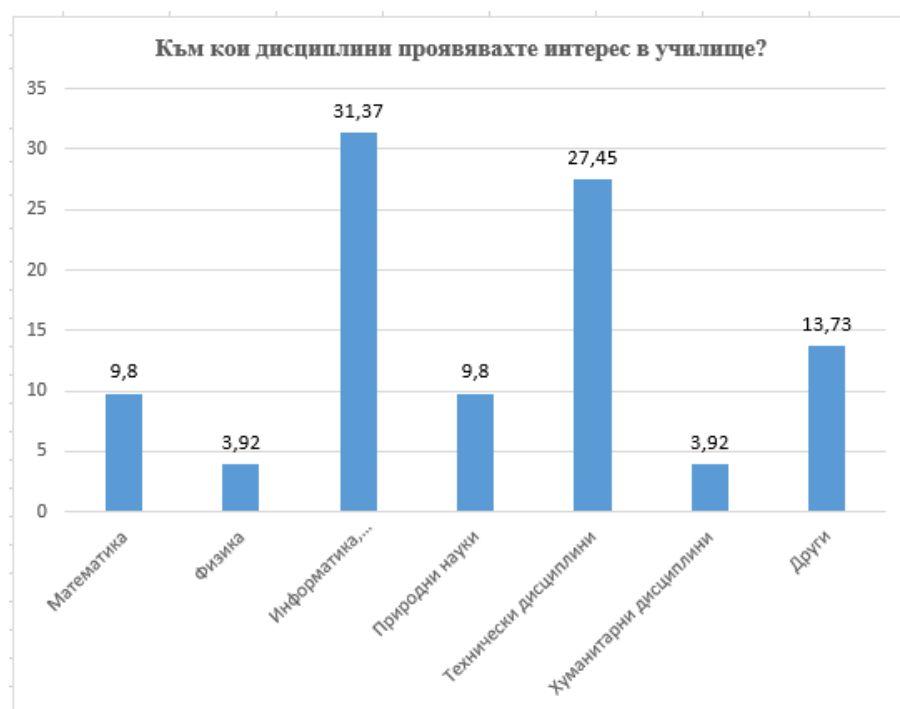
Фиг. 3. Данни за вида на завършеното средно образование на студентите от БП „Информационни технологии“

Интереси в училище

Следващият въпрос от анкетата е свързан с дисциплините, към които студентите са проявявали интерес в училище.

Студентите от бакалавърска програма „Телекомуникации и компютърни технологии“ (фиг. 4) са проявявали най-голям интерес към дисциплините информатика, информационни технологии (31.37%), също и към техничес-

ките дисциплини (27.45%). Очаквано, най-малък интерес студентите са имали към хуманитарни дисциплини (3.92%), но изненадващо същият малък процент е и за важната за инженерните специалности дисциплина - физика. Към математиката студентите са проявявали малко по-голям интерес – 9.8%. Еднакъв интерес са имали тези студенти в училище към математиката и природните науки.



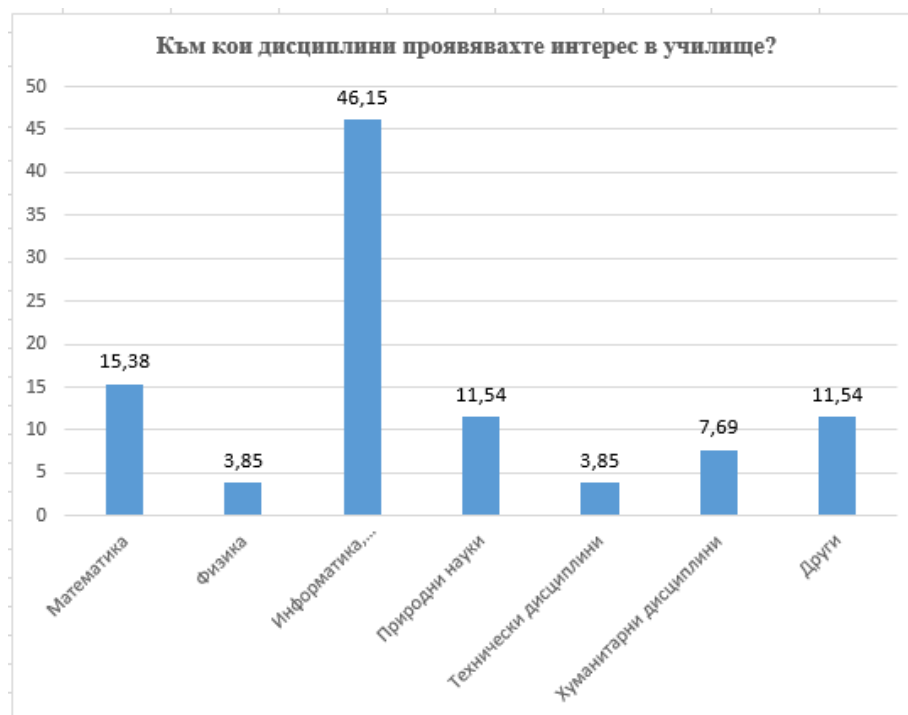
Фиг. 4. Интереси към изучаваните дисциплини в училище на студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“

По време на обучението им в училище, студентите от бакалавърски програми „Информатика“ и „Информационни технологии“ са проявявали най-голям интерес към дисциплини, които са сходни с техните програми. От диаграмите на фиг. 5 и 6 се вижда, че значителна част (46.15%) от студентите от БП „Информатика“ (фиг. 5) и 28.2% от студентите от БП „Информационни технологии“ (фиг. 6) в училище са се интересували най-много от дисциплините информатика и информационните технологии.

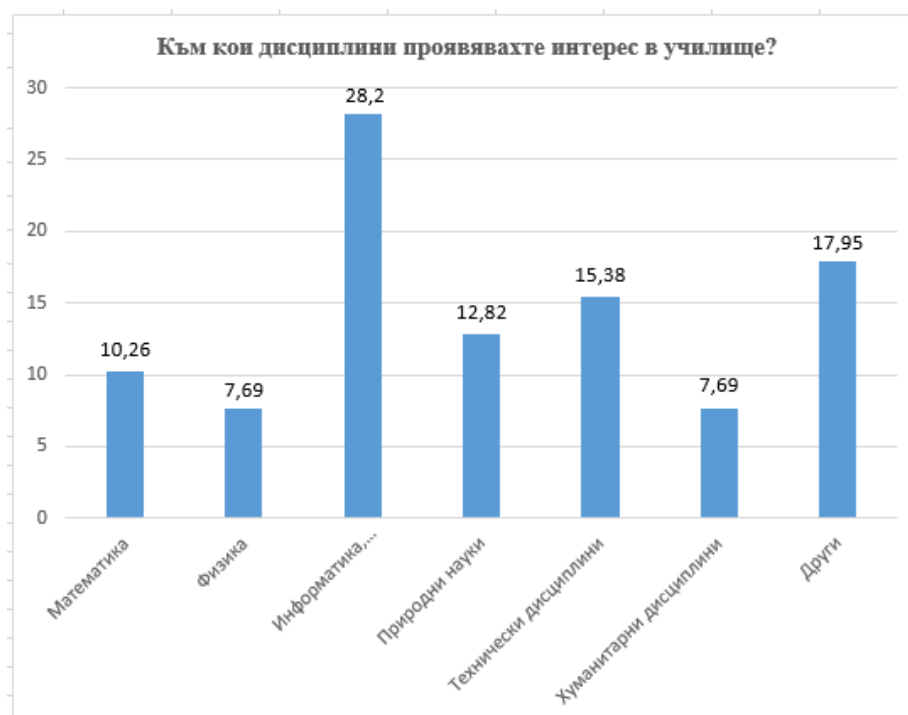
Втората по интерес дисциплина от училище за студентите от БП „Информатика“ е математиката – 15.38%, след нея се нареждат природните науки, както и други

области – и двете по 11.54%. По-слаб интерес са проявявали към хуманитарните дисциплини – 7.69%. Най-малък е бил интересът на тези студенти към техническите дисциплини и физиката – по 3.85%.

Студентите от БП „Информационни технологии“ (фиг. 6) са проявявали интерес към различни от бакалавърската им програма дисциплини – 17.95%, но значителен е бил интересът им и към техническите дисциплини (15.38%). Също не-малък интерес са имали тези студенти към природните науки (12.82%) и математиката (10.26%). Отново най-слаб е бил интересът им към физиката и хуманитарните дисциплини – по 7.69%.



Фиг. 5. Интереси към изучаваните дисциплини в училище на студентите от БП „Информатика“



Фиг. 6. Интереси към изучаваните дисциплини в училище на студентите от БП „Информационни технологии“

Образованието на родителите

Една от целите на проучването е да се установи дали образованието на родителите е повлияло на студентите за избора им на бакалавърска програма.

На фиг. 7 са показани областите на образованието на родителите на студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“. Почти половината - около 48% от родителите на студентите са завършили инженерна специалност в областта на

телекомуникациите, компютърната и комуникационна техника (20.69%) или други инженерни науки (27.59%). Малка част от родителите (6.89%) имат образование в областта на информатиката, информационните технологии и математика, но и те са в сферата на ИКТ.

Повече от половината от родителите на студентите от БП „Информатика“ и „Информационни технологии“ имат образование различно от областта на бакалавърската програма на техните деца – фиг. 8 и фиг. 9.



Фиг. 7. Данни за областта на образованието на родителите на студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“

Около 42% от родителите на студентите от БП „Информатика“ (фиг. 8) са инженери - по 21.05% от областите телекомуникации; компютърна и комуникационна техника или други инженерни области. С хуманитарно образование са 5.26% от тези родители.

Също над 40% от родителите на студентите от БП „Информационни технологии“ (фиг. 9) са инженери от специалностите телекомуникации; компютърна и комуникационна техника

(13.63%) или други инженерни специалности (27.27%). Родителите с образование в областта на хуманитарните науки също са малко – 4.54%.

Според резултатите от анкетата, няма родители на студенти от БП „Информатика“ и „Информационни технологии“, които да са завършили информатика, информационни технологии или математика.



Фиг. 8. Данни за областта на образованието на родителите на студентите от БП „Информатика“



Фиг. 9. Данни за областта на образованието на родителите на студентите от БП „Информационни технологии“

Мотиви за избор на бакалавърска програма

Студентите са избирали бакалавърската програма под влияние на различни мотиви [2].

Диаграмата на фиг. 10 показва какви мотиви са провокирали студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“ да изберат тази програма. В най-голяма степен върху изборът на студентите е повлиял интересът им към техническите науки (25%), към информатиката и информационните технологии (22.92%) и заради перспективната област ИКТ (16.67%). Около 12.5% от студентите са избрали бакалавърската програма, тъй като вече работят в тази сфера, а 2% планират да започнат собствен бизнес в областта на ИКТ и за това искат да получат необходимите им знания и умения. НБУ е повлиял на 10.42% от студентите при техния избор, а 2% са последвали препоръката на други студенти от тази програма в НБУ. За около 4% от студентите високото заплащане се е оказало мотив за избор на програмата.

Водещ мотив за студентите от БП „Информатика“ (фиг. 11) е интересът им към информатиката и информационните технологии (26%) и перспективите, които тези области предоставят пред тях (22%).

Около 18% от тези студенти се мотивират от високото заплащане, а 15% имат интерес към техническите науки. Работещите студенти от БП „Информатика“ са 4%, но още 11% заявяват желание да започнат собствен бизнес в тази сфера, което се е оказало водещо за тях да започнат обучение в тази програма. Около 4% от същите студенти са предпочели да се обучават конкретно в НБУ.

На фиг. 12 са представени мотивите за избор на програма на студентите от БП „Информационни технологии“. Интересът към информатиката и информационните технологии (28%), както и очертаващите се пред тях перспективи в тези области (24%) са първостепенни мотиви и за тези студенти. Следващата позиция сред мотивите за избор на програма е интересът към техническите науки – посочили са го 12% от студентите, а около 10% се интересуват от по-високото заплащане. Еднакъв брой студенти (по 6%) от БП „Информационни технологии“ вече работят или планират да работят в тази област и се нуждаят от повече знания и умения за предстоящата им реализация. Около 8% от студентите са направили своя избор по препоръка на други студенти от тази програма в НБУ.



Фиг. 10. Мотиви за избор на програма на студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“



Фиг. 11. Мотиви за избор на програма на студентите от БП „Информатика“



Фиг. 12. Мотиви за избор на програма на студентите от БП „Информационни технологии“

Заклучение

От представените данни могат да се направят следните обобщения и изводи.

Около половината от студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“ са завършили професионални технически гимназии в тази област.

Студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“ са продължили образованието от професионалните

технически гимназии в бакалавърска програма в същото професионално направление, т.е. при тях факторът завършено средно образование е повлиял върху изборът на програма.

Около една трета от студентите от БП „Информатика“ и „Информационни технологии“ са завършили езикови гимназии или гимназии с чуждоезиков профил, но следващата по численост група е от математически гимназии. Това означава, че

по-голямата част от студентите от тези две програми са променили научната област изучавана в училище и факторът завършено средно образование не е повлиял в голяма степен върху изборът на програма.

Студентите от трите бакалавърски програми в училище са проявявали най-голям интерес към информатиката и информационните технологии, а студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“ – и към техническите дисциплини. Това дава основание да се направи извода, че студентите са избрали бакалавърска програма, следвайки интересите си от училище.

Образованието на родителите на студентите от трите бакалавърски програми е повлияло на изборът им на програма. Почти половината от родителите на студентите от тези програми са инженери в областта на телекомуникациите, компютърната и комуникационна техника или други инженерни науки. В най-голяма степен това се отнася до студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“, където сред родителите освен с инженерно има и с образование в областта на информатиката, информационните технологии или математиката.

Образованието на родителите оказва значително влияние върху обучението на учениците в средните училища и е един от водещите фактори, повлияли на избора на бакалавърска програма на студентите.

Водещ мотив при избора на бакалавърска програма е интересът на студентите към съответната област от ИКТ сектора и перспективите, които разкрива пред тях. За

студентите от БП „Информатика“ и „Информационни технологии“ това са информатиката и информационните технологии, а за студентите от БП „Телекомуникации и компютърни технологии“ – интересът към техническите науки.

Правилният избор на специалност е от особена важност, както за пълноценната професионална и лична реализация на всеки студент, така и за доходите, и риска от безработица.

Литература

1. Програма за аналитични услуги в областта на иновациите. Принос към Стратегията за интелигентна специализация в областта на научните изследвания и иновациите на България. Август 2013 г. https://www.mi.government.bg/files/useruploads/files/innovations/full_report_3s_bg.pdf
2. Стефанова, Т. 2007. Добрата мотивация – основа за качествено обучение по телекомуникации. Сп. „Управление и образование“, Том III, кн. 2, стр. 52-60.
3. Нов български университет - www.nbu.bg

гл. ас. д-р Тереза Стефанова

Нов български университет

Департамент „Телекомуникации“

гр. София, бул. „Монтевидео“ 21, корпус 2, офис 609

e-mail: tstefanova@nbu.bg



КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ – ПОДХОД ЗА ПРОУЧВАНЕ И АНАЛИЗ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ

Ваня Божилова

ACADEMIC STAFF CAREER DEVELOPMENT – STUDY AND ANALYSIS NEEDS APPROACH

Vanya Bozhilova

ABSTRACT: The article presents arguments for the need to manage career development, in particular of the academic staff. The importance of this management on a personal and organizational level is justified. The applicability of the processes at the academic level through the general features and dimensions of the university, which determine its functioning, is analyzed.

Areas of career development of university lecturers / researchers based on a study of various models of career management are presented. Paper describes phenomena as a "transforming career", "intelligent careers" and self-directed learning.

The article describes an approach to study and analysis the needs of university lecturers / researchers for career development skills. It includes: a content part – a system of competences needed to manage one's own career; instrumental part – study method and reflexive part – conditions / factors for effective research.

The conduct of such studies among academic staff may serve as a basis for the planning of information, training and advisory services and activities, part of the in-university qualification system, to support the career development of the staff.

Key words: qualification and career development of academic staff, needs analysis approach

За необходимостта от управление на кариерното развитие

В съвременният свят, често определян като динамично развиващ се, уменията за управление на кариерното развитие придобиват изключителна значимост, както за отделния човек, така и за организацията, в която работи.

Приемаме, че *кариерата* обхваща съвкупността от дейности за израстването на човек в професионалната област, а *кариерното развитие* е процесът на професионално израстване, който включва придобиване на нови знания, умения, компетентности и стремеж към непрекъснато усъвършенстване.

Това е основание да разгледаме *управлението на кариерното развитие* като процес на планиране, организиране, ръководене, коор-

диниране и контрол¹ на процеса на професионално израстване. То може да се реализира на равнище – отделен човек – *управление на кариерното развитие на личностно ниво* и на равнище организация – *управление на кариерното развитие на работещите на организационно ниво*.

Защо е важно управлението на кариерното развитие на организационно ниво?

Съвременната професионална среда е силно променяща се под влиянието на разнообразни фактори в тяхното комплексно взаимодействие:

[1] Планиране, организиране, ръководене, координиране и контрол са петте универсални управленски функции, дефинирани от А. Файол в монографията „Общо и промишлено управление” (1916), с която поставя основите на класическата (административна) школа в управленската наука. (по: Пенчев, П. И. Пенчева, 2003).

– фактори на макросредата – икономическо развитие и пазар на труда; развитие на образователните системи и съпътстващи ги процеси, които позволяват на хората да валидират професионални компетентности²; навлизане на нови технологии, които изискват трансформиране на работните дейности и задачи и др.;

– фактори на микросредата – развитието на реалната работна среда, работните процеси и процедури под влиянието на промените, настъпващи в изискванията към и регулациите на професията;

– фактори на личностното развитие – на отделните хора в резултат от влиянието на факторите на макро- и микросредата.

Променящата се професионална среда изисква организациите да търсят нови подходи към управлението, да се стремят към ефективно използване на наличните ресурси, да изграждат и прилагат стратегии за конкурентоспособност, за устойчивост на промените и едновременно с това за създаване на възможности за промени и тяхното управление. Това е възможно чрез промяна на фокуса на управлението – от материалните активи на организацията към нематериалните – човешкият ресурс и неговата подготовка за постигане на цялостната организационна стратегия.

„Устойчивото стратегическо предимство зависи преди всичко от ефективното управление на човешките ресурси в организацията. От съществено значение за организационната жизнеспособност е способността на системите за управление на човешките ресурси да привличат, развиват, мотивират и задържат служителите” (Куртева, Г. 2016, с.35). Управлението на кариерното развитие е част от управлението на човешките ресурси. То „е процес, който се състои в създаване на подходящи условия за развитие на кариерите на отделните служители, където организационните потребности са синхронизирани с индивидуалните способности на служителите. Въз основа на тази презумпция се систематизира отговорността и на двата субекта – организацията и индивида” (пак там).

[²] Валидиране на професионални компетентности – процес на идентифициране, оценяване и признаване на професионални компетентности, придобити чрез неформално образование /обучение и самостоятелно учене (по: Bjornavold, J., 2000).

Приложими ли са тези процеси и по какъв начин в университета като организация за висше образование?

Без претенции за изчерпателност на отговора на този въпрос ще посочим някои общи, характерни белези, измерения на университета, които водещи изследователи в тази област определят като устойчиви принципи на функциониране (по: Хосе Ортега и Гасет, 2016; Б. Богданов, 2006).

Те се отнасят до „съществуването на университета като особена маргинална за обществото общност и като особено отличаващо го общуване” (Богданов, Б., 2006).

Сред тези принципи значимо място имат следните:

✓ университетът е единство на преподаване (разпространение на знания), научни изследвания (натрупване и еволюция на изследователски потенциал) и инспириране на дух на академизъм (Ортега и Гасет, 2016); той е състояние на духа, наследство на рационалната мисъл (Ясперс, 1923, цит. по: Ортега и Гасет, 2016);

✓ университетът е единство на идеите за общност, научно знание и висша образованост;

✓ жизнеността на университета изисква обществото да допусне обособяването на университетската среда като особен свят на свобода, автономия и самоуправление; университетът валидира приноса към легитимния статус на свободния човек (Ясперс, 1923, цит. по: Ортега и Гасет, 2016);

✓ европейският университет се гради от идеята за един вид общност – общност на преподаватели и студенти;

✓ общностите на преподавателите и студентите са егалитарни³ – с равни права и възможности; университетът е институция за избрани (Ясперс, 1923, цит. по: Ортега и Гасет, 2016);

✓ принципно егалитарната университетска общност, обособявайки се от външния свят като нещо самостоятелно, развива своя вътрешна йерархия;

[³] Егалитаризъм – социална философия, която защитава премахването на икономическите неравенства между хората или концепцията за общество с равни възможности на членовете му до управлението и материалните блага. (Речник на думите в българския език. Тълковен речник – <http://rechnik.info/>).

✓ „университетът като образ на човешкия свят съществува благодарение на заложената в него динамика, поражда се от колебанието между противоположните блага на йерархията и равенството” (Богданов, Б., 2006);

✓ издигащият се по стълбицата на академичните степени университетски преподавател се отличава с нарастващо достойнство и др.

На фона на тези общи характеристики и принципи като че ли въпросът, свързан с кариерното развитие на университетските преподаватели става безсмислен, абсурден и нелеп (nonsense). Очевиден е сблъсъкът на идеята за свободата, автономията, рационалната мисъл и егалитарността и управлението на тези процеси или на процесите на развитие, проникнати от посочените феномени. От друга страна, съвременните университети, независимо от тяхната типология⁴ се променят под влиянието на глобализацията на научно-образователната дейност, евроинтеграцията на висшето образование, интегрирането на научно-образователната дейност с бизнеса и все по-често прилагане на пазарните принципи в образованието. По отношение на последното, днес, Хайдегер би възразил – университетът не трябва да става заложник на пазарните отношения, той носи отговорност да пропраща път (цит. по Ортега и Гасет, 2016). По отношение на развитието на университетите и настъпващите промени все по-често се разработват процедури, които измерват ефективност, оценява се качество и се въвеждат параметри за контрол. Типичен пример в това отношение е създаването на системи за управление на качеството в университетите, които се определят като „съвкупност от дейности, стандарти и процедури, обвързани в единен механизъм, който очертава необходимите действия и правомощия на отделните университетски звена и ръководните органи за ефективното функциониране и

[⁴] В научната литература се обособяват няколко типа университети: Нюманов тип (елитен британски тип, с акцент върху обществените ценности и човека); Германски тип “манастир” (с абсолютна автономия, затворен тип, посветен на “чистата наука” и на обучението, производно на научните изследвания, със свободен достъп); Френски, централистично-бюрократичен тип (зависим в много отношения от държавата) и Съветски, посттоталитарен тип (с пределено централизирано управление, всеобща унификация, тотална идеологизация на преподаването и на научните изследвания).

развитие на Университета” (по: Управление на качеството в СУ „Св. Климент Охридски” – уебсайт) . Системата за управление на качеството интегрира следните компоненти: учебен процес, научно-изследователски процес, взаимодействие с външната среда, административно обслужване, социално-битово обслужване на студентите и проследяване на тяхната реализация (пак там). Всички имат пряко отношение към управлението на човешките ресурси в организацията, но първите три са с фокус върху ключови процеси, в които ролята на преподавателите е от изключително значение. Това ни позволява да очертаем минимум три сфери / области на кариерно развитие на преподавателите, които са в синергична връзка – обучението (конкр. преподаването), научно-изследователската работа и взаимодействието с външната среда (популяризиране на резултатите от образователна и научно-изследователска работа, изграждане на образователни и изследователски мрежи и др.).

Области на кариерно развитие на университетските преподаватели /изследователи

През последните години много европейски организации работят активно за подпомагане развитието на университетите, изследователите и университетските мрежи с цел да се предложат подходящи решения за кариерно развитие на преподавателите / изследователите. Безспорно се приема, че управлението на кариерното развитие дава възможност на университетите да използват пълноценно потенциала на своите човешки ресурси от една страна, а преподавателите /изследователите да идентифицират различни възможности за професионално развитие и усъвършенстване.

Познати са разнообразни инструменти за управление на кариерното развитие на преподавателите / изследователите. Някои от тях са формални, специфични, контекстуални, предназначени за използване в определени изследователски среди. Други са базирани на принципите на неформалното образование и самоуправлението.

Опит да създаде модел на области на кариерно развитие, който отчита нарастващата променливост на кариерните модели и необходимостта да се създават нови професионални възможности прави EURAXESS - изс-

ледователи в действие⁵ – паневропейска инициатива, която предоставя информация и подкрепа за развитие на изследователите.

В съвременни изследвания, посветени на феномена „трансформираща се кариера“ (Bagusch, Y., 2004) се обръща специално внимание на това, че живеем във време на промяна, на трансформиране на кариерата – от линейна към многопосочна кариера. Университетът, запазвайки своята същност, цялостност (universitas) се отваря към външната среда в много по-голяма степен отколкото, когато и да било досега. Пред преподавателите / изследователите се откриват много въпроси, свързани с кариерното им развитие:

- Защо – какви са техните ценности, нагласи, идеи за развитие и усъвършенстване?

- Как – какви знания, умения, компетентности, опит, способности са им необходими?

- С кого – какви взаимоотношения да се изграждат, как се работи в мрежа?

- Какво – какви са възможностите, изискванията и възможните рискове, заплахи?

- Къде – какви възможности, избори съществуват и какъв е достъп до тях, условия?

- Кога – как да се определи подходящото време? (пак там).

За да покаже настъпилата промяна в разбирането за управление на кариерното развитие днес Y. Bagusch предлага да се използва понятието „интелигентна кариера“⁶ – тя има своя конкретна цел, която се постига на базата на необходими знания и опит чрез самостоятелно учене. Фокусът върху самоуправляваното / самонасоченото учене не е нов. То придобива изключителна актуалност след 1971 г., когато излиза книгата на Allen Tough “The adult’s learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning”. Разработва се като концепция и идея в множество изследвания и се разглежда във връзка със самопланираното учене, самообразованието,

автономното учене, независимото учене и дистанционното учене⁷ – все подходи, които ни доближават до изначалната университетска идея за автономност, свобода, егалитарност.

Самоуправляваното учене предполага човекът, който учи да има ясна цел, да знае как да я постигне и да я „преследва“ докрай, да бъде силно ангажиран и мотивиран. Според Kidd (1973) основна цел на образованието е да направи субекта (човека) „вътрешно-насочен, самостоятелно действащ“, който има контрол над целите и процеса на учене. За A. Tough (1971) ключов момент имат мотивите за учене.

M. G. Moore (1980) определя самоуправляващият се учащ като „независим учащ“, чиято независимост е от този, който го учи и по отношение на взимането на решения. „Всички форми на независимо учене са на нивото на индивида (индивидуалната модалност)... Независимият учащ ... следва своя собствена целенасочена стратегия за промяна на знанието или поведението и неговата стратегия включва използването на ресурси, специално подготвени да подпомагат хора като него. *Той е независим по отношение на това, че посочката и степента на промяна са определени от него, както и подбора на необходимите ресурси*” (Moore, M. 1980, с. 17).

Друга категория самоуправляващи учащи се M. G. Moore нарича „автономни учащи“. Това са хора, които определят сами своите образователни потребности и необходими умения, когато трябва да намерят решение на някакъв проблем. Автономният учащ „е способен да изрази своите потребности под формата на общи цели и специфични задачи и да определи точно критериите за постигане на успех... Той събира необходимата му информация и идеи, практикува конкретни умения, работи за да реши възникналите проблеми и постига своите цели” (пак там, с. 23). Има способности да оцени новопридобитите си умения, адекватността на взетите решения, качеството на придобитото знание. Автономният учащ е независим – инструментално или емоционално. *Инструментално* – чрез своите способности да действа, решава проблеми и преследва поставените задачи и *емоционално*,

[5] за повече информация виж: EURAXESS – <https://euraxess.ec.europa.eu/>

[6] Интелигентната кариера, разбираана като интелигентна система има следните свойства: 1) получаване на информация от външната среда; 2) използване на наличен опит – знания, умения и компетентности и 3) взимане на решения спрямо конкретна ситуация, контекст.

[7] Виж по-подробно: Божилова, В. (2017). Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения, С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.

защото не се нуждае от допълнителна мотивация или одобрение от другите.

На основата на концепцията за самоуправляваното учене и „автономният учащ“ можем да извеждаме следните области за ефективно управление на кариерата на преподавателите / изследователите:

- създаване на собствен кариерен път на преподавателите / изследователите като възможност за кариерно развитие;
- развитие на академичните умения – академично писане, преподаване, управление на учебния процес, публикуване;
- развитие на уменията за взаимодействие с външни организации – университетски мрежи, бизнес организации, компании и др.
- развитие на уменията за реализиране на мобилност – преподавателска и изследователска;
- развитие на уменията за работа в мрежа – за обмен на информация, за развитие на професионални и социални контакти, за оказване на подкрепа (по: REFLEX).

Тези области могат да бъдат използвани за структуриране и провеждане на проучване относно реалните потребности на преподавателите / изследователите от развитие на умения за управление на кариерата.

Проучване на потребности на университетски преподаватели / изследователи от развитие на умения за управление на кариерата

Независимо от перспективата – личностна или организационна – сред най-важните условия / фактори за управление на кариерното развитие е проучването и анализа на потребностите от знания, умения и компетентности, необходими за управление на кариерата и професионално израстване. Тяхното придобиване е възможно чрез прилагането на разнообразни форми за обучение на работното място (inservice training) или извън него или чрез самостоятелно учене. Например: наблюдение на работния процес, наставничество, учебни курсове, тренинги, семинари и др.⁸ Самостоятелното / саморъководеното учене предполага разработване на богата ресурсна среда със свободен достъп и възможности за

експертно консултиране (expert pools). То би могло да се реализира успешно и с възможностите на дистанционната / он-лайн образователна среда, за да се привлекат експерти с международен опит.

Предложеният подход⁹ включва:

- √ система от компетенции, необходими за управление на собствената кариера – *съдържателна част*;
- √ метод за тяхното проучване – *инструментална част*;
- √ условия / фактори за ефективно проучване – *рефлексивна част*.

Съдържателна част: групи компетенции:

- *Компетенции за работа с университетска документация и системи*: компетенции за работа с вътрешни нормативни актове на университета и компетенции за работа с вътрешно-университетски системи;

- *Преподавателски компетенции*: разработване на учебна документация и дизайн на университетски курс; разработване на портфолио на курса (вкл. електронно портфолио); разработване на ресурси за обучение; планиране на образователната среда; стратегии за успешно преподаване; методи за обучение в университетска среда; планиране и провеждане на първо занятие; планиране и провеждане на лекции; планиране и провеждане на упражнение; планиране и провеждане на лабораторни занятия; планиране и провеждане на практики и практикуми; мотивиране на студентите за учене; развитие на умения за саморъководено учене у студентите; справяне с критични ситуации в процеса на обучение; оценяване на учебните постижения на студентите; оценяване на ефективността на обучението; обучение на студенти със специални образователни потребности.

- *Компетенции за използване на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в обучението*: преподаване в среда за електронно обучение; оценяване и тестове в среда за електронно обучение; създаване на учебни материали в електронен вид.

- *Академични умения и компетенции за научноизследователска работа*: планиране и управление на проекти; академично писане;

^[8] по-подробно виж: Божилова В. (2017). Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

^[9] подход – съвкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем; начин, метод, практика (Речник на думите в българския език. Тълковен речник – <http://rechnik.info/>)

работа с библиографски софтуер; цитиране и изготвяне на библиографски справки; мениджмънт и лидерство; технологии, които подобряват ученето; презентационни умения; умения за екипна работа; умения за научно ръководство; етика в научните изследвания; създаване на отговорна изследователска иновация.

- *Компетенции, свързани с преподавателска и изследователска мобилност:* планиране и управление на мобилност; законови и административни въпроси на мобилността; интеркултурна комуникация; равенство и различия; езикови умения.

- *Компетенции за създаване и участие в научни мрежи:* интердисциплинарно взаимодействие; менторство; създаване и ръководство на научна мрежа; компетенции за работа в научни мрежи.

- *Компетенции за взаимодействие с различни организации и бизнес компании:* изграждане на връзки с бизнеса; трансфер на технологии; форми на заетост; умения за работа с индустрията и предприемачество; представяне на пазара на труда.

- *Компетенции за планиране на кариерното развитие:* кариерно, лично и професионално развитие; планиране на кариерата; себепредставяне.

Инструментална част: метод за проучване.

Проучването на потребностите може да се реализира по различни начини – индуктивно, дедуктивно, стратегически, оперативно. С оглед на това, че предварително са обособени областите на кариерно развитие, приложим и съответен е *индуктивния подход*. При него се тръгва от наблюдението и оценката на настоящата ситуация. Събира се информация от реалното работно място чрез наблюдение на работния процес, интервюиране или анкетиране, дискусии на работното място, фокус групи, организиран групов разговор, тестове, самооценка и др. Може да се изработи индивидуален профил на потребностите чрез одит на компетенциите¹⁰. Чрез този подход се анализират и оценяват реални и конкретни потребности, за удовлетворяването на които вед-

нага могат да се планират съответните дейности.

Събраната по индуктивен път информация може да се анализира комплексно в следните параметри:

- доколко наличието на определен дефицит е свързан с реална потребност и как тя се осъзнава от конкретния преподавател / изследовател (*анализ на потребности*);

- кои са реалните проблеми, които срещат преподавателите / изследователите (*проблемен анализ*);

- каква е желаната промяна (цели) и какви знания, умения и компетенции са необходими, за да бъде постигната (*целев анализ*);

- кои са условията на вътрешната и външната среда (за университета) за постигане на промяната (*анализ на средата*);

- кои са възможните начини за постигане на промяната (*анализ на изпълнимостта*);

- кое е подходящото време и място (*контекстуален анализ*).

Освен на личностно (персонално) ниво, анализът може да се направи на ниво общи потребности – основава се на общи цели и тенденции за развитие на организацията (университета), породени от промяна в организационната среда или насочени към развитие на общи компетентности (например за работа в научни мрежи, за работа в електронна среда, за въвеждане на етика в научните изследвания, за качество на преподаването и др.).

Процесът на проучване има следните *етапи*:

- 1) Определяне на потребностите – определя се организационния контекст (политика, цели, роли и отговорности), прави се анализ на необходимото за постигане и се поставят цели.

- 2) Дизайн на анализа на потребностите – определят се подхода за анализ, методите за събиране на информация, хората, сред които ще се проведе проучването, конкретните области на компетенции, отговорните лица и периодичността за провеждане на проучването. Добре е да се изработи график.

- 3) Събиране на информация в зависимост от избраните методи (интервюта, анкетни проучвания, самооценка и др.).

- 4) Анализ на събраната информация – количествен и качествен анализ на получените резултати, онагледяването им и обобщава-

[¹⁰] Одит на компетенциите – проверка, която включва действия по събиране и анализиране на информация за компетенциите на дадено лице за оценка на дейността му с цел нейното подобрене.

нето им. Оформяне на заключения. Написване на отчет.

5) Осигуряване на обратна връзка – представяне на резултатите пред ръководството на организацията (университета) и заинтересованите лица. Определяне на следващите стъпки за планиране и подготовка на дейности за удовлетворяване на диагностицираните потребности (цит по: Manual of Training Needs Assessment, с. 7).

Рефлексивна част: условия / фактори за ефективност.

Проучването на потребностите има своите детерминанти и обусловеност на:

- лично, персонално ниво;
- на организационно ниво;
- на ниво процес.

На *лично ниво* от значение са нагласите, мотивация и готовността на преподавателите / изследователите да участват в такива процеси, както и да осъзнават необходимостта от управление на кариерното си развитие.

На *организационно ниво* е необходимо да се изработи цялостна методология за проучване, да се създаде работен екип, който да го проведе, да се осигури необходимата информационна и логистична подкрепа, да се осигури подкрепата на ръководството на университет, да се популяризират получените резултати и да се предприемат адекватни действия.

На *процесуално ниво* е важно:

✓ фокусът е върху *реални потребности*, затова *постигнатите резултати трябва веднага да бъдат последвани от действия*;

✓ към *реалните потребности трябва да се погледне комплексно* – като съвкупност от потребности, свързани с конкретна дейност.

✓ *анализът също трябва да е комплексен* и да се базира на реална информация събрана чрез различни методи;

✓ *оценката трябва да насочва към възможни решения*.

Провеждането на такива проучвания сред академичния състав може да послужи като основа за планирането на информационни, образователни и консултантски услуги и дейности, част от системата на университета за вътрешно-университетска квалификация, които да подпомагат кариерното развитие на академичния състав.

Бележки

[1] Планиране, организиране, ръководене, координиране и контрол са петте универсални управленски функции, дефинирани от А. Файол в монографията „Общо и промишлено управление” (1916), с която поставя основите на класическата (административна) школа в управленската наука. (по: Пенчев, П. И. Пенчева, 2003. *Основи на управлението*. Велико Търново: Абагар.)

[2] Валидиране на професионални компетентности – процес на идентифициране, оценяване и признаване на професионални компетентности, придобити чрез неформално образование /обучение и самостоятелно учене (по: Bjornavold, J., 2000).

[3] Егалитаризъм – социална философия, която защитава премахването на икономическите неравенства между хората или концепцията за общество с равни възможности на членовете му до управлението и материалните блага. (Речник на думите в българския език. Тълковен речник – <http://rechnik.info>).

[4] В научната литература се обособяват няколко типа университети: Нюманов тип (елитен британски тип, с акцент върху обществените ценности и човека); Германски тип “манастир” (с абсолютна автономия, затворен тип, посветен на “чистата наука” и на обучението, производно на научните изследвания, със свободен достъп); Френски, централистично-бюрократичен тип (зависим в много отношения от държавата) и Съветски, посттоталитарен тип (с пределено централизирано управление, всеобща унификация, тотална идеологизация на преподаването и на научните изследвания).

[5] за повече информация виж: EURAXESS – <https://euraxess.ec.europa.eu/>

[6] Интелигентната кариера, разбираана като интелигентна система има следните свойства: 1) получаване на информация от външната среда; 2) използване на наличен опит – знания, умения и компетентности и 3) взимане на решения спрямо конкретна ситуация, контекст.

[7] Виж по-подробно: Божилова, В. (2017). Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения, С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.

[8] Виж по-подробно: Божилова В. (2017). Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения. С., Уни-

верситетско издателство „Св. Климент Охридски“.

[⁹] подход – съвкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем; начин, метод, практика (Речник на думите в българския език. Тълковен речник – <http://rechnik.info/>)

[¹⁰] Одит на компетенциите – проверка, която включва действия по събиране и анализиране на информация за компетенциите на дадено лице за оценка на дейността му с цел нейното подобрене.

Литература

1. Богданов, Б. 2006. Преглед към историята на университетското образование с оглед на висшето хуманитарно образование у нас – *Университетът – особен свят на свобода. Статии, студии и слова*. София, Издателство на Нов български университет.
2. Божилова, В. 2017. Обучение на възрастни. Концепции, методически насоки, практически решения, София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
3. Куртева, Г. 2016. Кариерното развитие – отговорност на индивида и организацията – *Бизнес посоки*, 1, 35-39.
4. Ортега и Гасет, Х. 2016. *Мисията на университета и други есета на тема образование и педагогика*, София, Издателство на Нов български университет.
5. Пенчев, П. И. Пенчева, 2003. *Основи на управлението*. Велико Търново: Абагар.
6. Речник на думите в българския език. Тълковен речник – <http://rechnik.info/> - 14.03.2019.
7. Управление на качеството в СУ „Св. Климент Охридски“ – https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/upravlenie_na_kachestvoto - 18.03.2019.
8. Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career path. In *International Journal of Career management*. Vol. 9 (1), 58-73.
9. Bjornavold, J. 2000. *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham.
10. EURAXESS – Researchers in motion. <https://euraxess.ec.europa.eu/> - 24.03.2019.
11. Kidd, J. R. 1973. How adults learn. Revised Edition.
12. Manual of training needs analysis. Global Innovation and Knowledge Academy – http://www.jica.go.jp/project/cambodia/0601331/pdf/english/3_TNA_01.pdf. - 12.03.2019.
13. Moore, M. G. 1980. Independent study. *Redefining the discipline of adult education*, 5, 16-31.
14. REFLEX – Research Career Development Scheme – <https://euraxess-reflex.saia.sk/reflexapp/> - 18.03.2019.
15. Tough A. 1971. The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning.

Информация за контакти с автора:
Ваня Божилова – доцент, д-р
СУ „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
e-mail: v.bozhilova@fp.uni-sofia.bg



ПОЗИТИВНАТА КОМУНИКАЦИЯ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА

Биляна Великова-Цонкова, Мария Дишкова

POSITIVE COMMUNICATION IN SOCIAL WORK

Bilyana Velikova-Tsonkova, Maria Dishkova

ABSTRACT: The report discuss the role of humanistic approach in social work communication. The key concepts and principles of Karl Rogers's person-centered theory are presented. Particular attention is paid to his understanding of communication as the basis for realization of both a therapeutic link and any interpersonal interaction. Positive communication skills such as active listening are considered; empathy; confrontation, as well as the "resilience" approach. These skills are absolutely indispensable in social work with a client because they guarantee the partnership between the two participants in the process of communication. It is absolutely necessary for the achievement of high and lasting results.

Key words: positive communication, social work, person-centered theory, active listening, empathy, resilience

Въведение

Общуването е основен фактор в психичното и социално развитие на човека, който благоприятства личната му и професионална реализация.

Междупersonностната комуникация е много сложен процес. Човешките взаимоотношения са изключителни деликатни и променливи. Общуването между хората е социален феномен. Всеки човек допуска грешки, когато комуникира с друг, затова има нужда от непрекъснато обогатяване и разнообразяване на комуникативната си култура. Уменията за решаване на конфликти, уменията за предотвратяване на проблемни ситуации, уменията за проява на емпатия и преодоляване на гнева, както уменията за помощ и само-помощ са необходими за осъществяване на един „мирен процес“ на общуване, който се свързва пряко с идеята за позитивна комуникация.

Съществуват различни дефиниции на общуването в социалните науки и в частност в психологията. В редица случаи двете понятия комуникация и общуване се използват взаимозаменяемо, описвайки процеса на споделяне и обмен на информация между участниците в него.

В групов контекст, общуването е необходима предпоставка за осъществяване взаимодействията между хората и нормалното протичане на основните човешки дейности – игра, учене, труд. В настоящия доклад ще се дискутира значението на позитивната комуникация в социалната работа в контекста на хуманистичната парадигма.

Хуманистичната перспектива в социалната работа

Хуманистичната перспектива в психологията изследва вътрешната природа на човека и начина по който той преживява себе си и отношенията си с другите хора.

Хуманистичната психология оказва силно влияние върху сферата на социалната работа, предимно по теми свързани с отношението между консултант и клиент и идеята за личностния стремеж към себеактуализация.

Хуманистичната парадигма предполага човека като придаващ значение и смисъл на случващото се и реалността на основата на своите преживявания. За да се помогне на човека в нужда, то той трябва да се довери на собствената си интерпретация на действителността. Тази перспектива трудно

би могла да се открие директно в практическата социална работа, но основните ценностни и етически принципи на осъществяването и са силно повлияни от хуманистичната психология.

Хуманистичната перспектива в социалната работа възпелства феноменологично-хуманистичната перспектива в психологията,

в чиято основа са залежали три основни принципа:

1. От съществено значение за разбиране на човешката същност са преживяванията на човека за самия себе си. За това основният въпрос, който човек трябва да си зададе е „Кой съм аз?“.

2. Основополагащи са темите за възможностите за избор, креативността и себеутвърждаването. Критерии за психично здраве са наличието на стремеж към себеутвърждаване и личностно развитие, като постигането му е по-скоро процес, а не крайна точка.

3. Емпиричните изследвания в психологията се насочват към значими социални проблеми, за да се открие онова, което носи смисъл. Този тип познание вместо обективните данни, получавани от стандартизираните методи за изследване дават яснота за човешката природа и начина, по който тя функционира. В този смисъл изследванията не могат да бъдат неутрални (Hutchinson & Olstedal, 2014, p. 79-80).

Феноменологичната перспектива акцентира върху ролята на човека при определяне и създаване на собственото си съдба. Хората се приемат за изначално добри и стремящи се към развитие и себеактуализация. За това цел на психологията трябва да бъде разбирането, а не контрола или предсказването на човешкото поведение (Hutchinson & Olstedal, 2014, p. 81).

Личностно-ориентираният подход в хуманистичната психология

Един от основните представители на феноменологично-хуманистичното направление в психологията е Карл Роджърс.

Теоретичната рамка на неговата концепция се основава на дългогодишния му опит като клиничен психолог през 30-те и 40-те години на XX век. Традиционно клиничните психолози разглеждат психичното здраве в термините на

редуциране на налични симптоми. Терапевтичният подход на Роджърс за разлика от тях, се основава на метатеоретичното допускане, че хората имат непрестанен стремеж към развитие и пълноценно функциониране (Joseph, 2015).

За да могат хората да актуализират оптимално своята природа, са необходими подходящи социални условия. Без налични такива стремежът към себеразвитие ще доведе до психологически дистрес и дисфункция.

Между 1930 г. и 1960 г. ориентираната към личността терапия на Роджърс се оформя като холистична теория, разглеждаща хората като цялостни и интегрирани индивиди. Тя формира организмична теория за човешката същност в противовес на статуквото в психологическите концепции, които разделят „тялото“ от „душата“, диференцираща се от своя страна на множество елементи, един от които е „личността“.

В „Психотерапията на Карл Роджърс“, Георгиева пише: „Роджърс дръзва да се противопостави на хегемонията на психоанализата в сферата на психотерапията, на налаганите от нея представи за човешката природа..... Вместо авторитарното и дистанцирано експертно отношение, Роджърс предлага нормален човешки контакт и зачитане на личността и потенциала на всеки човек в усилията му да осмисля и определя живота си“ (Георгиева, 2012, с.11).

В личностно-ориентираният подход, водеща идея е, че всеки човек притежава потенциал за развитие, за разбиране и осмисляне на себе си и за личностна промяна.

Промяната е възможна единствено при наличието на благоприятстващи я социални условия.

В терапевтичната или консултативна връзка, предпоставки за създаване на подкрепящ психологически климат е изпълнението на следните три условия:

➤ Автентичност, конгруентност в поведението на терапевта/консултанта. Роджърс използва термина „прозрачност“, за да представи какъв трябва да бъде терапевта в отношенията си с клиента. Според Роджърс да бъдеш себе си в терапевтичната връзка дава възможност да се помогне на другия човек.

➤ Безусловно положително отношение към клиента. Когато терапевтът е приемащ, загрижен и искрено ценящ човека, с

когото работи, е възможен добрият терапевтичен резултат.

➤ Емпатичното разбиране предполага терапевтът да усеща чувствата и да разбира посланията на своя клиент (Роджърс, 2015, с. 111-112).

В психологичната литература присъстват различни дефиниции на термина „емпатия“. Първоначално тя се разглежда като субективно състояние, при което се поставяш или си представяш, че си на мястото на другия, преживявайки неговите преживявания и чувства, без да забравяш, че си само „като че ли“ на неговото място (Георгиева, 2008).

Роджърс дефинира емпатията като „да възприемаш вътрешния свят на другия, съхранявайки точно емоционалните и смисловите му нюанси, като че ли се превръщаш в този друг човек.... Това означава да усещаш болката и радостта на другия така, както той ги усеща, да възприемаш причините за тях по начин, по който ги възприема той, но в същото време никога да не губиш осъзнаването, че това е ситуация, в която „като че ли“ аз изпитвам болката, радостта...“ (Роджърс, 2015, с.132).

Но тя включва и споделяне на опита от този чужд свят и преживявания с човека, към когото се проявява емпатия. Роджърс я описва не като състояние, а като процес, включващ различни аспекти на проявление.

За Роджърс емпатията е фундаментът за разбирането историята на клиента, основата на връзката помежду им. В клиент-центрираната терапия на Роджърс, емпатията е началото и краят на целия процес.

Основните принципи в неговия подход – емпатия, автентичност, безусловно положително отношение са ориентир и образец за специалистите в социалните науки (Роджърс, 2015, с.9-10).

Роджърс избира този подход, разширявайки рамките на приложението му извън психотерапията в сферата на образованието, семейните отношения, професионалното развитие, социалната сфера, разрешаването на кризисни ситуации (Георгиева, 2012, с.12).

В работата си като преподавател например, Роджърс предлага една различна обучителна процедура „емпатична лаборатория“, която разкрива същността и възможностите на личностно-центрирания подход. Тя предоставя пространство и „среда,

в която студентите могат развият своите хуманистични възгледи за човека като въвежда практиката на взаимно консултиране между студентите“ (Георгиева, Бавро, 2008, с.750-752). Емпатията представлява „зачитащо и честно откликване на желанието и надеждата на клиента, който говори за себе си да бъде чуто и правилно разбран“ (Георгиева, Бавро, 2008, с. 755).

Умението за проява на емпатия стимулира позитивното общуване чрез проява на разбиране. То е само един от основните компоненти на позитивната комуникация, останалите от които са (Leontovich, 2014, с. 124-125):

- **Добро намерение**, което не означава непременно, че взаимодействието ще върви винаги в положителна посока; понякога хората искат да решат конфликтна ситуация, но вместо това влошават положението; въпреки това трябва да е ясно, че позитивната комуникация започва с нагласата за добър изход.

- **Инициатива**, която се очаква от всеки участник в позитивната комуникация, респективно не само от социалния работник, но и от клиента; по този начин се демонстрира желанието за осъществяване и поддържане на контакт; не винаги прекалената активност е положителна и конструктивна; всичко зависи от доброволното желание и на двамата участници да се включат в процеса; ако единият от тях мълчи или се държи враждебно, активността на другия изглежда неестествена и не е продуктивна.

- **Адаптация**, която позволява двамата участници да се настроят един към друг: клиентът към социалния работник и обратно; нуждата от адаптация е обусловена от тяхната възраст, пол, социален статус и културна идентичност, също и от индивидуалните им характеристики, както и от общата цел.

- **Социална подкрепа**, която е неразделна част от позитивната комуникация; реализира се чрез изразяване на съчувствие, утеха, увереност, съболезнования, похвала, комплимент, насърчение; особено важно е социалната подкрепа да се дава целенасочено, а не по принцип; тя трябва да мотивира клиента за работа, а не да го успокоява фалшиво (Leontovich, 2014, с. 124-125).

Разбира се, изброените не са всички компоненти на позитивното общуване, но са основни за неговото реализиране.

Общуването в личностно-ориентирания подход на Карл Роджърс

Роджърс посочва, че една от най-важните теми в професионалния му живот е темата за общуването и преди всичко „желанието да постигне яснота в общуването“ (Роджърс, 2015, с.70).

Ясното и категорично заявяване на себе си и собствените преживявания, възможността да бъдеш чул от някой друг, който ще вникне и осмисли случващото се в душата ти, предполага терапевтичната промяна. Нечутият човек остава затворен в своя собствен свят, самотен и неразбран.

“Да цениш и обичаш хората и да бъдеш ценен и обичан стимулира израстването. Човек, който е обичан и ценен безкористно, разцъфтява и развива уникалната си същност. Човекът, който обича безкористно, също се обогатява (Роджърс, 2015, с.32).

Когато в дадено взаимоотношение присъстват чертите умение за емпатично слушане, конгруентност, приемане и ценене на човека, се постига добро общуване и конструктивна промяна на личността.

Способността да чуваме, задоволството от факта, че ни чуват, умението да бъдем по-истински, което на свой ред прави околните по-истински, и идващата от това свобода да обичаме и да бъдем обичани, са основните фактори, които създават обогатяващо и укрепващо междуличностно общуване (Роджърс, 2015, с.33- 35).

Позитивното приемане, личностната конгруентност, емпатийното откликване формират позитивното общуване между хората както в помагащите професии, така и в неформалните междуличностни взаимоотношения.

Умения за позитивна комуникация

Човешкото поведение е външен израз на вътрешните преживявания на индивида. Той притежава свои лични нужди и потребности, които изразява чрез поведенческа активност. Много често поведението на другите се оценява без да се анализират техните чувства, което най-често води до появата на грешки в процеса на комуникация и влошаване на взаимоотношенията.

Позитивната комуникация се свързва с понятия като:

- приемане и утвърждаване;
- благоприятен, имащ добър ефект;
- подкрепящ, окуражаващ, полезен;
- оптимизъм;
- тенденция за насърчаване на развитието;
- ефективен;
- конструктивен (Leontovich, 2014, с. 123).

Така изброените понятия са изключително приложими, когато се описва социалната работа и взаимодействието между специалист и клиент.

Обикновено в социалната работа по конкретен случай се търси постигане на положителна поведенческа промяна, но това е дългосрочна цел. Социалният работник, за разлика от клиента, е наясно, че преодоляването на проблемната ситуация няма да се случи веднага. Взаимодействието между социален работник и клиент служи като пример за много успешно социално функциониране на личността, което се осъществява в контекста на съществуващата личностна и житейска перспектива. Подкрепата, която социалният работник оказва на клиента не трябва да бъде насочена само към решаването на конкретния проблем. Необходимо е да се открие истинската причина за ситуацията, в която се намира клиентът. Ако не се работи върху неутрализиране на причината, най-вероятно тя ще продължи да създава ситуации, в които личността ще попада и ще повтаря погрешно заучените модели на поведение. Дългосрочността на поставените цели често плаши клиента и понякога той отказва да се ангажира. Възможно е той да не осъзнава нуждата от промяна, да не се чувства уверен в постигането ѝ, да липсват стимули, които да подкрепят мотивацията за това. Именно степента на осъзнаване на проблема от клиента определя методите на социална работа, които социалният работник ще използва (Милушева, 2014, с. 47-48). Безспорно, използването на умения за позитивна комуникация ще ускорят процеса на самоосъзнаване от страна на клиента. И обратното: опитите за въздействие чрез власт и авторитет от страна на социалния работник ще влошат още повече неговото състояние. Много е важно специалистът да „демонстрира очакваната промяна“. Той трябва да покаже, че тя е достижима чрез личен пример и вяра във възможностите на клиента.

Позитивното общуване предполага конструктивното решаване на конфликти. Това означава, че при излизането от проблемната ситуация се очакват конкретни последици за личността, които са свързани с/със:

- нейното съзряване;
- по-добро опознаване на себе си и другите;
- стимулиране на положителна промяна (Манасиева, 2008, с. 251-252).

В този смисъл, уменията за конструктивно преодоляване на конфликти е задължително за позитивната личност, която не доказва сила, власт, надмощие, а се учи от конкретния случай. Това не е само техника за овладяване на гнева, а много повече: траен стремеж към себеусъвършенстване.

Има няколко основни стъпки за конструктивно решаване на конфликти, които се реализират последователно:

1. Конфронтиране или противопоставяне, което важи и за двете страни, т.е. всяка страна заявява позицията си, но без да напада другата.

2. Общо определение за конфликта или всички участници уточняват темата на спора като се фокусират върху основата причина за неразбирателство между тях.

3. Изразяване на позиция и чувства, което е необходимо, за да се демонстрира искрено намерение за взаимно изгодна излизане от ситуацията.

4. Ясно деклариране на намерението за сътрудничество, което предполага, че са е отминало състоянието на афект и силните емоции не замъгляват точната преценка на участниците.

5. Приемане на гледната точка на другия, което става с уважение, без задължително тя да се приеме за единствената вярна или възможна.

6. Желание да се водят преговори, без което конструктивното решаване на конфликти е абсолютно невъзможно.

7. Постигане на споразумение, но без това да е в ущърб на някоя от двете страни (Мирчева, 2012, с. 117-122).

В социалната работа уменията за конструктивно преодоляване на конфликти е от изключително голямо значение и се разглежда в две посоки: от една страна във взаимодействието между социален работник и клиент; от друга страна като задължително условие за положителна промяна в

общуването на клиента. Не бива да се забравя, че целевите групи, които са обект на социална работа, са много разнообразни и със специфични характеристики, много от които определят техните представители като конфликтни личности. Много е вероятно точно тази характеристика да е основна причина за превръщането им в обект на социална работа.

Друго основно умение за позитивна комуникация в социалната работа е уменията за активно слушане. „Думите са външния изразител на това, което мислим и чувстваме. За съжаление те не винаги могат пълно да изразят нашите чувства и потребности. Дори ние възрастните се затрудняваме понякога, когато се вълнуваме или притесняваме, да назовем точно това, което изпитваме, искаме или ни тревожи. В този процес обаче често настъпват недоразумения и се пораждат конфликти в общуването. Недоразуменията могат да възникнат от това, че ние интерпретираме погрешно посланието... Активното слушане помага да се избегнат недоразуменията в общуването като помага да се развие друг модел за проверка на посланието. Активното слушане помага да се провери, доколко правилно сме разбрали посланието“ (Петрова-Димитрова, Стойкова, 2011, с. 33-35). Още по-трудно е, когато обект на социалната работа са децата. Те изразяват себе си още по-трудно поради ниска емоционална компетентност и липса на социален опит. Често техните реакции са незрели, а поведението им неприемливо в очите на възрастните.

Активното слушане е уменията, което помага на детето да се отърси от негативните емоции; да ги изрази свободно и без да се притеснява. Също така, помага да се развият взаимоотношения, основани на топлота, съпричастност и взаимно разбиране. Улеснява другия при решаване на проблеми (Петрова-Димитрова, Стойкова, 2011, с. 33-35). „Активното слушане е мощна методика за помагане на друго лице да разреши притежаван от него проблем, но само при условие, че слушателят приема собственическите му права и твърдо оставя другия да търси самостоятелни решения“ (Гордън, 2000, с. 85). „Активното слушане е безценно умение за помагане на околните да разрешат проблемите, с които се сблъскват в ежедневието си. Насърчава растеж, независимост, сигурност и

разчитане на самия себе си. Снема от слушателя невъзможната задача да поеме пълна отговорност за решаване на проблемите на изпращащия посланието“ (Гордън, 2013, 124-162). Помага на клиента да се разкрие не само пред специалиста, но и пред самия себе си. По пътя към самоопознаване клиентът намира начин да се справи с трудната ситуация и прави първите самостоятелни крачки към истината.

В процеса на активно слушане, клиентът започва да назовава истинското име на проблема, което е възможно до този момент да е било неизвестно дори за него. От социалният работник се изисква да насочва клиента, но без да иззема функцията му на творец на собствената си промяна.

Друг подход в социалната работа, който може да се свърже с умения за позитивна комуникация е т. нар. „резилианс“, който отразява устойчивостта на личността в динамичен аспект, защото е процес на възстановяване след ситуации на преживян стрес, трудности или травма. Използването на този подход се реализира чрез мобилизиране на ресурсите и силните страни на клиента, в резултат на което:

- осигурява система за подкрепа;
- открива конкретен фокус, върху който клиентът (детето) да се фокусира;
- повишава социалните умения, уменията за решаване на проблеми, самоконтрола и контрола над ситуацията;
- формира самоуважение и позитивна представа за себе си;
- развива способности за приемане на собствените недостатъци (Златкова-Дончева, 2018, с. 81-83).

„Идеята за промяна и развитие като синоним на „новия човек“ се свързва и със способността за себепознание, рефлексия, интелектуална компенсация на реалността – осмисляща, както провалите, така и възхода. „Търсенето на смисъл“ е в основата още на кризисната интервенция и консултиране, парадигмите в психологията и сред акцентите на различни социални науки – там, където специалистите се нуждаят от информация, методическа подкрепа за подхода резилианс“ (Митева, 2013, с. 219).

В зависимост от нуждите на клиента, социалният работник може да изпълнява различни роли: аниматор, обучител (треньор), консултант, посредник (медиатор), възпитател, фасилитатор, терапевт, адвокат.

Независимо от ролята, която изпълнява, обаче, той трябва да го води групата към изпълнение на поставените цели и задачи, към неговото развитие, към създаване на позитивна атмосфера (климат), към продуктивност (Петрова-Димитрова, Стойкова, 2011, с. 71-77). В този конкретен смисъл, разнообразието от роли изисква много на брой и различни по своето естество умения. В повечето случаи уменията за позитивно общуване с клиента отварят повече възможности за съвместна работа, защото го предразполагат и увеличават пространството му за самоизява.

Заклучение

В заключение трябва още веднъж да се подчертае необходимостта от използването на умения за позитивна комуникация в социалната работа като задължително условие за постигане на високи и трайни резултати. Ако се изходи от факта, че клиентите са личности, изпаднали в затруднена ситуация и неспособни да се справят с последствията от нея сами, то следва да се направи заключение, че най-удачният метод за въздействие е помощта за само-помощ. Тя трябва да се предложи по начин, който да не подплаши клиента, нито да го постави в позиция на зависим от чужда помощ. Чрез умения за емпатия, активно слушане, както и чрез използването на метода „резилианс“ се постигат желаното взаимодействие, партньорство и сътрудничество, които са задължителни за израстването на клиента и развитието на неговите способности да преодолее проблема, както конкретния, така и всеки следващ.

Литература

1. Георгиева, Р. (2005) Емпатията – необходима или достатъчна за терапевтичната промяна. Сборник научни доклади от Трети национален конгрес по психология, Софи-Р, с. 458-462.
2. Георгиева, Р., Н. Бавро. (2007) „Емпатичната лаборатория“ – възможности за професионална рефлексия и себеизследване. Българско списание по психология, бр. 3, с.750-757.
3. Георгиева, Р. (2012) Психотерапията на Карл Роджърс. Емпатичното терапевтично

интервю, Изд. "Изток – Запад", ISBN: 978-619-152-129-6.

4. Гордън, Т. (2000) Трениране на успешни родители. ИК „Колибри“. ISBN: 978-954-529-758-8.

5. Гордън, Т. (2013) Трениране на успешни учители. ИК „Колибри“. ISBN: 978-619-150-101-4.

6. Златкова-Дончева, К. И. (2018) Менторството и децата в риск. Монография. Изд. „Либра-Скорп“. ISBN: 978-954-471-438-3.

7. Манасиева, Т. (2008) Видове конфликти в социално-педагогическите организации. Сборник с научни статии и студии „Организационна култура и управление на социално-педагогическите институции за деца“, СУ „Св. Климент Охридски“ С., с. 242-253, ISBN 978-954-490-016-8.

8. Милушева, Т. (2014) Прилагане на мотивационни методи в социалната работа с младежи с девиантно поведение. Списание на Софийския университет за образователни изследвания, 2014/1, с. 47-68.

9. Мирчева, К. (2012) Комуникативни умения и ефективно общуване. Стара Загора, Изд. Арт клуб „Херос“, с. 1-201. ISBN 978-954-351-048-1.

10. Митева, П. (2013) Феноменът „Резилианс“ като ресурс за устойчивост на професионалиста в социално-психологическото консултиране. Научна конференция с международно участие, БСУ, Бургас, с. 218-222.

11. Петрова – Димитрова, Н. и Н. Стойкова. (2011) Програма за позитивно родителстване. Наръчник за обучители. Изд. Издава: Сдружение Институт по социални дейности и практики, София, ISBN 978-954-92711-8-8.

12. Роджърс, К. (2015). Начин да бъдеш, Изд. „Изток – Запад“, ISBN: 978-619-152-599-7.

13. Arkadyevna, Olga Leontovich (2014) Positive Communication: Definition and constituent features (Аркадъевна, Ольга Леонтович, Позитивная коммуникация: дефиниция и конститутивни признаци). ISSN 1998-9911. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2014. №5 (24), с. 121-125.

14. Joseph, S. (2015). Positive therapy: building bridges between positive psychology and person-centered psychotherapy (second edition). Hove: Routledge, ISBN-13: 978-0415723428

15. Hutchinson, G.S., S. Olstedal. (2014). Five theories in social work. Trykkeriet UiN, Universitetet i Nordland, https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/141851/Hutchinson_GS.pdf

Биляна Цонкова
Доцент, доктор по психология
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Факултет по обществени науки
гр. Бургас
bvelikova@yahoo.com

Мария Стоянова Дишкова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: dishkova.maria@gmail.com



ФОТОГРАФСКИ ТЕХНИКИ И ГРАФИЧНИ МАТЕРИАЛИ В МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ В НАЧАЛОТО НА XX ВЕК

Яна Василева

PHOTOGRAPHIC TECHNIQUES AND GRAPHIC MATERIALS IN FASHION ILLUSTRATION IN THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Yana Vasileva

ABSTRACT: Настоящата статия е фокусирана върху въздействието на фотографските техники върху дизайнът на модната илюстрация в началото на двадесети век. Анализирани са различните фотографски практики и тяхното приложение в оформлението на модни гравюри и журналы. Акцентът е поставен върху възникването на хелиогравюрата и нейното приложение в модната илюстрация.

Key words: мода, модна илюстрация, фотография, хелиогравюра

Въведение

Началото на двадесети век е изключително интересен период в развитието на модната илюстрация запечатан върху кориците на редица периодични издания. През първата декада на века се разпространяват редица специализирани издания, които отразяват актуалните тенденции в облеклата и достигат до голяма аудитория. Списанията придобиват масов характер и впечатляват с типографското си оформление. Появяват се много впечатляващи корици, които привличат вниманието със своя интересен дизайн. Графичните техники литография и тампонен печат са сред най-мощно използваните средства за изработката на модните илюстрации. Редица автори биват ангажирани с дизайнът на илюстрациите към модните колекции. Специализираните списания „Vogue“, „Delienator“, „Vanity fair“, „Les Modes“, „Le miroir des modes“ предоставят отлична среда за развитието на модната илюстрация. Авторите експериментират с разнообразни техники и материали. Настоящата статия разглежда развитието на фотогравюрата и литографията и тяхното приложение в модната илюстрация.

Изложение

Фотогравюрата наричана още хелиогравюра била открита от Nicéphore Niépce, който през 1813 г. създал способ за получаване на изображения чрез дълга експонация на слънчева светлина. Техниката води названието си от гръцката дума „helios“ – слънце и „grapho“ – пиша и представлявала сложен процес включващ няколко етапа на разработка. Първоначално художникът създавал рисунката върху прозрачна хартия, след което изображението било поставяно върху оловна плоча покрита със светлочувствителен лак. Втората фаза на изработката изисквала излагане на плочата на пряка слънчева светлина и протичането на химична реакция и прехвърляне на изображението върху металната плоча. В последствие металът бил обработван с етилов етер и преминавал през процес на разяждане, който нарушавал целостта на повърхностния слой. Различно осветените части от лакът се размивали и се разтваряли под въздействието на експонацията. Така целостта на материала била нарушавана и се получавал релефен образ, който можел да бъде покрит с мастило и съответно отпечатан. Техниката била открита в началото на деветнадесети век и била използвана за репродуциране на разнообразни изображения.

Първото изображение, което Niépce успял да получи чрез способа на хелиогравюрата бил изглед от неговия прозорец. Това изображение е популярно като първата чернобяла фотография. Снимката е направена през 1826 г. (Фиг.1)



Фиг. 1. Снимка Nicéphore Niépce, 1826 г.

В началото на двадесети век фотогравюрата била използвана от художниците в творческия процес и намерила приложение в дизайна на редица френски журналы, които включили илюстрации изпълнени чрез новия способ. През 1901 г. в Париж бил публикуван първият брой на модното списание „Les modes“. То било замислено като скъпо луксозно издание, което за първи път поместило ръчно оцветени фотографии в своето съдържание. (Фиг. 2) Журналът публикувал и снимки на модели в своето съдържание, които позирали в разнообразни пози и обстановка. Фотографиите били поместени на цяло фолио или в комбинация със текстовия материал. Постепенно снимките изместили ръчната илюстрация, въпреки това високата художествена стойност на цветните рисунки респектира и днес редица автори, които черпят вдъхновение от работата на големите майстори от златния век.



Фиг. 2. Цветна фотография сп. „Les Modes“, 1901 г.

До този момент специализираните модни издания ангажирали художници илюстратори,

които разработвали дизайнът на кориците. В началото на века водещото течение в приложните и изящни изкуства ар нуво било масово разпространено и силно се проявило в дизайнът на модната илюстрация. Характерните стилизирани елементи изобилстващи от флорални мотиви се превърнали в част от композиционното изграждане на гравюрите. Графичното оформление на „Les modes“ било изцяло решено в стилистиката на ар нуво. Шрифтовете и декоративната рамка, която обхващала илюстрацията на корицата също били подчинени на стилистиката на ар нуво. Изданието ангажирало различни художници за направата на всяка поредна корица. Въпреки, че журналът просъществувал за много кратък период от време в него имали възможност за участие редица автори. Сред художниците работили за изданието били популярни имена като Georges de Feure, George Barbier, Mario Simon, Paul Iribe и др. Интерес представляват илюстрациите в „Les modes“ създадени от художникът Georges de Feure. Дизайнерът разработил визията на няколко поредни броя, но корицата на брой номер четиринадесет от 1902 г. била репродуцирана посредством техниката на фотогравюрата. (Фиг.3) Графичният способ бил по-рядко използван, но намерил подходяща среда за своето развитие в дамския периодичен печат.



Фиг. 3. Хелиогравюра Georges de Feure, 1902 г.

Майсторът на сценичния костюм Léon Bakst също работил в областта на фотогравюрата в периода 1910-1911 г. когато създал едни от най-еклектичните си произведения посветени на руския балет. Те били публикувани в изданието „Comœdia illustré“, специализиран журнал за култура и изкуство. Първият брой на изданието бил издаден през 1907 г. и продължил да съществува до 1914 г. Избухването на първата световна война прекъснало

излизането на журналът, който бил възобновен в периода 1919 – 1944 г. като бил преобразуван в ежедневник. Красивите илюстрации на сценичните костюми изработени от Bakst били повлияни от слилистиката на ар нуво и дават ясна представа за силното въздействие на стила върху дизайна на дрехата и костюма. Оформлението на списанието било решено в типичната за епохата декоративност с обилно присъствие на флорални мотиви, декоративни рамки и елементи. (Фиг.4)



Фиг. 4. Хелиографюра Léon Bakst, сп. „Comœdia illustrée“

Модните журналы „Le Miroir des Modes“, „Les Modes“, „Le Jardin des Modes“ и много други представили по съвсем категоричен начин възможностите на техниката, които били разгърнати в техния дизайн. Художникът George Barbier създал илюстрации за списанието „Les modes“ публикувани през 1908 г., които били изпълнени в техниката хелиографюра. (Фиг.5) Няколко години по-късно през 1919 г. отново в същото издание била поместена корица проектирана от художника изпълнена в популярната техника.



Фиг. 5. Хелиографюра George Barbier, сп. „Les Modes“, 1908 г.

Тенденцията се запазила и през 1921 г. в списанието „L'Illustration des modes“ била поместена илюстрация на художника Mario Simon изпълнена в техниката на фотогравюрата. В тях отчетливо се забелязват контрастни-

те силуети постигнати благодарение на техниката. (Фиг.6)



Фиг. 6. Хелиографюра Mario Simon, сп. „L'Illustration des modes“, 1921 г.

Хелиографюрата била добре приета от публиката като била използвана от редица художници в тяхната работа. Техниката добила по-широка популярност в периода до началото на петдесетте години когато рисунката била изцяло изместена от художествената фотография.

Художничката Gerda Wegener също използвала хелиографюра за направата на илюстрацията към „Le Jardin des Modes“, през 1925 г. и представила по възможно най-красноречивият начин развитието на спортната дамска мода. (Фиг.7)



Фиг. 7. Хелиографюра Gerda Wegener, сп. „Le Jardin des Modes“, 1925

Прекрасните илюстрации създадени от някои от най-талантливите художници на епохата са достигнали до нас благодарение на фотогравюрната техника. Естетическият усет и смелия творчески размах на дизайнера Etienne Drian е отразен в някои от неговите ранни илюстрации изпълнени в техниката на фотогравюрата. Художникът работил за голяма част от модните журналы излизали в началото на века и бил много популярен. Майс-

торството, с което той нанасял шрихите няма база за сравнение. Предаването на натурата и характерната осанка на модела са негов приоритет. Изящните линии, с които той изграждал силуетите на фигурите са положени с бързи отривисти движения и представят образа на модерната независима жена. Експресивните рисунки на художника били допълнително обогатени от излъчването на хелиогравюрната техника. (Фиг.8)



Фиг. 8. Хелиогравюра Etienne Drian

В началото на двадесети век се обособили разнородни графични техники, които възникнали на база вече утвърдените дизайнерски практики. Техниката „pochoir“, която била сред най-масово използваните технологии за печат през първата половина на двадесети век била вложена в различни сфери на дизайна. Покривното действие на шаблоните отлично се съчетавало с графичната градация на обемите в литографията, линогравюрата и кредовия картон. Редица автори комбинирали познатите техники и постигали невероятни резултати.

Някои автори нанасяли вторичен печат върху литографските отпечатьци като по този начин полагали цветни петна в определени области. Дизайнерът Léon Bakst бил сред малцината художници, които включили и двете техники в своята работа и постигнали много сложни откъм тоналност и шриховка изображения. (Фиг.9)



Фиг. 9. Илюстрация Léon Bakst

Смесената техника била използвана и от художничката Anni Offterdinger в нейна илюстрация поместена в списанието „Styl“ през 1922 г. Категорично художничката се възползвала от предимството за полагане на цвят в определени части на своята литография, където избирателно била нанесена боя. (Фиг.10)



Фиг. 10. Илюстрация Anni Offterdinger, сп. „Styl“, 1922 г.

Модните илюстрации на художникът Fernand Siméon се отличават с изключителен рисунък и усет към детайла. В своята работа илюстраторът често обогатявал своите литографии с полагане на цветни петна посредством шаблони. Подчертано графичното звучене на илюстрациите били допълнени от сложните цветни петна, които отлично кореспондират с всички елементи в рисунката. Внимателният подбор на цветовете допринесъл за възприятието на отделните обекти. Зрителят успешно усвоява сложният колорит на палитрата на художника. Модните гравюри на художника често били публикувани в елитното списание „Gazette du Bon Ton“, което било издавано в периода 1912-1925 г. (Фиг.11)



Фиг. 11. Илюстрация Fernand Siméon,

Кредовият картон, който бил изобретен в Англия през деветнадесети век намерил място за развитие в модната илюстрация. Техниката включвала работа върху твърд картон, промазан с единичен пласт бяла глина, който бил покрит с черен туш. Отнемането на повърхостният черен слой било реализирано чрез издраскване на шрихите с остро ножче. Техниката била много популярна сред артистите, тъй като успешно заменила вече познатите графични техники. Кредовият картон бил използван предимно в областта на илюстрацията и успешно бил използван в областта на модната илюстрация. Чернорелите композиции били оцветявани с помощта на „pochoir“ шаблони, което обогатявало общото звучене на композициите. Anni Offterdinger била пионер на новата смесена техника. Тя реализирала серия илюстрации върху кредов картон, които били изработени през 1923 г. и публикувани в сп. „Styl“. (Фиг.12)



Фиг. 12. Илюстрация Anni Offterdinger, сп. „Styl“, 1923 г.

Смелите дизайнерски решения на някои художници довели до обособяването на друга смесена техника, която включвала линогравюри с нанесено оцветяване от pochoir. През

1920 г. в списанието „Les Femmes de ce Temps“ били поместени гравюри на художника Guy Arnoux, които представляват сложна комбинация между графичен отпечатък и цвят. Експресивният рисунък на художникът бил отлично допълнен от свежите цветни петна, които издават появата на ар деко. Ясните геометрични форми са решени в пъстрата гама и показват появата на ново течение в изкуството, което се развило в рамките на няколко десетилетия. През същата година в сп. „Manières d'aujourd'hui“ били включени илюстрации на Robert Bonfils, които били изпълнени в смесената техника.

Заклучение

В края на тридесетте и началото на четридесетте години на двадесети век модната рисунка постепенно била заменена от цветната фотография и колажа, което довело до края на една прекрасна ера. Въпреки това модната илюстрация продължила да съществува под различни форми и през следващите години дала поле за изява на много художници.

Литература

1. Calahan, A. 2016, *Fashion plates 150 years of style*, Yale University Press
 2. Robinson, J. 2015, *The fine art of fashion illustration*, Frances Lincoln limited
 3. Хакинг, Д. 2014, Фотографията. Цялата история, Книгомания
- Електронни източници:
<https://www.britannica.com/art/pochoir> [20.03.2019]
https://fr.wikipedia.org/wiki/Fernand_Sim%C3%A9on [20.03.2019]
<https://www.britannica.com/biography/Charles-Negre#ref1205418> [20.03.2019]

Име: гл. ас. д-р Яна Василева
 Университет: Нов български университет
 Департамент „Дизайн“
 Адрес: София, ул. „Монтевидео“ 21, кв. Овча купел“, ПК 1618

e-mail: yvasileva@nbu.bg



УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА МЕТАЛИТЕ ОТ 4-6 ПЕРИОДИ НА ПЕРИОДИЧНАТА СИСТЕМА – ФАКТОР ЗА ОБОГАТЯВАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КУЛТУРА НА УЧЕНИЦИТЕ

Антоанета Ангелачева

EDUCATIONAL CONTENT FOR METALS OF PERIODS 4TH-6TH OF THE PERIODIC TABLE – A FACTOR FOR ENRICHMENT STUDENTS' ECOLOGICAL CULTURE

Antoaneta Angelacheva

ABSTRACT: *The aim of the paper is on a base of a study of literary sources and practical experience from the teaching of the curriculum for metals of 4th-6th periods of the periodic table to establish the guidelines for consolidation of environmental emphasis in it. It is developed a variant of the learning content by changing the accents in its main components. The appropriateness of shaped educational content is demonstrated by pedagogical experiment. The results show increasing of the training of students with an emphasis on their environmental culture.*

Key words: chemistry education, ecological education, ecological culture

Въведение

На настоящия етап обучението по химия в средното училище се реализира по учебните програми и учебниците “Човекът и природата” 5. и 6. клас, “Химия и опазване на околната среда” 7.-12. клас. В тях информацията с екологична насоченост най-често е включена дифузно, т.е. при изучаване на конкретните вещества се дават кратки данни за разпространението им в природата, за физиологичното им действие. В учебниците преобладава информация, която представя химията главно като причинител на екологичните проблеми. Важно е осмислянето на нейната позитивна роля в процеса на взаимодействие между човека и природата — в химията като знание обучаваните трябва да виждат и методите за опазване на околната среда. В този смисъл не са изчерпани възможностите на учебното съдържание по химия за осъществяване на екологичната подготовка на учениците. Необходимо е при дидактическото моделиране на основните компоненти на учебното съдържание по химия те да се разкрият в системата, в която действат, като се засилят екологичните акценти в тях (Костова, 2003; Hale,

Golley, 1995; Leicht, Heiss, Byun, 2018; Чавдарова-Костова, Делибалтова, Господинов, 2018).

С настоящата работа се цели: да се очертаят възможностите на учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди на Периодичната система (10. клас) за обогатяване на екологичната култура на учениците; да се докаже ефективността на моделираното учебно съдържание чрез педагогически експеримент.

Теоретични основи на изследването

Съображенията за избора на учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди на Периодичната система са свързани с: (а) значението на металите от големите периоди за развитието на промишлеността, науката и техниката; (б) химията на елементите от 4.-6. периоди, на техните прости вещества и химични съединения е богата на теоретични модели, които позволяват да се разшири кръгът на учениците за веществата и за химичните процеси; (в) металургията е един от най-развитите клонове на съвременната промишленост, но в същото време е опасен замърсител на околната среда.

Разделът “Метали от 4.-6. периоди на Периодичната система” в учебното съдържание по химия 10. клас е непосредствено след раздела “Разтвори на електролити”. Химичните елементи (мед Cu, сребро Ag, цинк Zn, желязо Fe, олово Pb), техните прости вещества и химични съединения се изучават на съвременно познавателно равнище при наличие на голям теоретичен запас от знания за строежа на атома, Периодичната система, химичните връзки, електролитната дисоциация и окислително-редукционните процеси. При обсъждане на елементите от 4.-6. периоди се конкретизират логическите взаимовръзки между мястото на елемента в Периодичната система, строежа на атомите му, възможните степени на окисление, химичната му активност и вида и свойствата на простите вещества и химичните съединения, които образува. Следването на тези връзки определя дедуктивен път на изучаване на конкретните химични елементи от 4.-6. периоди.

Разглежданото учебно съдържание е благоприятно за разкриване на връзката: химия — опазване на околната среда, но то не откроява достатъчно пълно екологичните проблеми, свързани с получаването, свойствата и употребата на простите вещества и на химичните съединения на елементите от 4.-6. периоди. Учебният материал би могъл да се оформи като интегрален център на информация за човека, обществото, природата и взаимодействието между тях, ако се засилят

акцентите върху: (а) разпространението на елементите от 4.-6. периоди в природата; (б) биологичното им значение или токсичното им действие; (в) екологичните проблеми, които възникват при получаването на металите от 4.-6. периоди — източниците на замърсяване на околната среда, въздействието на замърсителите върху околната среда и др.; (г) екологичните проблеми, свързани с употребата на простите вещества и химичните съединения на елементите от 4.-6. периоди в промишлеността, в селското стопанство и др.; (д) начините за ограничаване постъпването на вредни за околната среда вещества на елементите от 4.-6. периоди или за обезвреждането им и др.

По-надолу са очертани характеристиките на основните компоненти на учебното съдържание по химия (*факти, понятия, закони, закономерности и теории*), за да се разкрият възможностите за засилване на екологичните акценти в тях.

Неорганичната химия, координирана с другите частно-химични клонове, участва в състава на учебното съдържание в посочения раздел с *научни факти* (конкретни химични елементи, вещества, химични реакции), така също и с *практически факти* (приложение на веществата, физиологично действие, профилактични мерки за предпазване от отравяне и др.). Фактите, които са свързани с проблема за опазване на околната среда и които присъстват в разглежданото учебно съдържание, са представени в табл. 1.

Таблица 1. Факти с екологични акценти в учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди

Конкретни химични елементи	Конкретни химични съединения
– Fe, Co, Cu, Mo, Mn, Zn – биоелементи; – Cu^{2+}-йони – участват в процеса на образуване на кръвта; – Ag^+-йони – антисептично действие; – Cu^{2+}, Ag^+, Zn^{2+}, Fe^{3+}- йони във високи концентрации имат отровно действие, първа помощ при поразяване; – оловните пари и Pb^{2+}-йони имат отровно действие.	– Cu_2O, CuO, CuCl_2 – отровно действие; – фунгициди (бордолезов разтвор, купрозан Д, купроцин и др.) – в селското стопанство; – разпространение на съединенията на Cu, Ag, Zn, Fe, Pb в природата; – ZnO – в медицината.

Съдържателните възможности на химичните *факти* за изграждане на екологична култура у учениците при изучаване на металите от 4.-6. периоди могат да се обогатят в следните направления:

✓ Засилване на акцентите върху информацията за химичните елементи, за техните

прости вещества и химични съединения, свързана с въздействието им върху живата и върху неживата природа.

✓ Реализиране на дедуктивен подход при представяне на фактите – в първият урок „Обща характеристика на металите от 4.-6. периоди“ от разглеждания раздел може да се

поставят екологични акценти в информацията за химичните факти. В следващите уроци, при изучаване на конкретни прости вещества и химични съединения на елементите от 4.-6. периоди на Периодичната система, тази информация да се използва и да се обогати.

Другият компонент на учебното съдържание по химия са *понятията* – *вещество*, *химичен елемент* и *химична реакция*. Съществените признаци, с които те се разкриват в учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди са представени в табл. 2.

Таблица 2. Понятия в раздела „Метали от 4.-6. периоди на Периодичната система“

Химичен елемент	• Описание на химичните елементи Cu, Ag, Zn, Fe, Pb: (а) място в Периодичната система; (б) строеж на атомите на елементите и степени на окисление; (в) окислително-редукционна активност на атомите на елементите. • Видове химични елементи: (а) химичен елемент с метален характер Cu, Ag, Fe; (б) химичен елемент с двойствен характер Zn, Pb.
Вещество	• Прости вещества: (а) вид – метали Cu, Ag, Zn, Fe, Pb; (б) строеж на простите вещества; (в) свойства на простите вещества; (г) области на приложение на простите вещества. • Химични съединения: (а) оксиди – основни, амфотерни (Cu₂O, CuO, Ag₂O, ZnO, FeO, Fe₂O₃, Fe₃O₄, PbO, PbO₂, Pb₃O₄); (б) хидроксиди – основни, амфотерни (Cu(OH)₂, Zn(OH)₂, Fe(OH)₂, Fe(OH)₃, Pb(OH)₂); (в) соли – сулфати, нитрати, хлориди, бромиди, йодиди.
Химична реакция	• Видове химични реакции: (а) необратими и обратими; (б) екзотермични и ендотермични; (в) каталитични и некаталитични; (г) протичащи с и без електронен преход.

Анализът на тези понятия показва, че в съдържанието им не винаги присъстват признаци, свързани с проблемите на замърсяването и опазването на околната среда. Възможност за компенсиране на този недостатък е поставянето на екологични акценти при разглеждане на съществени признаци на трите понятия,

включени в учебното съдържание. В тази връзка в табл. 3 са очертани възможностите, които всяко от основните химични понятия потенциално носи за обогатяване на екологичната култура на учениците, ако в съдържанието на понятията се постави акцент върху признаци с екологична насоченост.

Таблица 3. Съдържателни възможности на основните химични понятия в раздела „Метали от 4.-6. периоди на Периодичната система“ за обогатяване на екологичната култура на учениците

Понятия	Признаци, свързани с въздействието на химичните елементи, вещества и химичните реакции върху околната среда
Химичен елемент	• качествен (елементен) състав на обекти от неживата и от живата природа; • биогенни химични елементи, макро- и микроелементи и биологичните им функции, хранителни източници на биогенни елементи; • разпространение на химичните елементи в природата и др.
Вещество	• свойства на веществата, които имат значение за живите организми; • свойства на веществата, които са вредни за живата и за неживата природа; • връзка между свойствата на веществата и тяхната концентрация, която е в основата за определянето им като замърсители; • връзка между рационалното използване на веществата в бита, в промишлеността, в селското стопанство и проблема за опазване на околната среда и др.

Химична реакция	• химични реакции, протичащи в естествени (природни) условия, които водят до замърсяване на околната среда; • химични реакции, които са в основата на химичните производства – източници на замърсяване на околната среда; • химични реакции, които могат да се използват за обезвреждане на замърсители от различен произход; • условията за провеждане на химичните реакции – фактор за намаляване на замърсяването на околната среда, което те могат да причинят и др.
------------------------	--

В анализираното учебно съдържание водещи са периодичният закон (дава всеобщата връзка между химичните елементи) и Периодичната система (връзка между строежа на атома и химичния характер на елемента). Основни са зависимостите и закономерностите между състава, строежа, свойствата, разпространението, употребата, получаването и физиологичното действие на металите от 4.-6. периоди. На базата на тези връзки могат да бъдат изведени и поставени основни съдържателни проблеми, които биха могли да бъдат база за обогатяване на екологичните зна-

ния и умения, и на ценностните отношения на учениците към околната среда.

Фундаментални за учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди са основните положения и следствията на научните теории за строежа на атома, за химичната връзка, за електролитната дисоциация и за окислително-редукционните процеси. Възможностите на теоретичните знания за обогатяване на екологичната култура на учениците в разглежданото учебно съдържание са представени в табл. 4.

Таблица 4. Възможности на химичните закони, закономерности и теории за обогатяване на екологичната култура на учениците при изучаване на металите от 4.-6. периоди

Закони и закономерности	<i>Периодичен закон, Периодична система:</i> • използване на закономерностите на Периодичната система за характеризиране на елементите от 4.-6. периоди – връзка между мястото на елементите в Периодичната система и тяхното биологично значение, токсично действие, разпространение в природата.
Теории	<i>Теория за строежа на атома, Теория за химичната връзка:</i> • изразяване строежа на атомите на елементите от 4.-6. периоди и характеризиране на химичния им характер и на химичната активност; • връзка между строежа на простите вещества и химичните съединения на елементите от 4.-6. периоди и характерните им физични и химични свойства; • връзка между биологичните функции на веществата и техния състав, строеж и др. <i>Теория за електролитната дисоциация:</i> • съединенията на елементите от 4.-6. периоди като електролити или неелектролити; вид и свойства на йоните във водни разтвори на електролити – значение на някои йони за живите организми, йони с токсично действие; • йоннообменни реакции, протичащи в живата и в неживата природа; • йоннообменни реакции, използвани за ограничаване постъпването на токсични вещества в околната среда и др. <i>Теория за окислително-редукционните процеси (ОРП):</i> • възможности за участие на простите вещества и на химичните съединения на елементите от 4.-6. периоди в ОРП; • ОРП – източник на постъпване на токсични вещества в природата; • използване на ОРП за обезвреждане на токсични вещества и др.

Представеният анализ очертава насоките за засилване на екологичните акценти на включените в основните компоненти на разглежданото учебно съдържание и позволява моделиране на неговия състав и структура. В

тази връзка е разработен структурно-логически вариант на учебното съдържание, съответстващ на фиксираните в учебната програма за 10. клас единици учебно време (13 учебни часа). Част от разработеното учеб-

но съдържание е представено в приложението, а целият вариант може да се проследи в (Ангелачева, 2017). За изучаване на всеки от металите (мед, сребро, цинк, желязо, олово) по създадения от нас вариант на учебното съдържание са предвидени по 2 учебни часа – 1 час урок за овладяване на нови знания за съответния метал и 1 час лабораторен урок върху неговите химични съединения. Съображенията за това са свързани с ролята на учебния химичен експеримент в процеса на обучение по химия – в хода на изпълнение на химични опити се повишава активността, мотивацията и познавателният интерес на учениците.

С цел обогатяване на екологичната култура на учениците знанията за разпространението, биологичното значение и токсичното действие на веществата, които образуват разглеждания химичен елемент, са изведени на преден план. В лабораторните упражнения специално внимание се отделя на техниката за безопасна експериментална работа и на мерките за оказване на първа помощ.

При изясняване на промишлените методи за получаване на металите се поставя акцент върху свързаните с това екологични проблеми. Свойствата и употребата на изучаваното вещество също се обвързват с проблемите на замърсяването и опазването на околната среда.

Целесъобразността на разработения вариант на учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди е доказана чрез педагогически експеримент.

Методология на изследването

Целта на експерименталното изследване е да се докаже ефективността на моделираното учебно съдържание в раздела „Метали от 4.-6. периоди на Периодичната система“ (10. клас) с оглед обогатяване на екологичната култура на учениците.

Обект на изследването са ученици от 10. клас. Предмет на изследването са постиженията на учениците с акцент върху тяхната екологична култура (екологични знания и умения, ценностни отношения към околната среда).

За измерване на избраната зависима променлива – обучеността на учениците по химия, са използвани следните *критерии и показатели*:

- критерий *екологични знания* (знания за разпространението, биологичното значение,

токсичното действие на металите от 4.-6. периоди; за екологичните проблеми, свързани с получаването, свойствата и употребата на простите вещества и химичните съединения на елементите от 4.-6. периоди) с показатели *обем и осмисленост* на знанията;

- критерий *екологични умения* с показатели *умения за прилагане на овладените екологични знания* в различни познавателни ситуации и *умения за планиране и провеждане на химични експерименти при спазване на техниката за безопасна работа и за анализ на опитни резултати*;

- критерий *ценностни отношения* по проблема за опазване на околната среда от замърсяване с метали от 4.-6. периоди с показатели *осъзнатост и интензивност* на отношенията (Ангелачева, Гергова, 2011; Дерябо, Ясвин, 1996; Макарова, 2014).

Посочените критерии и показатели са използвани при разработването на критериален тест „Метали от 4.-6. периоди на Периодичната система и опазване на околната среда“. Поради ограничения в обема на настоящата статия, създаденият тест и резултатите от изследване на неговите качества ще бъдат представени в следваща публикация.

Експерименталното обучение е реализирано през учебната 2017/2018 г. с ученици от 10. клас от СУ „П. Хилендарски“ и СУ „Ч. Храбър“, гр. Пловдив. Оформени са две групи ученици – експериментална група (ЕГ), която се обучава по разработеното от нас учебно съдържание за металите от 4.-6. периоди, в обем, съответстващ на изискванията в учебната програма за 10. клас; контролна група (КГ), която следва традиционното обучение по химия в 10. клас. Двете групи са изравнени по постиженията на учениците по химия чрез тест „Разтвори на електролити“ и по сročната оценка по химия в 10. клас. След обучението в раздела за металите от 4.-6. периоди е проведено тестиране с цел диагностика на познавателните резултати на учениците с акцент върху тяхната екологична култура. В хода на педагогическия експеримент участниците в изследването (учители по химия и ученици) използват специално разработени дидактически материали за раздела за металите от 4.-6. периоди.

Резултати и обсъждане

Данните, характеризиращи обучеността на учениците в изследваните групи, са представени в табл. 5.

Таблица 5. Статистически величини, които характеризират обучеността на учениците в изследваните групи

Статистически величини	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	субтест 1	субтест 1	субтест 2	субтест 2	субтест 3	субтест 3
Брой изследвани лица (n)	60	60	60	60	60	60
Средноаритметична ($\bar{x}$)	3,9	4,72	4,02	4,62	4,1	4,7
Дисперсия (s^2)	0,94	0,88	1,2	1,05	0,91	0,79
Стандартно отклонение (s)	0,97	0,94	1,1	1,03	0,95	0,89

За обработка на резултатите от експеримента е използван *еднофакторен дисперсионен анализ*, тъй като се проследява въздействието на един комплексен фактор (разработеният вариант на учебното съдържание за металите от големите периоди) върху резултативната променлива (обучеността на учениците по химия с акцент върху тяхната екологична култура). Преценката се извършва въз основа на изчисляване на две независими оценки на дисперсията – междугруповата и вътрегруповата дисперсия (Сидоренко, 2007).

Таблица 6. Данни за теста на Бартлет

Характеристики	$\bar{x}$	$\sum_{i=1}^{60} x_{ij}^2$	S_i	$S_i^2/60$	s_i^2	$\lg s_i^2$
КГ субтест 1	3,9	968	234	912,6	0,94	-0,0269
ЕГ субтест 1	4,72	1387	283	1334,82	0,88	-0,0555
сума (Σ)	–	2355	517	2247,42	–	-0,0824
КГ субтест 2	4,02	1039	241	968,02	1,2	0,0792
ЕГ субтест 2	4,62	1341	277	1278,82	1,05	0,0212
сума (Σ)	–	2380	518	2246,84	–	0,1004
КГ субтест 3	4,1	1062	246	1008,6	0,91	-0,041
ЕГ субтест 3	4,7	1372	282	1325,4	0,79	-0,1024
сума (Σ)	–	2434	528	2334	–	-0,1434

След заместване на данните от табл. 6 във формулата за претеглената средна величина от дисперсиите s^2 (Клаус, Ебнер, 1971) се получава: за субтест 1 $s^2 = 0,9117$, $\lg s^2 = -0,0402$; за субтест 2 $s^2 = 1,1285$, $\lg s^2 = 0,0525$; за субтест 3 $s^2 = 0,8475$, $\lg s^2 = -0,0719$.

В теста на Бартлет проверяващата величина е *критерият* χ^2 (Клаус, Ебнер, 1971), за който се получават следните стойности: за субтест 1 $\chi^2 = 0,27$; за субтест 2 $\chi^2 = 0,62$; за субтест 3 $\chi^2 = 0,54$.

Получените стойности на χ^2 се сравняват с критичната стойност $\chi^2_{0,01/1} = 6,64$. Тъй като и

Прилагането на еднофакторен дисперсионен анализ изисква експерименталните данни да са получени от независими случайни извадки, принадлежащи към генерални съвкупности с еднаква дисперсия (Клаус, Ебнер, 1971; Наследов, 2012). Дали е изпълнено това условие може да се провери с *теста на Бартлет* (Bartlett Test) (Cohen, Manion, Morrison, 2000). При избрано равнище на достоверност $\alpha = 0,01$ експерименталните данни, необходими за теста на Бартлет са представени в табл. 6.

за трите субтеста $\chi^2 \ll \chi^2_{0,01/1}$, може да твърди, че няма разлика между дисперсиите на контролната и на експерименталната група.

След като с теста на Бартлет е доказано условието за еднаква дисперсия в двете групи, може да се приложи *еднофакторен дисперсионен анализ* при независими извадки с равен обем ($n_1 = n_2 = 60$) и избрано равнище на достоверност $\alpha = 0,01$ (Клаус, Ебнер, 1971). Формулите и изчисленията за дисперсионния анализ са представени в табл. 7.

Таблица 7. Таблица на дисперсионния анализ

Вариация	Обща	Между групите	По групи
Сума от квадратите на отклоненията (СКО): субтест 1 субтест 2 субтест 3	$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n x_{ij}^2 - \frac{S^2}{N}$ 2355 – 2227,41 = 127,59 2380 – 2236,03 = 143,97 2434 – 2323,2 = 110,8	$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^k S_i^2 - \frac{S^2}{N}$ 2247,22 – 2227,41 = 20,01 2246,84 – 2236,03 = 10,81 2334 – 2323,2 = 10,8	$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^n x_{ij}^2 - \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k S_i^2$ 2355 – 2247,42 = 107,58 2380 – 2246,84 = 133,16 2434 – 2334 = 100
Брой на степените на свобода	$N - 1 = 120 - 1 = 119$	$k - 1 = 2 - 1 = 1$	$N - k = 120 - 2 = 118$
Среден квадрат (СК): субтест 1 субтест 2 субтест 3	–	$CK_M = \frac{CKO_M}{k - 1}$ 20,1 10,81 10,8	$CK_{гр.} = \frac{CKO_{гр.}}{N - k}$ 0,91 1,13 0,85

След заместване на данните за проверяващата величина F (пак там) се получава: за субтест 1 $F = 21,99$; за субтест 2 $F = 9,57$; за субтест 3 $F = 12,72$.

Получените стойности на F се сравняват с критичната стойност $F_{0,01; 1/118} = 6,84$. Тъй като и за двата субтеста $F > F_{0,01; 1/118}$, може да се твърди, че средните параметри на двете изследвани групи се различават. Резултатите от тестирането показват, че в контролната група ученици, част от тях се затрудняват при решаването на задачи, изискващи оценяване, структуриране и преобразуване на екологична информация за химичните обекти (субтест 1 и 2 на теста). Вземането на екологично-целесъобразни решения в дадена ситуация (субтест 3) е ограничено, което обяснява регистрираните невисоки резултати по критерия ценностни отношения към проблема за опазване на околната среда. В

експерименталната група ученици се наблюдава по-пълно съответствие между диагностичните цели и резултатите от обучението – в рамките на едно и също учебно време учениците от посочената група (в сравнение с контролната) достигат по-високо равнище на постиженията по избраните критерии и показатели.

Резултатите от тестирането доказват целесъобразността на разработеното учебно съдържание и неговото положително влияние върху обучеността на учениците от експерименталната група с акцент върху тяхната екологична култура. Трайността на познавателните резултати на учениците от експерименталната група е измерена чрез ретест, проведен през интервал от 4 седмици. Резултатите от теста и от ретеста (табл. 8) показват близки стойности на измерените величини.

Таблица 8. Резултати от теста и от ретеста на учениците от експерименталната група

Статистически величини	Субтест 1		Субтест 2		Субтест 3	
	тест	ретест	тест	ретест	тест	ретест
Брой изследвани лица (n)	60	60	60	60	60	60
Средна аритметична ($\bar{x}$)	4,72	4,67	4,62	4,52	4,7	4,49
Дисперсия (s^2)	0,8	0,8	1,05	0,67	0,79	0,71
Стандартно отклонение (s)	0,9	0,9	1,03	0,82	0,89	0,84

Между данните от двете тестираня няма статистически значима разлика, което потвърждава очакването за траен ефект на предложеното учебно съдържание върху

познавателните резултати на изследваните ученици с акцент върху тяхната екологична култура.

Заклучение

Осъществен е анализ на основните компоненти на разглежданото учебно съдържание (факти, понятия, закони, закономерности и теории) с оглед очертаване на възможностите им за обогатяване на екологичната култура на учениците. На тази основа е разработен структурно-логически вариант на учебното съдържание за металите от 4.-6. периоди чрез

промяна на акцентите в основните му компоненти, в обем, съответстващ на изискванията в учебната програма за 10. клас. Ефективността на разработения вариант е доказана чрез педагогически експеримент. Резултатите от него показват повишаване на обучеността на учениците с акцент върху тяхната екологична култура в рамките на разглежданото учебно съдържание.

Приложение

Таблица 9. Варианти на учебното съдържание за раздела “Метали от 4-6 периоди на Периодичната система” 10. клас

Вариант I (по учебника за 10. клас на Г. Близнаков и др., 2001 г.)	Вариант II (експериментален, разработен от нас)
I. Преходни метали (н. зн.) 1. Състав на групите 2. Строеж на атомите на химичните елементи 2. Прости вещества: а) физични свойства; б) химични свойства. 3. Химични съединения: а) оксиди, хидроксиди; б) соли.	I. Химичните елементи от 4-6 периоди в природата и в практиката (н. зн.) 1. Разпространение в природата 2. Биологично значение 3. Източници на замърсяване на околната среда и въздействие върху живите организми 4. Строеж на атомите на елементите и свойства на простите вещества и на химичните съединения 5. Употреба и екологични проблеми
II. Мед (2ч. н. зн.) 1. Място в Периодичната система и строеж на атома 2. Свойства и употреба: а) взаимодействие с прости вещества; б) взаимодействие с химични съединения. 3. По-важни съединения на медта 4. Физиологично действие 5. Разпространение	II. Мед – незаменим микроелемент (н. зн.) 1. Физиологично действие 2. Разпространение в неживата природа 3. Откриване на медта (исторически сведения) 4. Промислено получаване на мед и екологични проблеми 5. Строеж на атомите на медта и характерни степени на окисление 6. Свойства и употреба III. Съединения на медта – отровни за живите организми (лаб. урок) 1. Физиологично действие и техника на безопасна работа 2. Cu_2O и CuO – получаване, свойства и употреба 3. $\text{Cu}(\text{OH})_2$ – получаване и свойства 4. $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ – получаване, свойства и употреба
III. Сребро (2ч. н. зн.) 1. Място в Периодичната система и строеж на атома 2. Свойства и употреба: а) взаимодействие с прости вещества; б) взаимодействие с химични съединения. 3. Съединения на среброто 4. Физиологично действие 5. Разпространение	IV. Сребро – антисептични свойства (н. зн.) 1. Физиологично действие 2. Разпространение в природата 3. Откриване на среброто (исторически сведения) 4. Промислени методи за получаване на сребро и екологични проблеми 5. Строеж на атомите на среброто и характерни степени на окисление 6. Физични и химични свойства, приложение.

	V. Съединения на среброто – физиологично действие и употреба (лаб. урок) 1. Въздействие върху човешкия организъм и техника на безопасна работа 2. Халогениди на среброто – получаване, свойства и употреба 3. AgNO_3 и Ag_2S – получаване, свойства и употреба 4. Ag_2O – получаване, свойства и употреба
--	---

Литература

1. Ангелачева, А. 2017. Засилване на екологичната насоченост на обучението в раздела „Метали от 4-6 периоди на Периодичната система“ (10. клас). Сб. доклади от Национална научна конференция „Образование и наука – за личностно и обществено развитие“, Смолян, ПУ „П. Хилендарски“ – филиал Смолян, с. 118-133.

2. Ангелачева, А., Е. Гергова. 2011. *Екологично образование в процеса на обучение по химия*. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“.

3. Дерябо, С., Ясвин, В. 1996. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов на Дону, Феникс.

4. Клаус, Г., Х. Ебнер. 1971. *Основи на статистиката за психолози, социолози, педагози*. София, Наука и изкуство.

5. Костова, З. 2003. *Концептуализация на екологичното образование*. София, Фабер.

6. Макарова, Л. 2014. *Экологическая психология и педагогика*. Самара, СГУ.

7. Наследов, А. 2012. *Математические методы психологического исследования*.

Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург, Речь.

8. Сидоренко, Е. 2007. *Методы математической обработки в психологии*. Санкт-Петербург, Речь.

9. Чавдарова-Костова, С., В. Делибалтова, Б. Господинов. 2018. *Педагогика*. София, УИ „Св. Климент Охридски“.

10. Cohen, L., L. Manion, K. Morrison. 2000. *Research methods in education*. London, RoutledgeFalmer.

11. Hale, M., F. Golley. 1995. *Ecology in education*. Cambridge University Press.

12. Leicht, A., J. Heiss, W. Byun. 2018. *Issues and trends in education for sustainable development*. Paris: UNESCO Publ.

гл. ас. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
ул. Цар Асен 24

Химически факултет, катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“
angel@uni-plovdiv.bg



КОМПЕТЕНТНОСТНО-БАЗИРАН ПРОФИЛ НА УЧИТЕЛЯ НА 21 ВЕК

Вяра Гюрова

COMPETENCY-BASED PROFILE OF THE 21st CENTURY TEACHER

Viara Gyurova

ABSTRACT: *The aim of this article is to outline the profile of the 21st century teacher, whose parameters are determined by the context in which modern school functions and the teacher realizes his professional roles and activities. Her/his professional success depends on the competencies (like managerial, leadership, diagnostic, expert, research, informational, digital, pedagogical, andragogical, heutagogical and paragogical, methodological, psychological; consultant, coaching, etc and personal qualities (like leadership, organizational, communicative, social, research, etc.) that he/she needs to have.*

Key words: 21st century teacher, teacher's profile, teacher's competences, teacher's qualities.

Съвременният учител реализира своята професионална дейност в един сложен и динамичен контекст, който се определя от няколко основни компонента:

- *Непрекъснато променящата се обществена среда на глобално, регионално и национално ниво и влиянието на тези промени върху спецификата и характера на образованието и училището.* По-конкретно тези промени засягат: проблемите и постиженията на човечеството и на големи общности (като Европейския съюз, например) и проблемите и постиженията на отделните нации и народи; социалните, технологичните, икономическите, политическите промени, конкуренцията между държави, региони, групи и училища; проблеми на глобализацията и миграцията и пр..

- *Промени в образованието, провокирани предимно от научния и техническия прогрес, от развитието на информационните и комуникационните технологии.* Съвременното образование се отличава с категоричното навлизане на дигиталните технологии и електронните образователни ресурси, „умните“ образователни платформи и машини (технически средства в съвременния процес на

обучение), „обърнатите класни стаи“¹, превръщането на виртуалното пространство и социалните мрежи от съмишленици и партньори във важен компонент на образователната среда. Прогнозира се включването на още по-умни роботи, аватари и други „интелектуални“ образователни машини, в т.ч. „говорещи“ и учещи се.

- *Но технологиите и глобалните ценности не отменят факта, че училището и учителят на 21 век продължават са пряко свързани с националните и локалните традиции, ценности, бит и култура,* които имат своето запазено място като важна част от познанието, необходимо на ученика, който става гражданин на света, но чиито корени са в родината му и в родовата му памет.

Отчитайки този контекст, съвременният учител трябва да изпълнява своите стари и нови професионални роли: на мениджър на класа и на учебния процес; на образоващ и на формиращ умения; на възпитаващ, но и на навигатор, посредник и подпомагащ ученето

¹ „Обърната класна стая“ (flipped room) организация на учебния процес, при която учениците се запознават самостоятелно с голяма част от теоретичния материал, а в класната стая се провеждат дискусии и се решават практически-ориентирани задачи.

и самообразованието на учениците. Всяка една от тези роли е свързана с извършването на определени дейности, за успеха на които той се нуждае от определени компетентности (управленска; лидерска; диагностична; експертна; изследователска; информационна; дигитална; педагогическа, андрагогическа, хьогогическа и парагогическа; методическа, психологическа; консултантска, треньорска и пр.) и качества (лидерски, организационни, комуникативни, социални, изследователски и др.).

Компетентностно-базираният профил на учителя на 21 век е комплекс от тези роли, дейности, компетентности и качества, които определят ефективността на неговата педагогическа работа с учениците.

Ролята на учителя като мениджър на класа и на учебния процес

Независимо от неимоверното разширяване на образователната среда, предимно поради „намесата“ или присъединяването към нея на виртуалното пространство, училището продължава да бъде водещата образователна институция и обществото продължава да разчита на него да формира необходимите умения на учениците, живеещи в 21 век, основани на базови за времето си знания. Поради това учителят ще продължава да бъде мениджър на процеса на обучение (в ролята си на преподавател) и на класа (в ролята си на класен ръководител), извършвайки нетрадиционно (т.е. с помощта на най-новите технологии и технически средства) традиционните се *дейности*: да подготвя (в т.ч. планира и организира), реализира, ръководи, контролира и оценява учебната работа и академичните постижения на учениците, като ги мотивира за учебен труд. И в това е предизвикателството – как да бъдат мотивирани съвременните ученици да учат, когато „други неща са им по-интересни“, „само телефоните и компютрите са им в главите“ (и в ръцете), „четенето не ги привлича“, „мисленето ги затруднява и предпочитат да си вземат нещо наготово“ („копи-пейст“-стратегията). С други думи „това не са онези старателни ученици от миналото“. Всички тези и много други подобни заключения могат да бъдат чути във всяко българско училище, по всяко време, във всяко населено място. Има ли решение?

Вероятно първото, което наистина трябва да се осъзнае от (по-)възрастните учители е, че това наистина не са учениците от минало-

то. Те живеят в друг свят, твърде различен дори от края на 20 и началото на 21 век. И поради това виждат света по различен начин и искат различни неща. И ако учителите искат да бъдат добри мениджъри на своя клас, като начало те трябва да се опитат да си отговорят на няколко въпроса: Кои са моите ученици? Какво ги вълнува? Какво им е интересно?

И ако това са телефоните и компютрите, те трябва да станат основен помощник на учителя. Забраната да се използват телефоните в час не дава добри резултати. Но когато „умният“ (смайт-) телефон послужи за откриване на информация и за нейното препращане до съученици з „споделяне“ с образователна цел е по-вероятно на учениците да им стане интересно в час. И когато скучните домашни „за всички“ се заменят с персонални творчески задачи (или учебни проекти), в които участва и компютърът, тогава вероятно ще са по-малко и учениците без домашно. С други думи, дигиталната компетентност става елемент от комплекса „традиционни“ *управленски компетентности*, които са необходими на учителя за прилагането на функционалния мениджмънт на процеса на обучение и мениджмънта на класа (да планира, организира, ръководи и контролира класа и процеса на обучение). И тъй като животът през 21 век е изключително динамичен, учителят трябва да има познания и по мениджмънта на промените.

Дигиталната компетентност би му помогнала също да планира и реализира част от дейността си в мрежи (мрежа на учениците, на техните родители, на съмишленици и пр.), както и да планира и организира съвременна образователна среда. Последното води към необходимо учителят да развива специфична компетентност за дизайн на комплексна образователна среда, чиито елементи, според модела на Ан Шоу² са: физическата среда или материалните условия; академичната среда, свързана с реализирането на учебната дейност; социално-емоционална среда и виртуална среда (3 Compasses and framework., 2016).

²Anne Shaw е учителка и изследователка от Тексас (САЩ). Тя е автор на модел за образование (и училище) на 21 век, известен като „Трите компаса на образованието на 21 век“ (Shaw, A., 2015; 3 Compasses and framework., 2016)

Но и най-добре планираните дейности и най-добрата среда не са достатъчни за успешната работа с учениците на 21 век. Тя зависи от *качествата*, които учителят притежава:

- професионални, свързани с организацията на работата, с прилагането на адекватни управленски стилове и стратегии, с умението му да поставя интересите на класа и учениците пред своите интереси и да умее да работи в екип и сътрудничество, като част от стратегията си на работа;

- персонални качества – да има висок морал и да проявява етично поведение, да е добронамерен и да вярва в учениците и техните възможности да успяват; да е обективен, добронамерен, тактичен, гъвкав, с „отворено съзнание”- да приема различни гледни точки, да е толерантен към „различните”, да прави разумни компромиси;

- лидерски качества на учителя – изключително ценни за мениджърската му роля: да мотивира и вдъхновява, да увелича с пример и слово, да умее да убеждава, да печели и внушава доверие, да е приел сътрудничеството като част от преподавателската си философия, да ръководи, да овластява и да делегира власт и отговорности на учениците, да управлява класа, да се справя с проблеми и конфликти, като привлича учениците и родителите за свои партньори и членове на един общ печеливш екип.

За да може да взема правилните решения, учителят трябва да влиза в ***ролята на диагностициращ потребностите на учениците***.

Тази роля е и условие да опознава своите ученици, да си обяснява правилно поведението им в различни ситуации и да им помагат да се справят. *Дейностите*, които ролята изисква от учителя са:

1. Да провежда входна диагностика на образователните потребности на учениците в началото на учебната година.

2. Да провежда перманентна проверка на степента на удовлетворяване на диагностицираните образователни потребности на учениците и на нововъзникнали техни потребности.

3. Да търси и предоставя на учениците, колегите, родителите непрекъснато обратна връзка относно различните образователни потребности, постиженията, затрудненията и степента на удовлетвореност и мотивацията за учене на учениците.

За да реализира тези дейности учителят се нуждае от контрентни *компетентности*:

- Диагностична - да познава и прилага адекватно методи (и диагностични инструменти) и подходи за диагностициране на потребности, постижения и проблеми на учениците.

- Аналитична – да умее да анализира резултати, причините за тях и поведението на учениците, да открива зависимости и логически причинно-следствени връзки, да доктига до реалистични преценки.

- Комуникативна - за даване и получаване на обратна връзка, за печелене на доверието на учениците.

Последното е изключително важно с оглед предразполагане на учениците към откровеност в процеса на диагностика. За целта учителят следва да притежава определени личностни *качества* - да предразполага учениците към откровеност, да проявява търпение, постоянство, емпатия, съобразителност, тактичност, да не е деструктивно критичен и предубеден, да не проявява предразсъдъци и предварителни негативни нагласи спрямо определени ученици и др.

Успешната диагностична работа на учителя зависи и от изследователските му качества, свързани с умението му да търси, подрежда и анализира информация, да прави изводи и обобщения.

Добрата диагностика е важна за прилагането на индивидуален подход към учениците – не само в общуването, но и в процеса на обучение. В този процес се проявява традиционната ***роля на учителя като образоващ (обучаващ)***.

Би могло да се каже, че тази роля е част от комплексната му роля на мениджър на класа и на учебния процес. Но тъй като поначало училището е създадено с основна цел „да учи” децата на полезни неща, то усвояването на знания е изключително важна задача, която определя дефинирането и на отделна роля в профила на учителя на 21 век.

За разлика от учителя на 20 век, свързан предимно с усвояването на Трите “R” – четене (reading), писане (writing) и аритметика (arithmetic) в началното училище, последвано от изучаването на различни учебни предмети, учителят на 21 век в ролята си на образоващ (обучаващ) формира у учениците си и различни грамотности: екологическа; дигитална или кибернетическа; здравна; глобална (знания, умения, отношение към съвременния свят); мултикултурна и интеркултурна; социална и емоционална (определяна и като емо-

ционална интелигентност и/или компетентност); медийна; финансова и предприемаческа; общокултурна (творческа), свързана с изкуствата и творчеството (по: 3 Compasses and framework., 2016)

Ролята на образовател (обучаващ) изисква учителят да изпълнява редица *дейности*: да преподава и обучава учениците си по основни предмети и важни междупредметни теми; да организира и използва комплексната образователна среда (материална, академична, социално-емоционална и виртуална); да подготвя образователни ресурси (в т.ч. електронни); да учи и да мотивира учениците сами да търсят и да изработват такива ресурси; да търси нови източници на знания; непрекъснато да се самооценява, самообразова и саморазвива. Той е примерът на човек, учещ се през целия си (поне професионален) живот.

Постигането на образователни цели е свързано с притежаването от учителя на „традиционни“ *компетентности* :

- Експертна – учителят трябва да е компетентен и сам да притежава различните грамотности, които трябва да формира у учениците си.

- Методическа – тъй като става дума за процес на обучение учителят трябва да е подготвен да реализира дизайн на учебната работа и да използва различни подходи и методи за обучение.

- Доцимولوجична - компетентност да оценява постиженията и напредъка на учениците си - както учебните постижения, свързани с усвояването на определени компетентности (знания, умения, опит), наричани от много изследователи „грамотности“, така и личностното им развитие (интелектуално, емоционално, нравствено).

- Психологическа – за справяне с критични и конфликтни ситуации в процеса на обучение.

За да е пълноценен учител в дигиталния информационен 21 век учителят трябва да притежава и други грамотности:

- Информационна – да знае къде и как да търси, намира и използва нужната му информация.

- Дигитална – да знае как и да може да използва бази данни; сам да изработва електронни ресурси (дигитални продукти) с образователна цел; да реализира освен традиционно (в класната стая) и дистанционно и дигитално-базирано образование и учене; да

използва многостранно информационните и комуникационни технологии в учебната работа.

Като всяка друга роля, и ролята на обучаващ изисква от учителя да притежава или развива и усъвършенства важни професионални и личностни *качества*: ораторски (да говори ясно и разбираемо, с подходящо темпо и на достъпен език; да дозира информацията; да умее да обяснява и да убеждава; да се ориентира в разнородна информацията, в т.ч. да може да използва възможностите на Интернет-пространството и на виртуалната образователна среда; да прави избори.

Всички тези компетентности и качества са изключително важни и за *ролята на учителя като формиращ умения*.

Подобно на ролята на образовател (обучаващ) и тази роля може да се разглежда като частен случай или като елемент на комплексната му роля на мениджър на класа и на учебния процес. Нейното обособяване като самостоятелна роля произтича от факта, че повечето иновационни модели за обучението и училището на 21 век извеждат на преден план като приоритетна цел формирането у учениците на важни за живот в 21 век умения. Най-често се посочват уменията за: критическо мислене и решаване на проблеми; сътрудничество и комуникация в мрежа и чрез мрежа; екипна работа; проява на гъвкавост и адаптивност; проява на инициативност и предприемачество; ефективна устна и писмена комуникация; оценяване и анализиране на информация, дори – умения за проява на любознателност и въображение.

Всички тези умения са важни за гражданина на 21 век, за да може да реагира адекватно и да прави „правилните“ избори в условията на бързи промени във всички области на живота и на повишените възможности за мобилност на хората извън своите държави, континенти, населени и работни места. Последното налага хората непрекъснато да се адаптират към нови среди, условия и очаквания на „другите“ към тях.

За да развива тези умения у учениците си учителят по-конкретно трябва да реализира следните *дейности*: да развива целенасочено уменията и мотивацията им за учене; да формира и развива „умения за живота“ (или житейски умения – например, социални умения за живот и разбирателство с другите, за оценяване в променящи се условия, за справяне с напрежението и стреса, за решаване на проб-

леми и др.); да развива у тях кариерни умения (например, за определяне на цели и приоритети, за избор на стратегии за постигане на целите, за оцеляване в условия на конкуренция; за приемане на неуспеха; за проучване на пазара на труда; за избор на работа (длъжност, позиция, работно място) и за справяне с условията при кандидатстване за работа; за екипна работа и др.

Формирането на умения е резултат на изпробване на възможни решения и натрупване на опит. За целта учителят трябва да разработва практически ориентирани задачи за учениците в различни области, да ги консултира и съветва по тяхното изпълнение и така да развива у тях конкретни умения. Но за целта сам трябва да се самообразова и саморазвива, за да придобива важни за ролята компетентности:

- на треньор, превръщащ знанията в умения чрез упражняване на дейности и действия, в т. ч. за операционализиране на теорията – за прилагане на теоретични постановки в практически задачи и дейности;
- на консултант – компетентност, свързана с уменията да анализира трудности и проблеми, да съветва и насочва учениците как да се справят с тях, да ги консултира относно взимането на важни решения, в т.ч. свързани с продължаване на ученето и с кариерното развитие;
- социална (в т.ч. комуникативна) компетентност – да действа адекватно в различни ситуации, така че да постига разбирателство с другите (ученици, родители, други важни лица), да учи учениците как да работят в сътрудничество и в екип с други хора и сам да може да го прави; да формира социални и комуникативни умения у учениците.
- компетентност да формира умения за учене – да познава техники за диагностика на налични умения, както и различни стратегии за формиране на различни, необходими на учениците умения за планиране и организиране на времето и постигане на успех в ученето;

Формирането на умения е отговорност, която изисква учителят да притежава *качества* като инициативност и предприемчивост, последователност, гъвкавост и адаптивност, търпение, толерантност към мнения, различни от неговите, и към неумението, проявявано от някои ученици при изпълнението на различни задачи, толерантност и приемане на различията, комуникативност и кооператив-

ност, логическо мислене (качества на анализатор и оценител), презентатор и демонстратор (на опит, примери, подходи и решения), любознателност и въображение.

Ролята на учителя като подпомагач ученето.

Навлизането на технологиите в научните сфери улеснява и ускорява научните открития. Това води до лавинообразно увеличаване на информацията, чието нализане в учебните програми я превръща в знание, което учениците трябва да усвоят. И ролята на учителите е да улеснят този процес.

Както пише преди повече от 50 години българският педагог Димитър Кацаров в условията на многобройни източници на информация от учителя се очаква “да се нагоди към ученика, да смени ролята си на “солист” с тази на съпровождащ” и, забравяйки старите си функции на разпространител на информация, да стане помощник на учениците в стремежа им да търсят, да организират и управляват знанията. Учителят трябва не да моделира умовете, а по-скоро да ги води и да вдъхва твърда увереност в основните ценности, създаващи смисъла на човешкия живот” (Кацаров, Д., 1947, с. 144). Това е изключително актуална концепция и за учителя на 21 век.

Според друг университетски преподавател (от университета в Станфорд), „много от това, което учителите трябва да знаят, за да бъдат успешни учители, е невидимо за наблюдение”, и в повечето случаи не присъства в учебните програми на формалното педагогическо образование. (Darling- Hammond, L., 2006). И това се отнася и за функцията им да подпомагат ученето. Съвременният учител трябва да може да помогне на учениците да усвоят сложен учебен материал. И в тази връзка сред *дейностите*, произтичащи от ролята му на подпомагач ученето, на първо място идва диагностицирането и развиването на уменията за учене у учениците – умения, които се развиват в различна степен и по различно време у отделните ученици чрез различни *дейности*, организирани и реализирани от учителя. Първата от тях е диагностициране на потребностите от развиване на определени умения у учениците, особено у тези, които срещат затруднения в ученето. Следват индивидуални разговори с конкретните ученици за уточняване на стратегия за учене,

част от която е планът за развиване на конкретни умения.

И тъй като според старите римляни в спора се ражда истината, провокирането от учителя на дискусии по учебни въпроси и аспекти на учебното съдържание е важен момент от неговото осмисляне и разбиране.

Със същата цел той използва разнообразни форми за групово обучение: работа в групи по време на часа, екипна работа по учебен проект, в т.ч. работа в мрежа, опосредствана от електронните средства за комуникация. В процеса на съвместна работа учениците обменят мнения, чуват различни гледни точки по учебния въпрос, учат се един от друг и натрупват опит в решаването на обща учебна задача. Груповите и Индивидуалните задачи стимулират творческите търсения, помагат за по-доброто осмисляне и усвояване на учебния материал, за достигане до нови въпроси и откриване на собствени отговори, за учене от опита.

Учителят улеснява изпълнението на задачите за самостоятелна и групово обучение и като цяло – ученето – чрез стимулиране на учениците да използват виртуалната образователна среда и електронните ресурси, както и да си създават или да използват налични социални мрежи от съмишленици.

Други дейности на учителя, които трябва да съпътстват процеса на обучение, са съветването и консултирането по образователни проблеми и проекти. В съвременните условия това може да става в часовете за приемно време на учителя (лице-в-лице), както и дистанционно - чрез електронните медии и работа в мрежа.

За да улеснява максимално усвояването на учебните въпроси учителят трябва да притежава съответните *компетентности*:

- Диагностична - за своевременна диагностика на затруднения в ученето.
- Дигитална - за улесняване на създаването и използването на ИКТ-базирана образователна среда.
- Комуникативна – за пълноценна комуникация с учениците и техните родители, с цел подобряване на академичните постижения на учениците.
- Социална, в т.ч. за екипна работа – за привличане на съмишленици от колеги-учители, родители и на самите ученици за сътрудничество и екипна работа.

Допълнение към тези компетентности са *качествата*, които учителят трябва да

притежава, за да реализира пълноценно подпомагане на учениците и улесняване на процеса на възприемане на учебния материал. Тези качества са свързани със: уменията и способностите му да реализира диагностика на уменията и затрудненията в ученето на учениците; използването на ИКТ за образователни цели и за подпомагане на разбирането на учебния материал (в т.ч. чрез различни презентации); пълноценно общуване с учениците – да изслушва и да води диалог с тях, да проявява сговорчивост и толерантност към скоростта на разбиране и учене у отделни ученици и гледните точки, различни от неговите; преодоляване на неконструктивни конфликти с родители и ученици, свързани с успеха и оценките и пр.

Поведението на учителя при общуването с учениците по време на и извън процеса на обучение има изключителен възпитателен заряд. Затова не бива да се подценява неговата *роля на възпитател и модел за подражание*.

В годините на прехода у нас тази роля като че ли остана на заден план. Възпитанието в училище поначало беше изтикано в ъгъла. Основанията за това са известни, но това не прави резултата по-малко негативен. Медиите предлагат достатъчно примери за „непедагогическо” поведение на учители, както и за многостранни прояви на агресия в училище между членове на училищната общност (ученици, учители, родители).

Ниските заплати на учителите, както и някои прояви на представители на гилдията доведоха до спад на престижа на професията и отлив на млади хора от нея. От друга страна, разнообразието от образователни ресурси и комплексната образователна среда правят учителя на 21 век един от многото (макар и изключително важен) източник на знания. Негови „конкуренти” за вниманието на учениците са компютърът и Интернет, социалните мрежи и различните информационни медии, които предлагат различни модели на реакции и поведение в различни ситуации, привличащи учениците със своята нестандартност и дързост. Затова особено значение придобиват *дейностите* на учителя, които служат за пример на поведение на учениците и за коректив на погрешно поведение в различни ситуации в училище и извън него. Например, такива дейности и действия са: съвместно уточняване на правила на взаимоотношенията в класа и в училище; обсъждане

на казуси относно неправомерно поведение на ученици и последствията от това; работа по съвместни проекти (в т.ч. с партньори – ученици и учители – от чужбина), по време на която учениците могат да наблюдават своя учител „в действие” и да се учат от неговия пример; „отворената врата” на учителя – възможност за учениците винаги да се обръщат към учителя си по всички въпроси, които ги тревожат; дебати, състезания от различен характер, изискващи проява на характер, упоритост, сериозна подготовка, достойно посрещане на резултата и пр.

По-конкретно дейностите на учителя по отношение на възпитанието на учениците следва да са насочени към това да възпитава у тях чувството, че са пълноценни граждани на демократичното общество, на България, на Европа и на света, но и че носят отговорности като такива, в т.ч. като граждани на информационното общество. За целта учителят би следвало да работи за формирането на адекватно поведение у учениците (усвояване на етиката на информационния потребител) при работата в информационното пространство и при използването на информационните медии.

Тъй като разбирателството с другите е важно умение на гражданите на 21 век, учителите, особено като класни ръководители, трябва целенасочено да работят за възпитаване на толерантност към хората (в т.ч. ученици и техните семейства) с различна етническа и културна принадлежност, да проявяват търпимост към различното мнение (дори и да не го приемат). Като цяло те трябва да работят за формирането на качества като човечност и добронамереност у учениците, на съпричастност към проблемите на другите, на страната, но и на Европа, на света и на човечеството днес. Добър възпитателен ефект дава организираната работа по проекти и екипната работа с ученици от други училища и страни, стимулиране използването на социалните мрежи за межкултурен диалог и формиране на толерантност.

Ясно е, че ролята на учителя като възпитател и пример за подражание изисква наличието у него на *лидерски компетентности* и *качества*, които да убеждават учениците да му се доверяват, да му вярват и да го следват. Работата с деца (а учениците са деца докато навършат пълнолетие) изисква учителят да има добра педагогическа компетентност (да познава и да прилага подходящи възпитател-

ни методи и средства), комуникативна компетентност (в т.ч. за екипна работа с колеги-учители и родители; за стимулиране на учениците към сътрудничество и екипна работа по общи проекти и за ненасилствено преодоляване на противоречия и конфликти).

Наличието на дигитална компетентност и умения да се използват електронните медии и информационни ресурси би помогнала за откриване на подходящи примери за възпитателни цели, които впечатляват и провокират критическо разсъждаване, анализи и изводи.

За да формира граждани с демократично съзнание и поведение учителят сам трябва да е носител и да демонстрира такова съзнание и поведение в реални ситуации. За да възпитава в хуманност и човеколюбие сам трябва да е нравствена личност, да е хуманен, да обича и да помага на хората, изпаднали в беда, да умее да мотивира и да възпитава учениците си да се включват като доброволци в редица благородни акции и да подкрепят социално ориентирани каузи. Всичко това би било полезно, ако учителят притежава качества на човек с „голямо сърце”, „отворено съзнание”, сговорчивост (диалогичност), скромност, честност, почтеност, справедливост; ако е обективен, добронамерен, тактичен, гъвкав, компромисен; ако сам приема различията и различните; ако е дипломатичен, въздействащ, бързо реагиращ. За да развива положителни качества и ценности у учениците си учителят безспорно трябва да е пример за тях с поведението и разсъжденията си, с житейската си философия. Или, ако перефразираме думите на Димитър Кацаров, учителите трябва да са свършени, защото възпитават.

В условията на 21 век изключително много се засилва ***ролята на учителя като навигатор и посредник***.

Изобилието от информация е предимство на новото време и фактор с противоречиво значение. От една страна то улеснява достъпа до „най-нови” истини, но от друга страна тези истини могат да се окажат заблуди.

Затова, без да се съизмерва с интернет или със социалните медии по обем информация, учителят остава корективът на неистините и навигатор за учениците в морето от разностранна информация. В тази връзка и в съответствие с ролята той изпълнява различни *дейности*:

- Реализира посредническа функция между традициите и нововъденията, между „старите” и „новите” истини (знания), между

учебниците и виртуалната среда, между позволеното (приемливото) и непозволеното (неприемливото) поведение в училище и в Интернет.

- Сам търси и намира информация, която е актуална и неподвеждаща, като използва различни бази данни.

- Предлага на учениците достоверни източници на информация.

- Учи учениците как да проверяват информацията от Интернет и как сами да ползват различни бази данни.

- Възпитава учениците в правилата и нормите на антиплагеризма.

- Възпитава чувство на отговорност към информацията, която учениците „качват“ в мрежата.

За да изпълнява тази своя роля, учителят трябва да притежава конкретни *компетентности*:

- Експертна – това означава да е компетентен в различни области, да познава традиционните/”базовите” ис-тини и концепции по предмета, който преподава, както и новите „истини”, да ги анализира, съпоставя, сравнява; да търси общото и различното в тях; да аргументира мнения и позиции.

- Информационна - да знае как да търси, намира и използва нужната му информация.

- Правна – да е компетентен по законодателството за авторските права, тяхната защита и санкциите при нарушаването им.

- Дигитална – да умее да използва електронни бази данни и електронни ресурси за целите на учебната работа, в т.ч. за изпълнение на дигитално-базирани учебни проекти и задачи.

- Комуникативна – да умее да стимулира и мотивира учениците да уважават интелектуалната собственост и да спазват авторските права на авторите на продуктите, които са на разположение в Интернет и социалните медии, както и на авторите на печатни издания.

Тази роля на свой ред изисква от учителя наличието на различни групи *качества*:

- Нравствени (или морални) – гражданско съзнание, честност, коректност при използване на чужди източници, уважение на авторските права и интелектуалната собственост на авторите, прецизност по отношение на собствени материали, публикувани в Интернет.

- Комуникативни – за осъществяване на комуникация лице-в лице, както и он-лайн

персонални комуникации и участия в електронни форуми.

- Личностни - сговорчивост (диалогичност), толерантност към различните мнения; коректност в предаването, приемането и използването на информация и пр.

Вероятно могат да се обособят и други роли, изискващи различни съчетания от дейности, компетентности и качества, които биха допълнили профила на учителя на 21 век. Но независимо от броя на ролите, съвременните учители би следвало да имат **няколко общо-валидни компетентности**:

- *Педагогическа*, защото работят с деца и въпреки всички „свободи” остават отговорни за голяма част от крайния резултат, особено свързан с усвояването на знания и умения от учениците.

- *Андрагогическа*, защото в новите условия и обучението на децата придобива характеристики, типични за обучението на възрастните учащи – необходимостта да бъдат активно включени в учебния процес (от тях да зависи „нещо”), постепенно да се намалява зависимостта им от учителите за сметка на по-голямата им свобода на избор и достъп до различни информационни източници (както и на готовността им да поемат отговорност за „виртуалното” си поведение), отчитането на техния опит, нагласи и предпочитания (ориентация към изучаваните теми) и наличието на необходими знания и умения, които определят готовността им за учене, и не на последно място - повишаване на мотивацията им за учене чрез привличането им като партньори и съучастници в процеса на собственото им обучение, което придава смисъл на образователните им усилия и дава отговор на важния (за възрастните, но и за съвременните ученици) въпрос „Защо си струва да уча „това”?” (Гюрова, В., 2011, пар. 5.1.).

- *Хьотагогическа и нейния вариант парогогическа (или пиъргогическа или пиъртагогическа)*, защото ИКТ дават възможност за обучение и учене, ориентирано към самостоятелно действие, в т.ч. заедно с другите и от другите (парагогически или пиъргогически подход) и защото е факт, че дигиталното поколение млади хора прекарва по-голямата част от свободното си време в „мрежата”, в контакти с познати и непознати от социалните мрежи, като по този начин се самоопределят и саморъководят относно източниците за получаване на информация и придобиване на знания (Гюрова В., 2018). И ако хьотагогията

е мениджмънтът на самоуправляващите се учащи (self-managed learners), то парагогията е идеологията на взаимното и децентрализирано учене (peer-to-peer learning), което се осъществява между равнопоставени учащи, рамо до рамо, в двойка или в мрежа (Heick, T., 2015; Theoretical Background of Paragogy, 2014; What is Peeragogy?, 2012).

Това означава, че базовата педагогическа подготовка, както и квалификационната дейност следва да отчитат потребностите от тези допълнителни компетентности на съвременните учители и да реагират чрез съответните учебни планове, програми или квалификационни форми. Защото в противен случай практиката ще продължава да изпреварва теорията, а подготовката на учителите ще изостава от живота и образованието на 21 век. И никой няма интерес и полза от това – най-малко учителите и техните възпитаници.

Литература:

1. Гюрова, В. (2011), Андрагогията в шест въпроса. Габрово, Екс-прес.
2. Гюрова В. (2018) *Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век?* – сп. Педагогически форум, бр. 3, с. - <http://www.dipku-sz.net/izdanie/559/zashcho-samo-pedagogicheska-kompetentnost-ne-e-dostatchna-za-uchitelya-na-21-vek>
3. Кацаров, Д. Теория на образованието - обща педагогия. С., 1947.

4. Darling- Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education – <http://chalkboardproject.org/sites/default/files/Constructing-21st-Century-Tchr-Ed.pdf>

5. Heick, Terry (2015). The Difference Between Pedagogy, Andragogy, And Heutagogy - - <https://www.teachthought.com/pedagogy/a-primer-in-heutagogy-and-self-directed-learning> - 4.03.2018

6. Shaw, A.(2015). 21st century schools. – <http://www.21stcenturyschools.com/articles.html>

7. Theoretical Background of Paragogy (2014) - <http://jeesusjalutasallveelaeval.blogspot.com/2014/10/theoretical-background-of-paragogy.html> - 4.03. 2018

8. What is Peeragogy?(2012) - <http://arenastudies.wordpress.com/2012/01/28/what-is-peeragogy> – 4.03. 2018)

Проф. Дпн Вяра Тодорова Гюрова
СУ „Св. Климент Охридски”,
Факултет по педагогика,
Бул. Цар Освободител № 15
гр. София
e-mail: viaragyurova@abv.bg

Prof. Viara Todorova Gyurova, DSc
Faculty of Education
Sofia University St. Kliment Ohridski
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
e-mail: viaragyurova@abv.bg



ОЦЕНКА НА ПОТРЕБНОСТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕ НА МЕДИЦИНСКИТЕ СЕСТРИ, ОТНОСНО СПЕЦИФИЧНИТЕ ГРИЖИ ЗА ДЕЦА С УВРЕЖДАНЯ

Диана Иванова

ASSESSMENT OF TRAINING NEEDS FOR MEDICAL SURGERY, SPECIFIC CARE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Diana Ivanova

ABSTRACT: *Introduction. Disability (disability) is a state of limitation in the ability of a person to interact with his surroundings that he creates social, intellectual, physical and moral difficulties. The very person who is in that state restriction is called invalid. By the end of the 20th century, the term disability is used more often today often replaced by uvrezhdane. Detsata with disabilities have different violations auditory, visual, intellectual impairment, damage to the musculoskeletal system.*

The aim of this study was to determine the training needs of nurses working in the children's sections on specific care for children with disabilities.

Material and Methods. An survey of 15 nurses from the Department of Pediatrics - University Hospital „Blagoevgrad“ and 30 nurses from Specialized Hospital for Active Treatment in pediatrics- Sofia.

Results and conclusions. A significant part of the nurses (75.55%) indicate that they are often forced to serve children with visual, hearing, physical or intellectual disabilities. The nurse must be trained to assume that the defect is what makes development itself particularly specific or different. Specifics of the work with disabled children definitely requires the right conditions to work with these children, standard care plans, there is additional training for nurses in response to specific concerns and individual needs. Today social practice requires the creation of new quality medical education that is adequate to the development of these children.

Key words: training, nurses, disabilities, attention

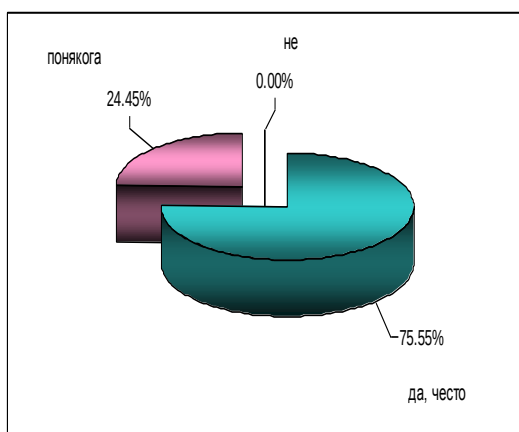
Въведение

Инвалидността (уврежданията) е състояние на ограничение във възможностите на даден човек да взаимодейства с обкръжаващата го среда, което му създава социални, интелектуални, физически или морални затруднения [3]. Самият човек, който се намира в това състояние на ограничение се нарича инвалид. До края на 20 век термина инвалидност се използва по-често, нерядко днес се заменя с увреждане. Децата с увреждания са с различни нарушения – слухови, зрителни, интелектуални нарушения, увреждания на опорно-двигателния апарат [2].

Целта на настоящото проучване е да се установи потребността от обучение на медицинските сестри работещи в детски сектори, относно специфичните грижи за деца с увреждания.

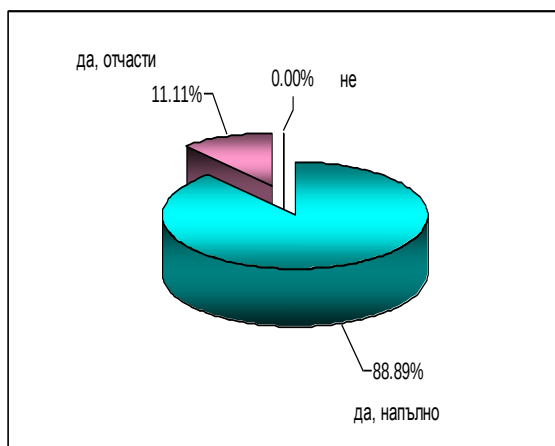
Материал и методи. Проведено е анонимно анкетно проучване на 15 медицински сестри от Клиника по детски болести МБАЛ Благоевград и 30 медицински сестри от Специализирана болница за активно лечение по детски болести – София през 2018 г.

Резултати и обсъждане. За да се гарантира качествено обслужване на децата с ДЦП е важно да се проучи състоянието на грижите за тези деца в детските отделения на многопрофилните болници, където се налагат да бъдат лекувани като всички останали болни деца. Медицинските сестри в детските отделения трябва да осъществяват адекватни грижи за децата с ДЦП, като се съобразяват с техните специфични потребности от грижи.



Фиг.1. Извършване на грижи за деца със зрителни, слухови, физически или интелектуални увреждания в детските отделения

Една значителна част от медицинските сестри – 75,55%, посочват че са извършвали грижи за деца с увреждания. Отговор „понякога“ са посочили около $\frac{1}{4}$ от анкетираните медицински сестри. Прави впечатление, че няма отрицателни отговори на този въпрос. Децата с ДЦП също боледуват от различни заболявания, поради което трябва да бъдат лекувани в детските отделения на многопрофилните болници.



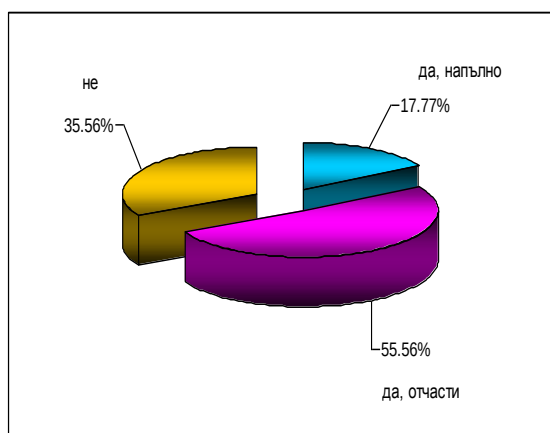
Фиг. 2. Специфика на грижите при деца с увреждания

Почти всички медицински сестри са на мнение, че грижите за децата с ДЦП са значително по-различни и специфични. Отрицателни отговори и на този въпрос няма посочени. Отговор „да, отчасти“ са избрали само 11,11% от анкетираните. Тези данни определено показват, че грижите за децата с ДЦП трябва да се основават на своя

специфична концепция, интердисциплинарен подход и организация. Само по този начин може да се осигури на тези деца определено качество на болнично обслужване и своевременно решаване на възникналите медицински проблеми.

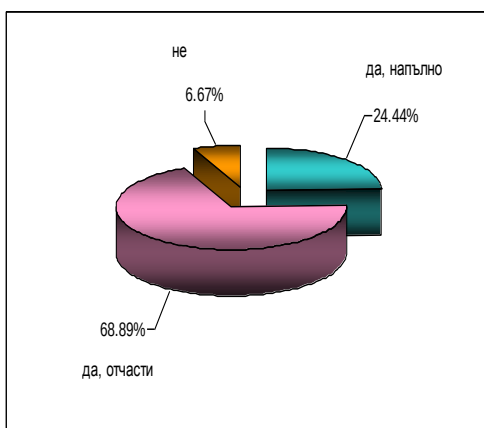
Това от своя страна определя необходимостта от обучение на медицинските сестри за извършване на грижи за деца с увреждания.

За да бъдат осъществени качествени грижи за децата с ДЦП, детските отделения на многопрофилните болници трябва да разполагат с необходимите условия за престоя на детето в отделениято и за неговото придвижване при провеждане на изследвания и лечебни процедури.



Фиг. 3. Наличие на условия в детските отделения за грижите за деца с увреждания

Получените резултати показват едно тревожно състояние на съвременните болници, а именно – липсата на условия за извършване на грижи за децата с ДЦП. Положителен отговор са посочили 17,77% от анкетираните, а отрицателен отговор – 35,56%. Близко половината от анкетираните медицински сестри, считат че отделенията „отчасти“ осигуряват подходящите условия за тези деца. Ето защо е необходимо да се търсят различни форми за финансиране на сестрински проекти, които са насочени към подобряване на качеството на здравните грижи за деца с увреждания, като се използват съвременните постижения на медицината и технологиите.

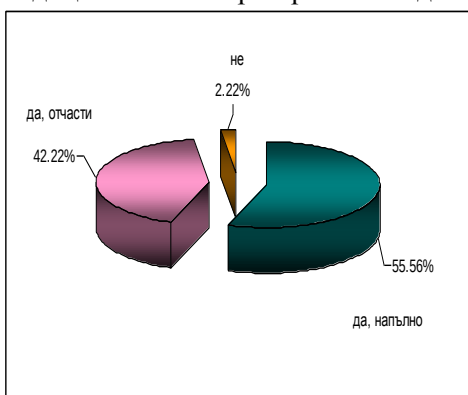


Фиг. 4. Самооценка на медицинските сестри относно квалификацията им за грижи за деца с ДЦП

Получените резултати от самооценката на медицинските сестри показват, че едва $\frac{1}{4}$ от респондентите отговарят положително. По-голямата част от анкетираните считат, че са само „отчасти“ подготвени и квалифицирани за да се справят с проблемите на детето с ДЦП. Отрицателно са отговорили една незначителна част от тях.

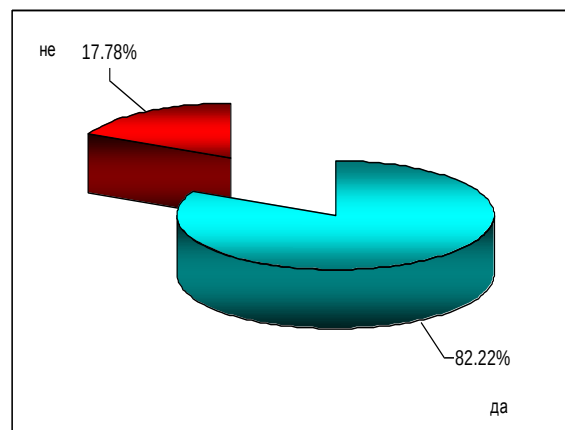
Тези резултати определено показват една несигурност на медицинските сестри от детските отделения по отношение на грижите за деца с увреждания. Поради това е необходимо да им се предоставя възможност да се обучават в различните форми на следдипломно обучение и да повишават своята квалификация и в тази насока.

Освен с формите на обучение, качеството на грижите за деца с ДЦП може да бъде подобро чрез разработване и въвеждане на стандартни планове за сестрински грижи при различните състояния и увреждания на децата с ДЦП, които да бъдат използвани от медицинските сестри при необходимост [1].



Фиг. 5. Подобряване на грижите за деца с увреждания чрез въвеждане на стандартни планове за грижи

Повече от половината от анкетираните медицински сестри, считат че грижите за децата с увреждания ще бъдат напълно подобри при въвеждане на стандартни планове за сестрински грижи. Отрицателно са отговорили една незначителна част – 2,22%, а отговор „отчасти“ са посочили 42,22%. Плановите за грижи са професионален стандарт за сестрински грижи, като по този начин се гарантира определено качество на грижите и постигането на желаните резултати от тях. Изработването на индивидуален план за грижи от медицинските сестри е най-добрият начин за гарантиране на качеството, но по този начин се отделя значително време. Стандартните планове, когато са предварително разработени биха спестили на медицинските сестри време и усилия и биха им помогнали бързо и адекватно да осъществяват грижи за децата с увреждания.



Фиг. 6. Желание на медицинските сестри за участие в обучение

Получените резултати показват, че по-голямата част от медицинските сестри, работещи в детските отделения имат желание да участват в обучение свързано с грижите за деца с увреждания. Необходимо е да се търсят разнообразни форми за провеждане на обучението, при което да се осигури възможност и за придобиване на практически умения на медицинските сестри. Необходимо е също, университетските структури, в които се осъществява следдипломно обучение на медицинските сестри да разработват и предлагат учебни помагала свързани с тематиката.

Изводи

Медицинските сестри от детските отделения посочват, че често се налага да извършват грижи за деца със зрителни, слухови, физически и интелектуални увреждания (75,55%). Те определено считат, че в болничните отделения само „отчасти“ са осигурени условия за грижи за тези деца. Според медицинските сестри, въвеждането на стандартни планове за грижи ще подобри грижите за децата. Прави впечатление, че значителна част от анкетираните (82,22%) заявяват своето желание за участие в обучение по тази тема.

Всеки индивид има своите собствени, единствени и неповторими физически и интелектуални личностни качества. Именно поради това високо квалифицираните медицински сестри трябва да бъдат в състояние да анализират повлияващите здравето фактори на индивидуално, семейно и обществено ниво, а не само да реализират първични здравни грижи. Спецификата при работата с деца с увреждания определено изисква наличие на подходящи условия за работа с тези деца, изработване на стандартни планове за грижи, необходимо е допълнително обучение на медицинските

сестри в отговор на специфичните грижи и индивидуални потребности на тези деца. Днес социалната практика налага създаването на ново качествено медицинско образование, което да е адекватно на развитието на децата с увреждания.

Литература

1. Кръстева, Н., Й. Ангелова, Сестрински грижи при хора с увреждания, Пловдив, 2005
2. Петров, Ив., Невротични реакции при децата, обект на соматопедията, сп. „Специална педагогика”, книжка 3 / 2000, стр.87
3. Шулман, Л.: Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи, София, изд. БПА, 1994

Информация за контакт с автора:

Доц. Диана Иванова, дм
Югозападен университет „Неофит Рилски“
2700, Благоевград, ул. Иван Михайлов 66
E-mail: dkkg@abv.bg



РОЛЯ НА СЕСТРИНСКАТА ТЕХНИКА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО СЕСТРИНСКИ ГРИЖИ

Диана Иванова

THE ROLE OF SISTRINE TECHNIQUE IN THE SURRENDER CARE TRAINING PROCESS

Diana Ivanova

ABSTRACT: *The education of nurses, aims to become autonomous and regulated. Learning the technical skills for medical appointments are based on practical skills. The aim of this study was to determine the views of students on the utilization of nursing techniques through practical exercises.*

Discussion and conclusions. Students show a responsible attitude to nursing technique and critical technical skills. It is practical exercises for the absorption of nursing equipment be planned according to individual abilities of students and to create an organization where they can achieve confidence in the technical implementation. Confidence of students is a guarantee for the application of acquired skills of educational practice in the hospital.

Key words: nursing, practical skills, confidence of students

Въведение

Университетското обучение на медицинските сестри у нас, има за цел, да превърне сестринството от техническа и изпълнителска дейност като помощник на лекаря, в автономна и регулирана професия. Усвояването на техническите умения за извършване на лекарските назначения са в основата на практическите умения, които студентите трябва да усвоят по време на практическите упражнения.

Учебно-практическите занятия по сестрински грижи имат за цел – усвояване на професионални знания и формиране на практически умения, необходими за бъдещата професионална дейност на медицинските сестри [1].

По време на практическите упражнения се търсят механизми, които да стимулират творческата активност на студентите и да провокират тяхната самостоятелност, отговорност и ангажираност към усвояване на сестринската техника [3]. Този процес е от изключително значение, тъй като увереността на студентите да прилагат сестринската техника на жив пациент се изгражда продължително и строго индивидуално.

Цел на изследването. Целта на проучването е да се установи мнението на студентите относно усвояването на сестринската техника по време на практическите упражнения, анализ на тяхната самооценка и ролята на сестринската техника в процеса на обучението им.

Материал и методи. Проведено е аниманно анкетно проучване на студентите от специалността „Медицинска сестра“ обучавани в Югозападен университет „Неофит Рилски“ гр. Благоевград. В проучването са включени 48 студента от първи, втори и трети курс през 2018 г. Анкетирането е извършено след приключване на учебните упражнения на студентите.

Резултати и обсъждане. При усвояването на техническите умения от сестринските грижи, от съществено значение е активното участие на студентите, както и тяхното умение за самооценяване. Понякога студентите са склонни да се надценяват, а понякога могат да бъдат и много критични към собствените си възможности. Резултатите от самооценката на студентите за техните технически умения са представени на следващата таблица:

Таблица 1. Самооценка на техническите умения

Отговори	I курс Отн. дъл%	II курс Отн. дъл %	III курс Отн. дъл %
Много добра	40,00	22,55	0,00
Добра	60,00	55,56	40,00
Средна	0,00	22,22	40,00
Слаба	0,00	0,00	20,00

Сравнителният анализ на данните показва, че студентите от първи курс се оценяват най-високо – 40,0% от тях си поставят оценка „много добра“, докато от трети курс няма нито един студент, който да си е поставил такава оценка. Най-голям е относителният дял на студентите и от трите курса, които си поставят оценка „добра“. Тези резултати показват високата самокритичност и отговорност на студентите по отношение на техническите им умения.

За развитието на техническите умения на студентите е необходимо осигуряването в практичния кабинет на съвременни мулажи и консумативи, които да отговарят на действителната сестринска практика. Учебните материали трябва да са достъпни за всеки един студент.

Таблица 2. Условия за усвояване на техническите умения

Отговори	I курс Отн. дъл%	II курс Отн. дъл%	III курс Отн. дъл%
Създадени са условия	70,00	44,44	20,00
Донякъде	30,00	55,56	70,00
Няма създадени условия	0,00	0,00	10,00

Студентите, като цяло считат, че има създадени условия за усвояване на техническите умения, които включват манипулации, превръзки и изследвания. По-критични към условията са студентите от трети курс, докато 70,00% от първи курс посочват, че има създадени условия в практичния кабинет.

Търсенето на възможности за подобряване на организацията на практическите упражнения е също важно условие за постигане на добри резултати в практическото обучение.

Таблица 3. Възможности за подобряване организацията на практическите упражнения

Отговори	I курс Отн. дъл%	II курс Отн. дъл%	III курс Отн.дъл %
Самостоятелни упражнения в практичния кабинет	80,00	66,66	60,00
Консултации с преподавател	10,00	16,67	10,00
Индивидуален план и индивидуално оценяване на уменията	10,00	16,67	30,00

От предложените възможности за организиране на упражненията по сестрински грижи, студентите поставят на водещо място възможността за самостоятелни упражнения в практичния кабинет. Това от една страна ще стимулира тяхното отговорно отношение към учебния процес, а от друга ще им позволи да придобият по-голяма увереност и да се справят самостоятелно със собствените си пречки и бариери [2].

Таблица 4. Мотивиращи фактори на студентите

Отговори	I курс Отн. дъл %	II курс Отн. дъл %	III курс Отн.д дъл %
Отлична оценка и освобождаване от изпит	90,00	55,56	40,00
Звание „най-добър в сестринската техника“	10,00	22,22	30,00
По-голяма самостоятелност	0,00	22,22	30,00

Изучаването на факторите, които биха мотивирали студентите също има принос за подобряване на учебния процес. Получените резултати определено показват, че студентите приемат за мотивиращи фактори отличната оценка и освобождаването от изпит. Идеята да

се въведе звание „най-добър в сестринската техника“ се приема от значително по-малко студенти от всички курсове. Втори и трети курс считат, че мотивища стойност има и по-голямата самостоятелност по време на практическите упражнения.

Таблица 5. Ефективност на методите за преподаване

Отговори	I курс Отн. дял %	II курс Отн. дял %	III курс Отн. дял %
да	50,00	66,67	40,00
донякъде	50,00	27,78	60,00
не са ефективни	0,00	5,55	0,00

Почти еднакъв е относителният дял на студентите, които определят методите като ефективни и „донякъде“ ефективни. Отрицателните отговори са значително по-малко – 5,55% от студентите, които са във втори курс. Тези резултати показват, че е необходимо да се търсят нови и по-съвременни методи, които да позволят на студентите да развият своите технически умения и до края на обучението да се изградят като професионалисти.

Броят на часовете за практическите упражнения са регламентирани от държавните изисквания за обучението на медицинските сестри, но за нас представлява интерес и мнението на студентите по този въпрос.

Таблица 6. Изграждане на умения и увереност за времето на учебната натовареност

Отговори	I курс Отн. дял %	II курс Отн. дял %	III курс Отн. дял %
Да, напълно	20,00	11,11	0,0
Да, донякъде	70,00	27,78	50,00
Не са достатъчни часовете	10,00	61,11	50,00

Според студентите, часовете по учебен план, които са предназначени за практически упражнения не са достатъчни за изграждане на технически умения и създаване на увереност

за изпълняването им на учебна практика в клиничната база.

При студентите от трети курс няма нито един положителен отговор на този въпрос, а половината от тях считат, че часовете не са достатъчни. Същото мнение изразяват и повече от половината от студентите, които са във втори курс. По-голямата част от първи курс считат, че само донякъде учебната натовареност позволява изграждането на практически умения за сестринска техника, както и формирането на увереност за реализация на тези умения в практиката.

Изводи

Студентите показват отговорно отношение към сестринската техника и критичност към техническите си умения. Необходимо е практическите упражнения да се организират по такъв начин, че да създават възможности за по-голяма самостоятелност на студентите, което ще стимулира и тяхната мотивация.

Постигането на увереност в техническото изпълнение на сестринските дейности изисква повишаване броя на часовете за учебно-практически занятия, а увереността на студентите е гаранция за прилагане на усвоените умения на учебна практика в болницата.

Литература:

1. Александрова, М., 2001, Планиране, реализация и оценка на грижите, определени в сестринската диагноза. Обществено здраве. Ръководство за специализация на медицински сестри под ред. На доц.д-р К. Юркова, Горекс Прес, с. 97
2. Воденичаров, М. Митова, С. Младенова, Медицинска педагогика, Артик 2001, С., 2008
3. Митова, М, С. Младенова, Методика на практическото обучение на специалистите по здравни грижи, Артик -2001, С., 2008

Информация за контакт с автора:

Доц. Диана Иванова, дм
Югозападен университет „Неофит Рилски“
2700, Благоевград, ул. Иван Михайлов 66
E-mail: dkkg@abv.bg



ЛИТЕРАТУРНИТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИНТЕГРАТИВНИ ВРЪЗКИ В МЕТОДИЧЕСКАТА РАБОТА НА СТУДЕНТИТЕ- БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ

Камелия Койчева, Милена Цанкова

THE LITERARY WORK AND THE APPLICATION OF THE INTEGRATIVE CONNECTIONS IN THE STUDENTS' METHODOICAL WORK – FUTURE PRIMARY TEACHERS

Kameliya Koycheva, Milena Tsankova

ABSTRACT: In modern aspect the innovative approach to the learning process is in the center of the college students' education. In the initial stage of education students – future teachers is necessary to have professional qualities enabling them to achieve integrity of knowledge in school, which allows the student to organize the images and pictures from different sides of reality into their minds and to understand the system of phenomena in society and nature.

The education in each discipline set goals which determine the system of work for the development of college students. The theoretical knowledge of the students is applied in the methodical preparation in various disciplines and in the practical education. The aim of this article is to present the studying of literary work and analyzing their role in acquiring knowledge about environment. The following tasks arise from the goal: 1. in preparing a literature lesson to focus on projects, which are studied and used in the methodological work when acquainted with natural environment. 2. present the application of literary work in lessons giving knowledge of nature.

The application of integrative connections is reflected in forming skills in students for the preparation of a lesson and establishment of a syllabus. Integrative connections are applied in every part of the lesson, both in Bulgarian language and literature, as well as in the lessons of the subjects related to the natural environment in the initial stage of education.

A very important task in the preparation of the students in methodic in education in nature knowledge and history knowledge is the formation of competencies that not only give pupils knowledge but educate them. The lesson introduces educational goals. For the realization of the educational goals and the formation of certain personal qualities their skills contribute to the use of literary works to touch the most tender strings of child's soul.

Key words: students, education in Bulgarian language, methodic in education in nature knowledge

Докладът е осъществен с подкрепата на фонд „Научни изследвания” на ШУ „Епископ К. Преславски” – вх. № РД-08-114/04.02.2019г./ дог. № РД-21-233/28.02.2019г.

Въведение

Развитието на обществото и социалното благоденствие са немислими без инвестиции в образование и квалификация на населението. В днешната постиндустриална и информационна епоха основен икономически двигател е знанието. Развитието на високо технологични продукти се превръща във водещ отрасъл в икономиката и изисква

високообразовани и квалифицирани кадри. Образованието е бъдещето на труда. Мариана Тисен, комисар по заетостта, социалните въпроси, професионалната квалификация и трудовата мобилност заявява, че светът на заетостта се преобразува. Възникват нови форми на труд. Ева Мендел, член на европарламента, посочва, че 30 процента от задачите и 70 процента от професиите могат да бъдат заменени от машини. По думите й

днешните 12-13- годишни младежи нямат представа какво ще работят, а 85 процента от професиите, които ще бъдат най-популярни през 2030 година, днес не съществуват. [8]

Основният въпрос е как да се подготвим за бъдещето. Бъдещето е в образованието с нов стил, високо качество и изграждане на активна, творческа и инициативна личност, която може да се справя с предизвикателствата. Хората трябва да възприемат модела за обучение през целия живот. Утвърждават се модели на обучение като активен обмен на мнения, творческа дискусия, учебно-игровата, моделираща дейност, организация на изследователската дейност. Новият Закон за предучилищно и училищно образование (ЗПУО) осигурява възможност за утвърждаване на иновативни училища. Те вече са факт, данните сочат, че най-често училищата избират да внедрят нови технологии, благодарение на които създават междупредметни връзки. На първия национален форум за иновации в образованието се констатира, че учителят е най-ценната иновация, а в основата на иновацията е креативността. Училището на бъдещето трябва да учи, да провокира, но няма как да го прави, ако самото то не е креативно.[9]

Технологията се превръща в средство, което подпомага учебния процес, развитието и възпитанието на децата, за да израстват като адаптивно поколение, съзидател и творец. Основните положения в педагогическата стратегия поставят на първо място учещото дете, а на второ място образователните технологии на обучение, ориентирани към взаимодействието «обучаващ-обучаван». Иновационният подход към учебния процес е в центъра на обучение на студентите-колежани със специалност Начална училищна педагогика и информационни технологии (НУПИТ) и Начална училищна педагогика и чужд език (НУПЧЕ). Учебният план и учебните програми дават възможност за задълбочена теоретична подготовка. Според К. Димчев господстващият методологичен монизъм е изчерпал възможностите си и логично отстъпва място на методологичния плурализъм. Мотивация, ясни цели и резултатност са необходими, за да се подготви учителят за преподаване, което да интегрира отделните учебни предмети в началното училище. Учителят в началния

етап на обучение е необходимо да има професионални качества, които му осигуряват възможност да постигне такава интегративност на знанията в училище, която да позволява на ученика да подреди в съзнанието си образите и картините от различните страни на действителността и да разбере системността на явленията от обществото и природата. „Става дума не за „наслагване” или съпоставяне, а за обединяване около определена тема, което би придало однородност на знанията, за да се засили познавателната активност и интересът на учениците като им се предложи метод на изследване.”[4,240] Според Н. Димитрова[7] интегративното обучение води до усвояване на учебното съдържание цялостно, неразделно, глобално, интегрално, обединително, за да формира и запази интегритетът, цялостността на личността. Д. Стефанова[6,248] посочва, че в основата е принципът за системност и взаимна връзка между учебните предмети който е ключов фактор при усвояване и систематизация на знанията на дадено образователно съдържание.

Обучението по всяка дисциплина си поставя цели, които обуславят системата на работа за развитие на колегите. „Те произтичат от социо-културните условия, както и от обекта на изучаваното и се съобразяват с възможностите на бъдещия учител да ги осъществи с учениците. Природата на словесното изкуство позволява да се осмисли в най-голяма степен ценностното за отделния индивид и за човечеството в определена епоха, ценностното като инвариантна и непрекъснато обновяваща се система. Литературата има особено място като учебна дисциплина, защото доминиращият ѝ обект е изкуството на словото, езикът ѝ е универсалният език на човешкото общуване. Литературният материал въздейства непосредствено. В процеса на възприемането, разбирането, осмислянето на този материал се интегрират знания и опит и се създават и прецизират комуникативните умения на учениците.”[3,207] Теоретичните знания на студентите намират приложение при методическата подготовката по различните учебни дисциплини на студентите – бъдещи начални учители и в практическата подготовка по време на текущата и стажантска практика. Подготовката на урока

по литература от студентите-колежани предполага креативност, иновативен и творчески подход, които да мотивират, активират и стимулират техните възпитаници.

Целта на настоящата статия е представяне на изучаването на литературните произведения и анализиране на ролята им при усвояване на знания за обкръжаващата среда.

От целта произтичат следните задачи:

- При подготовката **на урок** по литература да се акцентира върху произведения, които се изучават и се използват в методическата работа при запознаване с природната среда.

- Да се представи приложението на литературни произведения в уроци, даващи знания за природата

Изложение

Бъдещите учители се съобразяват със структурата на урока по литература и със структурноопределящите му компоненти: актуализация, работа с нов материал и приложение. Интеракцията за тях е средство за подпомагане на развитието и възпитанието на учениците, не е самоцел. Стремешът е интегриране на знания и опит за обществото и природната среда, а въвеждането на междупредметни връзки е една от иновациите в преподаването, защото изолирането на отделните предмети е проблем, който води до прекъсване на връзката на децата с реалния живот, пречи им да възприемат света като едно цяло. В процеса на работа със студентите се стремим да представим връзките между изучаваните учебни дисциплини в колежанската степен, в случая между литературознание, български език и дисциплините от природния цикъл. Разкриването на тези връзки и усвояването на възможностите за приложението им в учебния процес ще допринесе за цялостност и задълбоченост при усвояване на знанията.

Приложението на интегративните връзки намира отражение при формиране на умения у студентите за подготовката за урок и изработване на план – конспект. Интегративните връзки намират приложение във всяка една част на урока, както по български език и литература, така и в уроците по учебните предмети, свързани с природната среда в началния етап на обучение

Подготовката на урока е предпоставка за качествен учебен процес, а урочният план–конспект е представата на учителя за конкретната тема в учебния час.

Теоретичните знания на студентите се прилагат още при формулиране на целите за урока - информативно-познавателни, комуникативнопрактически и възпитателни. Те са взаимно свързани и произтичат от конкретното учебно съдържание, възрастта на учениците, състава на паралелката и други. Формулирайки целите, студентите-колежани се стремят да реализират обобщената си представа за същността на темата, връзката ѝ с предходни теми и за резултатите, които трябва да постигнат при изясняването ѝ.

Много важна задача в подготовката на студентите по методика на обучението по природознание и родинознание е формиране на компетенции не само да дават знания на учениците, но и да съдействат за възпитанието им. В урока се поставят образователни и възпитателни цели. За реализирането на възпитателните цели и формирането на определени личностни качества допринасят уменията им да използват литературни произведения, с които да докоснат най-нежните струни на детската душевност.

Изискванията за творчески подход се осъществяват при изработване структурата на урока и подбора на учебни ситуации. Препоръчително е да не се абсолютизира броят на учебни ситуации, но е обичайно те да са около 9-10.

Когато студентите-колежани подготвят актуализацията в един урок се стремят да породят интерес и да провокират активност у учениците. Затова се насочват към гатанки, кръстословици, които са любими за учениците. Те избират гатанка за ситуацията, когато предстои запознаване с разказа „Таралеж” на Михаил Пришвин. Описанието на външния вид на таралежа в гатанката и знанията на учениците за него предполагат лесен отговор. „Свито сиво кълбо с бодли покрито”. Друг вариант е подготовка на кръстословица, в която след отговор на всички въпроси се получава думата таралеж. И в двата случая се разчита чрез описание на съществни признаци или свойства и на основата на прилики да се отгатва името на дадено животно, растение, явление, предмет. Тези знания за съпоставка се придобиват и в учебните предмети околна среда и човекът и

природата. Друга предпочетена възможност от студентите е и прочит на част от литературни произведения с герой таралеж, които вече са познати за учениците и те с лекота отгатват заглавието на произведенията. Ако децата са развълнувани от определена тема, като съпричастност към бездомно животно или игра, в която едната страна е по-слаба, или са свидетели на безпомощност от страна на човек или животно, е естествено учителят да дискутира с тях, задавайки им въпроси, и умело да обобщи с извод, който да бъде преход към обявяване на темата на урока – заглавието на разказа. При всички варианти се активизират вече придобитите знания за природната среда, за взаимоотношенията човек – животно, конкретни знания за таралежа като горско животно, които се задълбочават и чрез запознаване с разказа. Аналогичен е подходът на студентите към откъси от романа на Елин Пелин „Ян Бибиян на Луната”. В урочната ситуация някои от тях включват гатанка, кръстословица, откъси от познати на учениците текстове от същия автор.

Гатанките, пословиците и поговорките, стихотворенията се използват и в урока по методика на природознание. Те намират приложение при актуализация на знанията, при създаване на емоционална нагласа за поставяне на темата. Например, ако темата е свързана с животните, с помощта на гатанки за животни може да се насочи вниманието към представители от животинския свят и така емоционално и мотивирано да се постави темата на урока. За учениците от първи и втори клас са подходящи гатанките.

При литературен материал, който отразява природата през различните сезони, като „Есенна приказка” на Ангел Каралийчев, „Цъфналата вишня” на Дора Габе, „Да се чудиш” на Димитър Спасов и др. актуализацията като урочна ситуация бъдещите учители подготвят чрез мултимедия, която илюстрира отговорите на учениците на поставени въпроси за промените, които настъпват през дадения сезон в природата и в живота на хората. Това също осигурява възможност за пренасяне на знания от уроците по околна среда, човекът и природата и от лични наблюдения и преживявания.

Темата за родината е вълнуваща и предполага различни варианти за актуализация. Бъдещите учители често

избират да започнат с позната песен, свързана с темата. „Уменията, придобити от студентите за използване на караоке прави обучението по-съвременно и вълнуващо. Приложението му провокира интереса на учениците и е възможност при актуализацията.”[2,711]. На мултимедия се представят картини от българската природа, география и исторически забележителности. Други от тях поставят акцент върху бележити българи, посветили живота си на Отечеството. Често един от тях е и патрон на училището. Трети включват като начало на презентацията си символите на държавността – българското знаме, герб, химн. Така се затвърждават знания от уроците по човекът и общество. При всички варианти интересът е завишен, учениците са убедени в смисъла и полезността на изучаваното, придобиват самочувствие и увереност в решаване на задачите. „Ориентирането на учениците в социалното обкръжение изисква подобна ориентация да има и самият учител – не може учениците да формират у себе си задълбочен познавателен кръгозор, без учителят да притежава същия и да ги подпомага, и насочва към осмисляне на обектите, фактите и явленията от същото обкръжение. В този смисъл краепознавателната дейност на учителя е един от важните аспекти на методиката на обучението по „Човекът и обществото.” [5,7] Така формираните познания по методика намират приложение при работа с учениците по различни учебни предмети.

При повишен интерес преминават уроците, в които литературният материал – приказки, разкази, стихотворения – е свързан с различни празници. Възникването при подготовката на Бъдни вечер, Коледа, Лазаровден, Цветница, Великден е свързано с установени ритуали и украса. Бъдещите учители често организират срещи с етнографи, духовници, които разкриват същността и дълбокия смисъл на празника. Това е начин да се преодолее формалната ритуалност и потребителско отношение. Участието в общоградски тържества, посещение на галерии, музеи, библиотеки, представящи поредица от събития по дадената тема, обогатява общата култура, стимулира лична изява и желание за споделяне семейната традиция при отбелязване на празниците. Личните впечатления от срещите, преживяванията от

участието в училищни и общоградски събития са възможност за актуализация и мотивация, която предопределя резултатността на урока.

Мотивирането на темата и първата среща с литературния текст са задължение на бъдещите учители. Важно условие за комуникацията между текст и реципиент е четенето. Отговорите на учениците дават сигурност, че всички те са запознати с литературната творба. Студентите изясняват непознатите думи, като стимулират работата с речник, разчитат на представата за значение на дума, за да се съотнесе към същата дума в текст и да се открият нюансите ѝ в новия контекст и така обогатяват активния речник на децата. Те избират последователен прочит на части от текста, прочит по роли, когато литературният материал е подходящ, и поставят акцент върху изразително четене, правоговор, правилно поставяне на ударението, интонация. Педагогическото взаимодействие в урока студентите осъществяват под формата на беседа – поредица от въпроси, които изискват от учениците отговори, свързани с конкретен текст, преразказ на откъс от произведението или съставяне на собствен текст при извличане на посланията, при изразяване на собствено мнение, при съпоставка с житейския им опит в семейството и обществото, където също се формира ценностната им ориентация и добродетели. Важно е въпросите да бъдат последователни, логически обвързани и степенувани по трудност. Стремешът на бъдещите педагози е да провокират практическо приложение на знанията за типове текст, жанр, структуриране на текст към умения за тълкуване на текст и да достигнат до многозначни и различни отговори върху конкретното произведение. От рецепция към репродуциране, критично мислене и интерпретация и съпоставка.

В разказа на Михаил Пришвин „Таралеж“ децата посочват, че срещата между героите е в естествена среда сред природата, където таралежът е свит на кълбо на сушата, а в потока плува „като прасенце“. След като действието се пренася в домашна среда учениците откриват, че той възприема условията в дома, съобразно навиците и живота си сред природата – лампата за него е луна, вестникът – сухи листа, избира си леговище и пренася на бодлите си ябълки към

леговището. Студентите акцентират и на развитието на отношенията между човека и таралежа, които започват с недоверие и страх и прерастват в приятелство, възпитават в търпение, съобразяване с начина на живот и хуманно отношение към животните.

Родолубието и патриотизмът са водещи при разглеждане на литературни произведения от много автори. Към текстовете в читанката за втори клас са представени цветни фотографии на реки, Черно море, житни поля, Стара планина, Шипка и др. Някои от авторските текстове са и популярни маршове и песни и това предполага интегративни връзки и използване на информационни технологии. „Компютърът с интернет връзка е достъпен във всяко училище. При изучаване текстовете на песни се използват готови записи, които се вграждат на CD плейър. В последно време песните в училище се изпълняват на музикални съпроводи, записани на компактдиск. Използването на готови съпроводи значително улеснява работата на студентите. В уроците си те често използват лаптоп или мултимедия, за да презентират различни теми от учебното съдържание.”[1,99] Усвоените знания за географски и исторически обекти, за личности, отдали живота си за свободата на България, се пренасят и надграждат и в урока по литература, съобразени с жанровата характеристика на конкретната творба и спецификата на словесното изкуство.

Запознавайки учениците с „Цъфнала вишня“ на Д. Габе, студентите насочват вниманието към разказа на героя – момиченцето, към художественото описание на цъфналото пролетно дърво, песента на пчеличките, чувството на радост и отбелязват съпоставката между облеклото на детето с бялата вишна, сравнена с булка.

В стихотворението „Да се чудиш“ на Д. Спасов лирическият герой пресъздава зимната картина, но тя е обрисувана и чрез човешки дейности – „изпрела пухкава къделя“, „изтъкала губери и бели одеяла“. И при двете литературни творби опора за отговорите на учениците е конкретният текст, но и знанията, и личният опит, придобити от наблюденията върху сезоните и отражението им в живота на хората. Личният опит и знания са водещи и при разглеждане на художествени произведения, свързани с празниците Бъдни вечер, Коледа, Лазаровден, Цветница, Великден. Освен авторски творби,

тук се включват и народни песни, сурвакарски честитки и за всички тях водещ е празничният тон, приемственост с народните обичаи и християнската традиция. Темата предполага връзка между поколенията и съвременен прочит, насочен към семейството и обществото. Междупредметните връзки студентите осъществяват при работа върху портрета, облеклото и качествата на героите, техните взаимоотношения, настроения, чувства, описание на природната среда, на ритуалите, на националните традиции. Студентите-колежани имат готовност да променят частично замисъла си, съобразявайки се с отговорите на учениците, които отразяват началното им възприемане на текста. Стремещт им е да провокират речево поведение, което намира израз в „комплекса от изяви на учениците – обща култура, потенциал, начин на държание, защото в речевата култура се отразява културата на мисленето”. [4, 237]

В часовете по методика на природознанието студентите усвояват умения да осъществяват интегративни връзки с литературата и да прилагат изучените художествени произведения за нуждите на урока по природознание. Те използват литературните произведения за потвърждение на изучаваните знания за природната среда, за обектите и явленията от обкръжаващия свят. Така на базата на разказа, стихотворението, приказката правят описание на природна картина, на сезон, на животно, растение или на определени техни качества.

Последният компонент от урока по литература е приложението.

Въпросите и задачите, които поставят бъдещите учители в тази ситуация към възпитаниците си по дадената тема, е да дадат повод за изразяване на предпочитания, свой избор на поведение, споделяне на ценностна ориентация. Докато досега са преобладавали рецепция, ориентиране в текста, подбор на епизоди, репродукция, то при осмисляне на изводите и обобщенията децата продуцират свой текст-отговор. Могат да разкажат за своя домашен любимец и неговите навици, продиктувани от инстинктите и начина му на живот сред хората, да обрисуват със слово впечатления от посещение на исторически обекти, да опишат природата в парка през различните сезони, да изразят чувствата и опишат приготовленията и честванията на различни празници. Разказите и описанията

им не само усъвършенстват комуникативната им компетентност, но и носят различна информация, която ги обогатява взаимно, разширява кръгозора и общата им култура и ги обвързва с общочовешки ценности, утвърдени в семейството и обществото.

Често бъдещите учители предлагат няколко фразеологизми или поговорки, пословици, афоризми и поставят задача коя от тях е най-подходяща за текста. Друга често поставяна задача е учениците да споделят от своя жизнен опит ситуация, аналогична на дадения текст или да разкажат прочетен от тях текст, който по подобен начин представя героите или описаната случка, както и да преразкажат текста от името на един от героите. С ентусиазъм децата съставят гатанки за литературните герои. Тези задачи студентите оставят и за писмена домашна работа за всички ученици.

Заклучение

Литературата е основен предмет, който задължава специалистите да откриват най-ефективните начини за преподаване като анализират системата за работа с учениците. Междупредметните връзки могат да се включат във всички структурноопределящи компоненти на урока по литература, имат безброй варианти, гарантират резултатност, затвърждаване на знания, пренос на знания, поддържат активност и интерес, възпитават отношения, улесняващи продуктивния обмен на мисли и отговорност за изразеното собствено мнение.

В обучението на студентите-колежани основен акцент е както надграждане на базови теоретични знания, така и практическо приложение на тези знания, които да бъдат в основата на реализацията им като педагози. Основен въпрос за тях остава как чрез интегративни връзки между предметите, чрез образователни иновации и активни методи на преподаване и учене да се постигнат резултати в учебния процес, които да развият потенциала на всеки ученик. Резултатът от бъдещата им практика на педагози, доказали професионализма си, са постиженията на учениците им и удовлетворението, което носи обучението, постигащо социални и културни цели.

Литература

1. Байчев, Ц., Б.Байчева. 2012. Приложението на съвременните информационни и комуникационни технологии в обучението на студентите по музика. Научни трудове, Педагогически колеж, 2012, Том 5 с.98-102, Добрич. УИ "Епископ К.Преславски".
 2. Байчев, Ц. 2011. Възможности за използване на караоке в общообразователното училище. Сб. 40 години Шуменски университет, с.709-714, Шумен. УИ "Епископ К.Преславски".
 3. Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова, 2011. Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен, УИ „Епископ К. Преславски”.
 4. Димчев, К. 1998. Обучението по български език като система. София, Издателска къща „Сиела”.
 5. Дончева, Ю. 2016. Учебно ръководство за семинарни упражнения по методика на обучението по „Човекът и обществото”. Русе, Печатна база на РУ „А. Кънчев”.
 6. Стефанова, Д. 2013. Онтодидактически подход за разработване съдържанието на интегративен конструкт. Научни трудове на Русенски университет 2013, Том 52, серия 6.3. Русе, Печатна база на РУ „А. Кънчев”.
 7. Dimitrova, N., Characteristics of the school subject “technology and entrepreneurship” in k-1 Bulgarian systems (primary school) for the implementation of integrative links. Knowledge. International Journal Scientific and Applicative Papers, V19.2; Education and Social Sciences, 2017, pp 495 – 504
 8. <https://www.investitor.bg/novini/261/>
 9. <https://www.mon.bg/news/3413/>
-

Милена Илиева Цанкова доцент д-р,
Камелия Йорданова Койчева главен асистент доктор,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”, Колеж-Добрич
Катедра „Начална и предучилищна педагогика,”
9302 гр. Добрич , ЖК "Добротица" 12;
e-mail:milena_b@abv.bg;
kami.koycheva@gmail.com



ЕЛЕМЕНТИТЕ НА МУЗИКАЛНАТА ИЗРАЗНОСТ – БАЗИСЕН ФАКТОР В ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Смилена Смилкова

THE ELEMENTS OF MUSICAL EXPRESSION – A BASIC FACTOR IN MUSIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Smilena Smilkova

ABSTRACT: This publication examines the educational unit *THE ELEMENTS OF MUSICAL EXPRESSION* in the primary school, its elements and essence. The aim of this publication is to prepare a survey on understanding and perception of *THE ELEMENTS OF MUSICAL EXPRESSION* by fourth-grade students, on the meaning, content, use and impact of these elements in music (perception, reproduction).

Key words: musical education, primary school, elements of musical expression, poll

Елементарната теория на музиката е важна и необходима база в музикалното развитие, възпитание и образование на децата в начална училищна възраст (нув). В началното училище учениците от 1 до 4 клас се запознават с елементите на музикалната изразност: мелодия, метрум, ритъм, темпо, динамика, тембър, щрихи, надграждайки и разширявайки основните понятия и информацията за тях, получени в детската градина. Познанията за тези елементи са изключително важни, полезни и основополагащи в усвояването на музикалните дейности възприемане, възпроизвеждане и творчество. Осмислянето и осъзнаването на спецификите, характеристиките, особеностите и използването на елементите на музикалната изразност, са част от пътя за постигане на целите, стоящи пред музикалното възпитание и образование у нас:

Изграждане на умения в областта на основните видове музикални дейности – изпълнение, слушане и импровизация

Създаване на условия за разгръщане на личностните музикални заложби и интереси

Създаване на предпоставки учениците да изпитват радост от общуването с музиката.[1]

Целта на публикацията е изготвяне на анкета за проучване на разбирането и осмислянето на елементите на музикална изразност от учениците от четвърти клас в ну. За смисъла,

съдържанието, използването и въздействието на тези елементи при музициране (възприемане, възпроизвеждане). Изборът на ученици именно от четвърти клас е продиктуван от факта, че те са най - подготвени от всички останали в този етап на обучение. Защото са на финала на началния образователен етап, защото имат достатъчно познания, свързани с теоретичната основа и практическото й проявление в изучаването на музика, защото имат вече опит от детската градина и изминалите начални класове за познаването на разнообразен репертоар (слушан и изпълняван), което води до натрупване на музикално - слухови и образни представи.

Теоретичният анализ на отделните елементи на музикалната изразност е обосновка на предложената анкета.

Музикално - изразните средства, с които се бори в нув са: мелодия, метрум, ритъм, темпо, динамика, тембър, щрихи.

В детската градина запознаването, осмислянето и използването на музикално-изразните средства е свързано с разпознаване на:

- ниски и високи тонове
- бързо и бавно темпо
- динамични промени (силно – тихо)
- детски и мъжки гласове
- солово и оркестрово изпълнение

В началното училище разбирането, практическото приложение и емоционалното въздействие на музикално - изразните средства постепенно се развива и надстроява както чрез прецизиране на обясненията за елементите на музикална изразност, така и с натрупването на опит и познание у децата на базата на музикално - слухови и музикално - образни представи.

Водещо изразно средство в музиката е мелодията. Тя съдържа в себе си всички елементи на музикалната изразност. Съчетаването на различни по височина ноти е израз на логично течаща музикална мисъл, носеща емоционално съдържание и въздействие. Разбира се, без участието на останалите компоненти – ритъм, метрум, темпо, динамика, шрихи и тембър, интерваловите съотношения не биха могли образно и емоционално да стигнат до човешката душевност и чувствителност. Мелодията е тази, която дава индивидуалност на звученето. Синоним на думата мелодия е напев. Неминуема е връзката между мелодия и говор / реч. Напевността или разчленеността на човешкия говор водят често до асоциация с мелодия. Разликата е в строго определените и записани тонови височини на музикалната мелодия.

В музиката ритъм означава организирано, логично редуване на тонови трайности.[2]

В трети клас се изучава записването на трайността на тоновете. Тук учениците ползват знанията си по математика. Кратките тонови трайности създават усещане за динамичност, за жизненост и енергичност, за активност. Дългите трайности предизвикват чувство за спокойствие, широта, протяжност. Тези сетивни нюанси в различните тонови трайности са част от въздействието на ритъма като образност от една страна и логична организация от друга.

Метрум е пулсацията, която възниква от периодическото редуване на групи, наречени метрични групи, съставени от равнотрайни силни и слаби (акцентирани и неакцентирани, тежки и леки) моменти, наречени метрични времена.[2]

Метрумът е туптящото сърце на музиката. Двувременният метрум е в пулсацията на марша, а тривременният – на валса.

За определяне на абсолютната трайност на тоновете освен нотни стойности е необходимо и темпо. Темпо - това е бързината, с която се изпълняват музикалните произведения.[2] темпата се разглеждат като бавни, умерени и

бързи в ну. Относителността на темпото като усещане и разбиране позволява в тази възраст учениците да търсят и намират нюансите в многообразието на темпото. Бавното темпо може да изразява протяжност, широта, тежест. Умереното - ходом, разказвателно, величествено, бързичко. Бързото – бодро, весело, живо, шеметно, много бързо. Това разнообразие в изказа и определянията е в полза и на обогатяване на речта, и на образните представи.

Тембърът, или цветът на тона, е онова качество, по което се отличават отделните инструменти и гласове.[2] в нув децата разпознават както по тембър, така и на външен вид различни музикални инструменти, като ги класифицират по звукоизвличане: клавишни, струнни, духови, ударни. Имат познания и разбиране за българските народни инструменти, познавайки ги. Учениците различават и различни състави: оркестър, хор. Богатството на тембри (вокални и инструментални) подсилва и разширява възможностите за музикално-слухови представи и образно мислене.

Динамиката е онзи раздел от музикалната теория, който се занимава със силата на тона. Знаците, които се използват за определяне степента на силата и промените в нея, се наричат динамични знаци.[2] подобно на темпото, където учениците се запознават с трите му основни категории, и в динамиката базата за сравнение са три вида основни динамични означения: силна, тиха и средна динамика. Многообразието и относителността на изказа и възприемането му при слушане и изпълнение на музика, изисква разнообразие в обяснението и обрисуването на звуковата динамична амплитуда. Кое от своя страна води до езикова и емоционално-образна култура.

Начинът по който се изпълняват различните тонове, се нарича артикулация. Различават се два начина на изпълнение на тоновете: свързано и отсечено, както и техните нюанси.[2] използването на един или друг начин зависи от характера на музиката и от интерпретацията на изпълнителя. Щрихът (артикулацията) е важно музикално - изразно средство. [3] основните шрихи, с които учениците се запознават и боравят са: легато, стакато, нон легато. В зависимост от характера, наstroението, съдържанието на музикалното произведение, се изисква от учениците да пеят слято, свързано (легато), скокливо, отривисто, отсечено (стакато), или подчертано, отделено, маршово (нон легато). Използването на изб-

роените щрихи спомага да се постигне художествената образност на произведението.

Въз основа на разгледаните по-горе елементи на музикалната изразност е направена анкета за ученици от 4 клас, която ще бъде проведена в последния месец на учебната година. Анкетата е съставена от затворени и отворени въпроси.

А н к е т а

1. Кое ви прави най – силно впечатление и ви въздейства , когато слушате музика?

- А/ мелодията
- Б/ ритъмът
- В/ динамиката
- Г/ темпото
- Д/ тембърът на гласовете и инструментите

2. Музика с какво темпо предпочитате да слушате?

- А/ бърза
 - Б/ бавна
 - В/ умерена
3. Защо?

.....

.....

4. Според вас тихата динамика в музиката какви чувства и образи „рисува“?

.....

.....

5. А силната динамика?

.....

.....

6. Какви музикални инструменти харесвате и предпочитате?

- А/ класически
- Б/ народни
- В/ електрически

7.тембърът на кой/кои музикални инструменти харесвате?

.....

.....

8. Кой музикален елемент е свързан с пулсацията в музиката?

- А/ ритъм
- Б/ метрум
- В/ темпо

9. Кой от българските народни танци предпочитате и играете с удоволствие?

- А/ право хоро
- Б/ ръченица
- В/ дайчово хоро
- Г/ пайдушко хоро
- Д/ всички изброени
- Е/ други

10. Каква музика предпочитате да слушате?

- А/ инструментална
- Б/ вокална
- В/ и а/, и б/

11. Как предпочитате музиката да присъства в живота ви?

- А/ като я изпълнявате
- Б/ като я слушате
- В/ друго.....

Литература

[1] мон - наредба № 5 за общообразователната подготовка, 8.12.2015 г. Дв, бр. 95

[2] хаджиев п. – 2009, елементарна теория на музиката, софия, музика еоод, стр.130

[3] джендова р. – 2013, теория на музиката, бургас, университет „проф. Д-р асен златаров”, стр.86

Д-р Смилена Димитрова Смилкова
Университет „проф. Д-р а. Златаров“
Катедра педагогика и методика на обучението
Адрес бургас, ул. „проф. Якимов“ 1

E-mail: smilenads@abv.bg



УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Технически редактор

Иван Димитров

Пенка Пеева

Художник на корицата

Красимир Николов

Издателство

Университет „Проф. д-р Асен Златаров”

Формат – 206 / 290

Излязла от печат– 20 юни 2019



MANAGEMENT AND EDUCATION

Technical Editor

Ivan Dimitrov

Penka Peeva

Cover Design

Krasimir Nikolov

House Press

Prof. Dr Assen Zlatarov University

Format – 206 / 290

Published – 20 June 2019