

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ОСОБЕНОСТИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБЩУВАНЕ В УЧИЛИЩНА СРЕДА: РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ ЧРЕЗ АНАЛИЗ НА СЛУЧАИ

БИСТРА МИЗОВА

Резюме: В студията се прави кратък обзор на състоянието на изследванията в областта на педагогическото общуване български и англосаксонски контекст. Очертават се основни резултати от изследване със смесен тип изследователска стратегия, базирана на анализ на случаи (N=69), изведени чрез наблюдение в реална училищна среда. Акцентът е върху идентифицирането на проблемни сфери на нарушено педагогическо общуване, както и върху открояване на потребностите на самите учители от повишаване на тяхната компетентност за общуване с учениците в контекста на училищното обучение.

Ключови думи: педагогическо общуване, обучение, анализ на случаи, комуникативна компетентност

CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN SCHOOL ENVIRONMENT: EMPIRICAL RESULTS BASED ON CASE STUDY

Bistra Mizova

Abstract: In this paper author makes a brief review of the current research of pedagogical communication in Bulgarian and Anglo-Saxon context. The basic results from a study employing a mixed research strategy based on case study analysis (N=69), aggregated through observations in a real school environment, are outlined. The main focus is on identification of the problem areas of dissatisfactory pedagogical communication, as well as on description of the needs of teachers their instructional communication competence within the context of school education to be improved.

Key words: communication, instruction, case study, communication competence

Вместо въведение: изследователски гледни точки към проблемите на педагогическото общуване

Проблемът за педагогическото общуване попада във фокуса на траен научноизследователски интерес през 80-те години на XX в. Тогава се появяват първите по-широкообхватни трактовки за същността на понятието и за неговото съдържание, които повлияват силно и изследванията в български контекст. В рускоезични публикации на изследователи като Бодалев, А. А. Леонтьев, Н. Кузмина и други на основата на дейностния подход се предлагат теоретично обосновани дефиниции на педагогическото общуване и описание на неговата значимост за професията на учителя и за педагогическата практика, особено по отношение на обучението (Цветанска, С., 2006). Изследванията в областта по това време у нас имат подчертан теоретичен характер.

В англоезичната научна традиция във връзка с теоретичните и емпирични изследвания по разглежданата проблематика се открояват две глобални направления – 1) *изследвания на педагогическото общуване в контекста на обучението като работен процес и случващото се в класната стая (Instructional Communication Research)* (за по-подробна информация относно дискусиите около превода, употребата и дидактическите интерпретации в български контекст на понятието „instruction“ вж.: Делибалтова, В., 2004; 2012) и 2) *изследвания върху развитието комуникативна компетентност и формирането на комуникативни умения (на учители и ученици) чрез целенасочено обучение (Communicational Education Research)* (Staton, A. Q., 1989: 364–371). Ранните изследвания на американски автори (през 80-те години на миналия век) в рамките на двете посочени направления се фокусират върху три основни области на интерес:

1) *Характеристики на учителя* – търсене на връзки между разнообразни характеристики на учителя и ученето (и резултатите от него) на учениците; корелации между характеристики на учителя и ефективността на неговата дейност (преподаването) в обучението; описание на общи и специфични учителски нагласи и очаквания.

2) *Характеристики на учениците* – изследвания върху бариерите пред себеизявата в комуникацията (communication apprehension) и страха от говорене (speech anxiety); разработване на диагностични инструменти и обучителни програми за развитие на комуникативните умения на учениците и оценката на тези програми.

3) *Комуникативни стратегии на учителя, използвани в преподаването* – изследвания върху методите и способите за преподаване на различни учебни предмети (дисциплини), индивидуалните стратегии на преподаване, стратегиите, които използва учителят, за да редуцира страха и бариерите пред себеизявата на учениците в обучението; проучвания върху методите за оценяване на езиковите умения на учениците и върху стратегиите, използвани от учи-

теля за диагностика на техните социални и комуникативни умения (Staton-Spicer, A. Q., 1984: 377–391).

Типологизацията на изследванията от областта на педагогическото общуване в този период би могла да се осъществи и по измерението вербални–невербални аспекти на общуването между учители и ученици в обучението. Така например при емпиричните изследвания с предмет вербалната страна на комуникацията в педагогически контекст интересът е провокиран от търсенето на ефектите от вариране в стила на преподаване (instruction) по отношение на източника, съобщението, канала и реципиента (Hurt, Th., M. Scott, J. McCroskey, 1978). Интересна и приоритетна изследователска тема по измерението невербална комуникация, подкрепена от последвали емпирични проучвания с приложен характер, се отнася до някои характеристики на общуването в класната стая (по време на урока) във връзка с организацията на учебното пространство. Например McCroskey и McVetta (1978) изследват предпочитанията на ученици към различни пространствени конфигурации на разположение (на учебните маси и столове в класната стая) спрямо учителя и свързаното с това равнище на мотивацията за активно участие в обучението по време на урока (McCroskey, J., R. McVetta, 1978: 99–111).

На по-късен етап (от началото на 90-те години) в англоезичните изследвания се акцентира върху по-широк спектър от параметри, описващи и обясняващи взаимодействието между учител и ученик, като тези изследвания обогатяват, задълбочават и разширяват тематиката от предходното десетилетие. Като ключови изследователски теми остават тези, свързани с комуникативни черти като бариера пред себеизявата, притеснителност и сдържаност, комуникативна компетентност; теми, отнасящи се до комуникативното поведение на учителя, неговите невербални характеристики, социо-комуникативен стил, способността за оказване на влияние в класната стая, стратегии за контрол върху поведението на учениците и начините, по които се възприемат от тях (McCroskey, L. L., V. P. Richmond, J. C. McCroskey, 2002: 386–387).

Комуникацията в образователен контекст като проблематика от този времеви период се интерпретира интензивно и в контекста на педагогическата психология (Educational psychology), като се акцентира върху усъвършенстването на социалните умения на учителя за осъществяване на ефективно общуване в класната стая. Продължават да доминират изследванията върху невербалната комуникация, автентичността на поведението и атрактивността на учителя и връзката им с мотивацията на учениците за постижения в обучението и стиловете на учене (Buck, St., D., 1989: 172–177).

В опит да обобщи натрупванията в областта на изследванията върху общуването във формален и неформален образователен контекст J. Spargue (2002) предлага триизмерен модел за метаанализ. В неговата рамка *първата дименсия* обозначава обучаващите (в т.ч. възпитаващи) субекти – учители, родители, връстници, треньори и обучители по комуникация, треньори и

обучители в други научни и приложни области, университетски преподаватели, мениджъри и др. Във *второто измерение* авторът откроява обучаваните субекти – деца в институции за предучилищно възпитание, ученици във всичките етапи и степени на училищното образование; студенти във висшите училища; работници, специалисти, безработни, хора в пенсионна възраст и др. Като трето измерение в своето проучване изследователят включва двете основни изследователски направления – а) *педагогическото общуване в контекста на обучението (Instructional Communication Research)* и б) *обучение във и развитие на комуникативна компетентност, респективно формиране на комуникативни умения (Communicational Education Research)*.

Метаанализът на публикувани изследвания в англоезичното (американско) списание *Communication Education*, осъществен от споменатия автор, показва, че от средата на 90-те години до към 2000 г. преобладава интересът към темите, посветени на педагогическото общуване във висшите училища (Sprague, J., 2002: p. 342).

Друг ракурс към концептуализацията, операционализацията и изследването на проявления и страни на педагогическото общуване предимно в рамките на урока през 90-те години на XX в. (а и след 2000 г.) се осъществява в по-широката рамка на проучванията, свързани с ефективността на училищното обучение. Англоезични автори като F. Oser, A. Dick и J. Party (1992); M. Wang, G. Haertel и H. Walberg (1990) и немскоезични автори като W. Einsiedler, (1997; 1999); F. Eder (1996); A. Helmke и F. Schrader (1997) интерпретират качеството на педагогическото общуване между учители и ученици и свързания с него конструкт „социален климат“ в ученическия клас като значими индикатори на ефективността на обучението (Clausen M., K. Schnabel, S. Schröder, 2002: 246–260).

Обосноваването и извеждането на групи параметри на педагогическото общуване като измерители на ефективността на преподаването и ученето се осъществява в рамките на емпирични изследвания с експлораторен и метааналитичен дизайн чрез използване на експертни оценки и с прецизни статистически техники като факторен анализ и неговата неметрична разновидност – анализ на съответствията (correspondence analysis), многомерно скалиране (multidimensional scaling) и клъстерен анализ (cluster analysis). Авторите на едно изследване от цитирания по-горе тип например, използвайки метааналитичен преглед и експертни оценки на 13 известни в англо- и немскоезичното пространство инструмента за измерване ефективността на обучението, стигат до обобщаването на следните основни групи от характеристики на педагогическото общуване, които представляват емпирични индикатори на ефективността на обучението в рамките на урока: 1) *социално-емоционални компоненти на взаимодействието учител–ученик* – включва признание на ученика като личност от страна на учителя и на неговите потребности, изразяване на топлина, оказване на емоционална подкрепа, загриженост, положително отношение

към учениците; диагностична компетентност на учителя в социо-емоционалната област, възможности и ресурси, които учителят осигурява за личностно развитие и разгръщане на учениците; 2) *параметри на социалния климат (социалната динамика на взаимоотношенията) в ученическия клас* – *индикатори на позитивния социален климат* са кооперативните модели на общуване и оказване на взаимна помощ между учениците, силна вътрешно групова кохезия, укрепване на чувството за общност чрез споделяне и следване на групови норми, ценности и ритуали; *параметрите на негативния социален климат* са представени чрез натиск към конформност, конфликти и напрежения между самите учениците, дискриминация от съученици и агресивни прояви срещу съученици; 3) *параметри на стила на учителя за ръководство на дейността на учениците* – в рамките на тази конфигурация от признаци се разграничават две подгрупи – *едната* се отнася до ефективните аспекти на сила на ръководство на учителя като обозримост и контрол над случващото се в класната стая, превенция на и справяне с дисциплинарни нарушения, установяване на ясни и правила и очаквания за работа и поведение на учениците по време на урока, а *другата подгрупа* отграничава неефективните страни на стила като непоследователност на учителя по отношение контрола на дейността на учениците, ненавременна и неадекватна намеса при дисциплинарни нарушения, неясни правила за работа и поведение по време на урока или отсъствието на такива; 4) *компетентност на учителя да подкрепя и повишава мотивацията на учениците за учене* – обхваща характеристики като подкрепяне на личната отговорност и на вътрешния локус на контрол на учениците по отношение на ученето, оказване на целенасочена диференцирана и индивидуализирана помощ за справяне с учебните задачи, използване на поощрения и похвали, изразяване на високи очаквания към постиженията на учениците; реакции на учителя при неуспех на учениците (пак там, 255–257). Така валидираната по емпиричен път теоретична рамка за проучване на педагогическото общуване в контекста на ефективността на обучението в рамките на урока се използва частично и в модифициран вариант в собственото емпирично изследване, резултатите от което се представят по-нататък в изложението.

След 2000 г. емпиричните изследвания върху педагогическото общуване в обучението имат подчертано аналитичен и многомерен характер. Фокусът е главно върху компетентностните подходи и модели при изследване на професионалните функции, качества и умения на учителя и техните ефекти върху комуникационните процеси в класната стая за постигането на валидните конкретни и глобални образователни цели. В тази връзка в областта се открояват няколко ключови тематични полета по проблемите на педагогическото общуване, които действащи и навлизащи в професията учители идентифицират като фундаментални за ефективно упражняване на тяхната дейност. Това са темите свързани със: 1) управление на дисциплината и справяне с дисциплинарни проблеми; 2) мениджмънт на класа; 3) динамика на междуличностни-

те взаимоотношения; 4) планиране и организация на обучението (урока) и 5) справяне със стреса и ролевото напрежение (Staton, A. Q., 1989: 364–371).

Засиленият интерес на изследователи и практики към тези пет и днес актуални области от проблеми доведе до интензивното развитие и диференциация през последните 10–15 години на една относително нова теоретико-приложна педагогическа област от изследвания, каквато е мениджмънтът на учебния клас, свързана с имената на изследователи като Evertson, Emmer и Worsham, 2005, в англоезичен контекст; Moreau, Nidegger, Mariotta и Nicoli, 2005, в немскоезичен контекст; Д. Тодорина, 2004; Ив. Иванов, 2005; Ал. Канев, 2010; С. Николаева, 2011, 2012 в български контекст (Мизова, Б., 2012).

В България първоначално (през 80-те и началото на 90-те години на XX в.) изследванията на педагогическото общуване следват теоретичните търсения за понятийна яснота и дефиниране на страните и проявленията на педагогическото общуване (Ж. Савова, 1989, Ст. Жекова, 1991, П. Петров, 1995, Димитрова, 1996). В теоретичните изследвания на български автори се очертават две основни линии на концептуализация на педагогическото общуване и неговите вариации. Първата би могла да се определи като структурен подход към педагогическото общуване, в който фокусът е върху изясняване на компонентите на явлениято в процесуален и дейностен план. Втората тенденция е насочена към създаване на дескриптивни модели на педагогическото общуване чрез акцентиране на неговите същностни характеристики и черти като педагогическо явление.

Постепенно (от средата на 90-те години до днес) изследователската перспектива се разширява към търсене на по-широка трактовка, надхвърляща анализа на педагогическото общуване единствено в рамките на обучението по време на урока, по посока интерпретацията му в по-широк образователен контекст (на равнище формални и неформални образователни институции и свързаните с тях субекти и партньори). Разбира се, през този период се запазва интересът в теоретичен и емпиричен план към „класическа проблематика“ на педагогическото общуване като стилове на общуване, педагогическо майсторство, връзка между комуникативната компетентност и педагогическата професия и др. (С. Цветанска, 2006; С. Янакиева, 2001; Д. Тодорина, 2005; Ст. Иванов, 2007 и др.).

Собствено обзорно проучване показва, че през последните години у нас са осъществени малко на брой научни емпирични изследвания в дискутираната област. Проследяваният период обхваща 2007–2012 г., като интересът е насочен към идентифициране на броя и тематиката на емпирични изследвания по педагогическо общуване, подкрепени в рамките на университетски изследователски проекти на сродни на Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ звена в сферата на педагогическото образование и образователни изследвания. Научни проекти, реализирани, респективно подкрепени от академични институции, които обучават педагози и осъществяват

научноизследователска дейност в областта на образованието, тематизират частично и чрез отделни изследователски аспекти проблематиката за педагогическото общуване в училищен контекст. Ето накратко какви са обобщените резултати от обзора:

В рамките на проследявания 5-годишен периода във фокуса на интерес на изследователски екипи от сродни педагогически факултети са:

1) *управленските аспекти на педагогическото взаимодействие училище–семејство* (един проект на изследователски екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2011 г. и един проект на екип от ЮЗУ „Неофит Рилски“ за 2008 г.);

2) *проблеми на консултирането и управлението на конфликти в образователна среда* (един проект на екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2011);

3) *(обосноваване и апробиране) технологичен модел за формиране на комуникативни и педагогически компетентности и компетенции на студенти* (един проект на екип от ШУ „Епископ Константин Преславски“ за 2010 г.);

4) *проучване на общуването в педагогическия процес чрез операционализацията му до педагогическото майсторство и комуникативния стил (стильът се интерпретира и операционализира чрез триадичния класически модел на К. Левин и сътрудници – авторитарен–демократичен–либерален) на учителя от гледна точка на учениците* (едно емпирично изследване чрез анкетиране на преподавател от Тракийския университет, Стара Загора).

От направения обзор дотук могат да се изведат следните обобщения:

1. Като валидни от съвременна гледна точка парадигми за осмисляне, операционализация и изследване на широк спектър от проявления на педагогическото общуване в обучението у нас и в чужбина могат да бъдат посочени поведенческият, екологичният, когнитивният, конструктивисткият, системният и хуманистичният подходи (Мизова, Б., 2012; Цветанска, С., 2006).

2. В англосаксонската педагогическа и психологическа изследователска традиция (предимно в страните на Западна Европа и в САЩ) има сериозни теоретични и емпирични натрупвания в областта на педагогическото общуване, очертаващи две основни изследователски линии, които условно наричаме изследвания върху педагогическото общуване в обучението и изследвания върху социално- комуникативната компетентност на педагогическите субекти (обучаващи и учещи се).

3. Първата обобщава изследванията в областта чрез термини като *instructional communication* (англ. език – общуване в обучението) и *Unterrichtskommunikation* (немски език – общуване в рамките на урока), като проучванията имат за свой основен изследователски предмет характеристиките, проявленията и проблемите на комуникацията учител–ученик в обучението (в т.ч. урока). Като специфична проблематика в контекста на тази изследователска тенденция се очертават: търсенето на взаимовръзки между

характеристиките на учителя като комуникатор с тези на учениците, тяхната мотивация, активност и постижения в обучението; описание на параметрите на организацията на обучението и социалнопсихологическия климат в класната стая; открояване на особеностите на взаимодействието между учители и ученици чрез анализ на релацията специфичен комуникативен стил–барииери в общуването – ефективност на обучението, проследяване на комуникационни параметри в педагогически контекст като измерители на ефективността на обучението и др.

4. Втората тенденция се репрезентира чрез термини като *communicational education* (англ. език – обучение по комуникация) и *Entwicklung der kommunikativen Kompetenz* (немски език – развитие на комуникативната компетентност). В най-общ план изследванията в този спектър са свързани с открояване значимостта на комуникативната компетентност като важна предпоставка за ефективна личностна и професионална изява (на учащите се и педагогическите специалисти), обосноваването и апробирането на модели за формиране и развитие на този тип компетентност.

5. В англо-саксонски контекст разработването на проблематиката по педагогическо общуване е достигнало своя емпиричен етап, като изследванията са с подчертано прагматичен и приложен характер.

6. Чрез българските изследвания (особено теоретични) в сферата на педагогическото общуване е постигната относителна яснота относно понятийния апарат в областта, същността на явлението и неговите проявления в обучението. Широк кръг от теми на педагогическото общуване се изследват в интердисциплинарна перспектива – „през“ области като педагогическа и социална психология, образователен мениджмънт, мениджмънт на ученическия клас, социология на образованието и др.

7. Осъществяваните емпирични изследвания по проблематиката у нас, макар че са относително малобройни, биха могли тематично да се определят в двата очертани по-горе клъстера, които следват логиката на проучванията в международен план.

Основни параметри на изследователската програма

Постановка на изследването

От направените обзор и обобщения по-горе в изложението става ясно, че у нас определено се забелязва дефицит на емпирични изследвания с прагматична стойност в областта на педагогическото общуване, които да подпомагат решаването конкретни групи проблеми в училище – например интелектуално стимулиране и мотивиране за учене; моделиране на ценностни ориентации у учениците относно собствената жизнена перспектива чрез активно участие и

саморазвитие; справяне с прояви на нарушена дисциплина и с проявления на агресивно поведение, насилие и др.

На приложно равнище у нас липсват изследвания, които да покажат конкретни практики (разбирани като вариативен и взаимнообвързан набор от стратегии, тактики, техники и инструменти) за осъществяване на резултатно педагогическо общуване в училищна среда. Очевидно е необходима промяна на изследователските подходи и разнообразяване на инструментариума, чрез който се изследва педагогическото общуване.

Предварителният опит и проучвания на автора и негови колеги, работещи по сходна проблематика, въз основа на участие в квалификационни курсове, професионални срещи с учители, проекти с национален обхват показва, че учителите изразяват нуждата от нови педагогически техники, които да им помогнат в общуването със съвременните ученици, които са представители на ново поколение и търсят динамично взаимодействие със своите учители. В този смисъл смятаме, че емпирично изследване, в чийто център се поставят реалните проблеми и опит на педагогическите субекти по отношение на комуникацията в обучението, е единствената възможна опорна точка за генериране на конструктивни практически решения и предложения за нейното оптимизиране. Това предопределя и подчертано приложния характер на настоящото изследване.

Цел, задачи и основни изследователски въпроси

Опирайки се на по-горе изложените позиции, беше планирано и осъществено емпирично изследване с приложна насоченост, чиято основна *цел* е да се опишат често срещани проявления на педагогическото общуване в училищна среда чрез анализ и оценка на случващото се в класната стая, както и да се идентифицират онези от областите на проявление, които се отличават с противоречивост и проблематичност.

Конкретните задачи за постигане целта на изследването са:

1. Да се анализират основни особености и специфика на педагогическо общуване в процеса на обучение (и в по-широкия училищен контекст) чрез наблюдение в реална педагогическа среда.
2. Да се открият често повтарящи се прояви на нарушени педагогически взаимодействия, като върху тази основа се абстрахират проблемните полета на педагогическо общуване, специфични за български училищен контекст.
3. Да се очертаят специфичните потребности на учителите от инструментална подкрепа за подобряване на педагогическото общуване по време на урока и извън него.

От гледна точка на своята цел емпиричното изследване има експлораторен характер, което предопределя и избора на смесен тип изследователска стратегия – количествено-качествената. При изследванията с експлораторен

дизайн, за които е типична особеността, че не се опират на една единствена теоретична рамка поради сложността и динамиката на проучваните феномените, обичайно не се формулират предварителни хипотези, а се поставят водещи изследователски въпроси.

В този смисъл изследователски въпроси, които намираме за релевантни да формулираме, са:

1. Какви са параметрите на нарушено педагогическо общуване между учители и ученици в българското средно общообразователно училище и кои са честите негови проявления? Отговор на този въпрос ще търсим чрез наблюдения в реална педагогическа среда и анализ на регистрираните случаи

2. Какви са общите и специфични потребности от усъвършенстване на компетентността на действащи учители и на студенти, обучаващи се за учители, по проблемите в сферата на педагогическото общуване в обучението (в рамките на урока)? Отговори в тази насока ще търсим чрез проучване на мнението на представители от тази целева група.

Методи на изследването

За осъществяване целите и задачите на изследването и в търсене на отговор на основните изследователски въпроси са използвани две основни групи методи, разграничими на теоретично и емпирично равнище:

1. *Концептуален обзор и анализ* на области (тематични клъстери) от проблеми на педагогическото общуване в училищен контекст, представени в световни и европейски публикации по темата.

2. *Наблюдение* в реален педагогически контекст (в поредица от педагогически взаимодействия между учители и ученици в рамките на урочни и извънурочни организационни форми) на модели, използвани от учителите в общуването им с учениците. При прилагането на прякото наблюдение за нашите изследователски цели се придържаме към установеното в областта на социалните изследвания становище, че то е една от основните техники (или по-точно инструменти – б.а. – Б.М.) за набиране на данни, когато се използва анализът на случаи (case study) като изходна емпирична стратегия (Brügelmann, H., 1982: 609–623).

3. *Case study* (в смисъла на анализ/изследване на случай) – в специализираната литература се спори дали става дума за метод или по-скоро за емпирична качествена изследователска стратегия. Без да се впускаме в изясняването на този спор и неговата етиология, акцентираме върху възможностите на метода за целите на това изследване, а именно, че неговото прилагане е подходящо тогава, когато: *Емпирично се изследва феномен в неговия реален контекст на случване и проявление и то тогава, когато границите между наблюдавания феномен и неговия контекст не са ясно различни* (Yin, R. K., 2003: 3). Авторът се придържа към схващането, че многообразните проявления на педаго-

гическото общуване са тъкмо това – трудно разграничими от своя естествен контекст (обучението и възпитанието в училище) феномени.

4. *Анкетирание на действащи учители и на студенти, подготвящи се за учители (в края на бакалавърската степен)*, насочено към установяване на техните потребности от развитие на компетентности в сферата на педагогическото общуване, както и на предпочитанията им към инструменти за оптимизиране на педагогическото общуване в учебно-възпитателния процес.

Авторът споделя позицията, че чрез избор на смесен тип изследователска стратегия и чрез съчетанието на методи като пряко наблюдение „на терен“ (в класната стая), анализ на случаи и анкетирание може да се осигури най-оптимална връзката между практическия педагогически опит и концептуализирането на теоретичните натрупвания в областта на педагогическото общуване

Процедура, обхват на изследването, участници

Логиката и технологията на емпиричното изследване обхваща следния взаимнообвързан набор от процедурни стъпки при неговото планиране и осъществяване:

1. Набелязване на категории за наблюдение на ситуации, в които се проявява основна същност и характеристики на общуването между педагогическите субекти в реална среда (в серия от урочни и извънурочни организационни форми). В инструментален план, набор от предварително формулирани широки категории става отправна рамка за полуструктурирано наблюдение.

2. Осъществяване на наблюдения на педагогически взаимодействия в рамките на урока и извън него в различните образователни етапи – начален, основен и гимназиален, и по различни учебни предмети. За осъществяване на наблюденията са привлечени четирима, въведени в основната концепция на изследването наблюдатели – студенти от 3-ти и 4-ти курс в специалност Педагогика на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“, преминали успешно през основния курс по Педагогическо общуване (с позитивен резултат най-малко „Много добър“ при полагането на съответния изпит по дисциплината). Агрегираните чрез наблюдение случаи (предварително беше определен минималният обхват на изследването от най-малко 40 случая при отчитане на определен времеви и ресурсен капацитет, предопределен от практиките на проектното финансиране по НИС на СУ „Св. Климент Охридски“ в рамките на проект по договор № 39/15.04.2013 г. с ръководител доц. д-р Силвия Цветанска) стават изходна основа за анализ и оценка в търсене на отговори по основните изследователски въпроси.

3. Конструирание на авторски инструмент за кодиране и анализ на събраните случаи, с помощта на който да бъдат идентифицирани групи от ситуации

на нарушено педагогическо общуване, както и на такива описващи успешни комуникативни практики.

4. Обобщаване и анализ на резултатите от изследваните случаи и открояване на основни проблемни полета на педагогическо общуване чрез отчитане при възможност (ако данните позволяват това) на някои по-общи променливи като особености и вид на училището, образователен етап и др.

5. Проучване мнението на действащи учители и на студенти по Педагогика (бъдещи учители) с цел открояване на техните позиции относно общи и специфични теми и проблеми на педагогическото общуване, които са значими с оглед оптимално упражняване на тяхната професионална дейност, както и идентифициране на потребностите им относно инструменталната страна на педагогическото общуване (нужди и предпочитания към конкретни инструменти по различни теми (кълъстери) от областта на педагогическото общуване, които да са им полезни в реалната практика). Във връзка с инструментализацията на тази процедурна стъпка се конструира кратък въпросник, чиито индикатори са формулирани на базата на предварителния обзор и анализ на чуждоезични публикации в областта, както и на анализа и обобщението на случаите, идентифицирани в българска училищна среда.

Обхват на изследването

Наблюденията в реална педагогическа среда с цел набиране на достатъчен брой случаи за анализ и извеждане на тенденции по отношение на проявленията на педагогическото общуване в обучението са реализирани в периода април–юни 2013 г. Място на проведените наблюдения са частни и общински основни училища и средни общообразователни училища в централни и по-периферни райони на територията на гр. София, част от които са базови институции към Факултета по педагогика на СУ. Поради спецификата на изследването и утвърдените традиционни партньорски връзки с тези базови училища предпочитаме да запазим конфиденциалност относно по-детайлна информация за техните наименования.

В анкетното проучване, във връзка с реализиране на петата процедурна стъпка (вж. по-горе), взеха участие 16 действащи учители и 26 студенти от специалност Педагогика на Факултета по педагогика, обучаващи се в 3-ти и 4-ти курс в бакалавърска степен. Някои основни характеристики на участниците изследването чрез анкетиране са представени в таблица 1.

Таблица 1. Социално-демографски характеристики на изследваните чрез анкетиране участници

Действащи учители				Студенти от специалност Педагогика				
пол		стаж	възраст	пол		курс		възраст
мъже	жени	Min. 1 г. – Max. 33 г.	Min. 22 г. – Max. 55	мъже	жени	III	IV	Min 20 г. – Max 29 г.
0	16	M = 15,56; SD = 13,416	M = 39,44; SD = 12,633	4	22	8	18	M = 22,08; SD = 1,719

Инструментализация на изследването

Наблюдение

Както вече споменахме, основната техника за набиране на достатъчен брой случаи за анализ и очертаване на тенденции във връзка с проявлението на общуването между педагогическите субекти в училищна среда (урочни и извънурочни, респективно – класни форми) е прякото наблюдение в неговия полуструктуриран формат. Основните категории на наблюдение, които наблюдателите бяха обучени да следят и отчитат, за да агрегират отделните случаи, са групирани около следните измерения:

I. Първо измерение „УЧАСТНИЦИ“ – в училищен контекст, в рамките на урока и на извънурочни организационни форми възможни участници в ситуации на общуване са всички основни педагогически субекти, участващи и заинтересовани пряко или косвено от процеса на обучение във формална среда. Това са учениците, учителите, ръководството на училището, родителите. В рамките на това измерение от категории се получава определен набор от възможни комбинации на участие на тези субекти в педагогическото общуване, които наблюдателите проследяват – например: ученик–ученик; ученик–ученически клас като цяло; учител–ученик; учител–ученически клас като цяло; ученик–учителска общност; ученик–директор; учител–учител; учител–учителска общност; учител–училищно ръководство; учител–родител/и и т.н.

II. Второ измерение „КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В РАБОТНИЯ ПРОЦЕС (УРОКА И ИЗВЪН НЕГО)“ обхваща четири групи подкатегории за наблюдение, изведени от изследването на Clausen, Schnabel и Schroeder (2000) (вж. по-горе изложението), които описват съдържанието, насочеността и качеството на педагогическото общуване като измерител на ефективното училищно обучение. Тук припомняме наименованията на тези подкатегории: 1) *социално-емоционални конотации на взаимодействието учител–ученик* – тази подкатегория се операционализира чрез опит да се анализират следните аспекти: Какъв е характерът на отношенията между учители и ученици (парт-

нъорски, топли, позитивни или дистанцирани, негативни)? Как учителите откликват на потребностите на учениците (зачитане, отричане, negliжиране)? Какви възможност и ресурси учителите „инвестират“ в личностното развитие на учениците (по отношение на техните интереси, отговорност, самооценка, автономност в обучението)? 2) *характеристики на социалния климат (социалната динамика на взаимоотношенията) в ученическия клас* – операционализацията на тази подкатегория е по посока проследяването на индикатори от типа: наличие–отсъствие на кооперативни и взаимноподкрепящи модели на общуване между учениците; наличие–отсъствие на проблемни и конфликтни интеракции между тях; силна–слаба вътрешногрупова сплотеност; спазване/придържане–нарушаване на установени групови правила, ценности, традиции, ритуали; наличие–отсъствие на дискриминация от и към съученици; наличие–отсъствие на агресивни прояви и прояви на насилие в класната стая и др. 3) *параметри на стила на учителя за ръководство на дейността* – във връзка с тази подкатегория се отчитат проявления като характер и качество на контрола/мониторинга на учителя над случващото се в класната стая; стратегии на учителя за превенция на и интервенция при дисциплинарни нарушения; комуникативна компетентност на учителя за установяване на ясни правила за работа и поведение на учениците и др. 4) *комуникативни стратегии на учителя по посока поддържане и развиване на висока мотивация на учениците за учене* – реализира се наблюдение на индикатори като поведение на учителя за стабилизиране на отговорността и вътрешния локус на контрол у учениците; оказване на индивидуализирана и диференцирана подкрепа на учениците; изразяване на похвали, използване на поощрения, респективно санкции, вербализиране на високи очаквания към постиженията на учениците; учителски реакции при успех/ неуспех на учениците.

III. Трето измерение „ПРОСЛЕДЯВАНЕ И ОЦЕНКА ХАРАКТЕРА НА ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ СУБЕКТИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБЩУВАНЕ“. Преценката по това измерение в диапазона позитивни–индиферентни–негативни отношения се осигурява от наблюдателите, като отчитат основни маркери на отношението – например типа вербални послания, обменяни в комуникацията между учители и ученици и основни параметри на тяхното невербално поведение като интонационни модели, височина и тембър на гласа; лицева експресия, консонантни или дисонантни пози и ориентация на тялото в пространството; дистанции между педагогическите субекти и др.

IV. Четвъртото измерение обхваща отбелязване на ОБЩИ ДАННИ ЗА СРЕДАТА, В КОЯТО СЕ ПРОВЕЖДА НАБЛЮДЕНИЕТО. Кодира се информация за учебния предмет, типа урочна или извънурочна форма, в която се осъществява наблюдението, образователния етап, големината на училището, неговата локация, социално споделяните представи за него, свързани с неговия образ/имидж в публичното пространство и др.

Систематизиране, анализ и оценяване на агрегираните случаи

С цел да се обобщят и оценят събраните чрез наблюдение случаи по посока очертаване на определени тенденции от качествен и количествен характер създадохме авторски инструмент за техния структурен и съдържателен анализ, който условно нарекохме инструмент за кодиране. За да се осигури независимост между процеса на набиране на случаите и техния анализ, други двама експерти (един учител и един докторант), различни от тези, които проведоха наблюденията, бяха обучени да кодират случаите с помощта на гореспоменатия инструмент. Планът на проследяваните чрез този инструмент променливи най-общо включва:

- дължина на описания случай (спрямо единиците на стандартната страница от 1800 знака);
- извличане на основното съдържание (проблем) на отделния случай чрез формулировка не по-дълга от едно изречение (озаглавяване на случая);
- кодиране на комбинацията участници в случая (чрез номинална скала);
- съотнасяне на случая към предварително зададени категории от аспекти/проявления на педагогическото общуване (като изходна основа за тези формулировки са използвани резултатите от концептуалния анализ);
- преценка за характера на представеното в случая педагогическо взаимодействие между субектите по тристепенна ординална скала;
- преценка за ролята на учителя като водещ педагогически субект в общуването (по посока на неговата активност–пасивност) в описания случай – отново чрез ранжиране в тристепенен формат;
- кодиране на нагласата на наблюдателя, която се внушава от него при представянето на случая – оценката за проявената нагласа се осъществява по 5-степенна ординална скала в континуума негативна–позитивна – тази променлива има функционално значение за изследването, тъй като е свързана с неговата надеждност и обективност;
- оценка на описания случай по посока неговата сила да илюстрира позитивен или негативен модел, респективно практика (техника, стратегия, инструмент) на педагогическо общуване в обучението;
- кодиране на общите параметри на училищната среда, в която е наблюдаван описаният случай – например образователен етап, големина на училището, местоположение, характер на неговия публичен образ и др. като за целта са използвани възможностите на номиналното скалиране.

**Проучване на мнението на учителите относно развитие
на тяхната компетентност по ключови въпроси
на педагогическото общуване и идентифициране
на предпочитанията им към инструменти
за оптимизиране на педагогическото общуване
в учебно-възпитателния процес**

За целите на това проучване е създаден въпросник (от типа анкетна карта), който има аналогични съдържание и структура за двете целеви подгрупи от изследвани лица – действащи учители и студенти – в двата последни курса на бакалавърската си степен по Педагогика. Разликата е само по отношение на социално-демографската част на въпросника (за действащите учители се набира информация по повече променливи). Основната част на инструмента съдържа общо 13 айтема, смислово и тематично обособени в следните три подгрупи (подскали):

- Значимост на определени комуникативни умения на учителя като себеутвърждаване на личния и професионалния авторитет, социо-комуникативен стил на учителя, умения за адаптиране на собственото (на учителя) невербално поведение, презентационни/реторични умения на учителя, използване на хумора като средство в общуването с учениците в обучението.

- Нагласи и сензитивност на учителя към определени характеристики на ученика – когнитивен стил на ученика, бариери пред себеизявата.

- Знания и умения на учителя за прилагане на комуникативни стратегии в обучението – например даване на ясни инструкции, релевантно и структурирано представяне на учебния материал, умения за мотивиране; комуникативни стратегии при управлението на дисциплината; стратегии за стабилизиране и утвърждаване на групово споделяни норми, традиции, ритуали; за посредничество и подкрепа при междуличностни конфликти; стратегии за слушане и емпатийна реакция при заявени от учениците проблеми.

Оценяването на всеки от 13-те предварително зададени айтема се осъществява чрез 5-степенна скала, която има следния вид:

Изцяло маловажно за моята работа като (бъдещ) учител	По-скоро маловажно за моята работа като (бъдещ) учител	Не мога да преценя дали е маловажно или важно за моята работа като (бъдещ) учител	По-скоро важно за моята работа като (бъдещ) учител	Изключително важно за моята работа като (бъдещ) учител
1	2	3	4	5

Както допълнителен въпрос от открит тип на изследваните лица се предлага да споделят предпочитанията си към конкретни инструменти за опти-

мизиране на педагогическото общуване в обучението, които могат да бъдат полезни в тяхната професионална дейност.

Целта на това проучване е да допълни и обогати резултатите, получени чрез анализа на случаите, за да се получи по-цялостна и завършена картина за проблемите на педагогическото общуване в обучението, в смисъла на натрупан позитивен и/или негативен опит, пречки пред неговата оптимална реализация, бъдещи предизвикателства и възможни решения.

Основни резултати от изследването

Резултати от изследването на случаи на педагогическо общуване в училищна среда

В резултат от серията наблюдения „на терен“ бяха събрани общо 69 случая, което е с 29 случая или приблизително 2/3 повече от предварително предвидения минимален обхват от 40 случая. Ето и тяхното разпределение според някои характеристики на образователната среда, в която са регистрирани (вж. таблица. 2).

Таблица 2. Честотно разпределение на набраните случаи според основни параметри на образователната среда, в която са наблюдавани (N=69)

Големина на училището	Образователен етап	Локация на училището в гр. София		
		не може да се прецени	централно	периферно
голямо ($\geq 1000/1200$ ученика)	начален	–	30	12
	прогимназиален	–	–	–
	гимназиален	–	20	–
средно ($\sim 500\text{--}1000/1200$ ученици)	начален	–	–	–
	прогимназиален	2	–	–
	гимназиален	–	–	–
малко (≤ 500 ученици)	начален	–	1	3
	прогимназиален	–	–	1
	гимназиален	–	–	–

Във връзка с така получения набор от случаи изследователската коректност изисква да коментираме няколко основни негови недостатъци, които диктуват определени последици относно крайните обобщения от емпиричното изследване. На първо място, правим уговорката, че тази извадка далеч не удовлетворява критериите за представителност. Поради ограниченията в ресурсите и условията (обективни и субективни) за осъществяване на наблю-

денията така формираният се набор от случаи в специализираната литература се нарича извадка по достъпност или типологична извадка (Щетински, Д., 2005). Втората уговорка засяга „изкривяването“ и дебалансираността на извадката: Както е видно от нейната структура, по-високият относителен дял от случаите (около 66%) е агрегиран чрез наблюдение на ситуации на педагогическо общуване между педагогически субекти в началния етап на основната образователна степен. Относително по-ниски (и имащи небалансирано представителство спрямо общата извадка) са дяловете на случаите, регистрирани в прогимназиалния (около 4%) и гимназиалния етап (приблизително 30%). В този смисъл, макар в изследването да се оперира с множество квантифицирани по рода си данни, ще се акцентира върху техния качествен анализ и очертаване на определени тенденции, като се дистанцираме от всякакви опити за генерализации по отношение на проявленията на педагогическото общуване по континуума негативно–позитивно за български училищен контекст „изобщо“ и „по принцип“. Данните и направените на тяхна основа изводи ще бъдат „отражение“ на участниците и ситуацияите, които осигуряват тези данни, както е типично за изследвания, базиращи се на case study (анализ на отделни случаи), и такива, опериращи преимуществено чрез качествена и/ или смесена изследователска стратегия (Господинов, Б., 2013).

Чрез една от опциите в инструмента за кодиране на случаите, която изисква да се представи кратко тяхно резюме в рамките на едно изречение, имахме възможност да проследим какви глобални смислови конотации се излъчват чрез тези заглавия. Резултатите показват, че още в този етап на най-общ „прочит“ на съдържанието на случая, изразено чрез заглавието като негов индикатор, проличават смислови фасети по континуума негативно–неутрално–позитивно послание. В следващата таблица представяме оформилите се групи, относителния дял на случаите принадлежащи към съответната група и конкретни примери с илюстративен характер.

Таблица 3. Класификация на случаите според конотативната насоченост на техните заглавия–резюмета (N=69)

	Случаи с негативни формулировки на заглавия	Случаи с неутрални конотации в заглавието	Случаи с позитивно формулирани заглавия
Относителен дял (%)	31,9 % (22 случая)	27,5% (19 случая)	40,6% (28 случая)
Примери	1. „Безсилие на учителя да се справи с поведенчески проблеми в клас“	1. „Стратегия на учителя за управление на груповата динамика в класа“	1. „Толерантно отношение на учителя и класа към ученик със СОП“

Примери	2. „Вината/засрамването като стратегия (на учителя) за мотивиране към учебни постижения“ 3. „Неглижиране от учителя на възникнали трудности у учениците по повод учебни дейности в часа“	2. „Даване на обратна връзка по повод на контрол на работа“ 3. „Управление на дисциплината в първи клас“	2. „Изразяване на похвала от страна на учителя за високи учебни постижения“ 3. „Техники, използвани от учителя за активизиране и мотивиране на учениците в часа по математика“
---------	---	---	---

Анализът показва, че най-висок относителен дял се пада на позитивно „звучащите“ заглавия, следвани от тези с негативни оценки и на трето място като честота са тези, в които е отразена неутрална позиция към съдържащото се в случая. По-задълбоченият съдържателен анализ на заглавията насочва към заключенията, че негативно се оценяват, респективно намират отражение в резюмето на случая онези поведенчески и комуникативни модели (действия, стратегии, похвати) на педагогическите субекти в общуването, които се асоциират с безсилие, отсъствие на проактивност и компетентна намеса, неглижиране, санкциониране от страна на учителя, както и с неспазване на правилата в класната стая, дисциплинарни нарушения, поведенчески проблеми, конфликтност и доминантност от страна на учениците. Положително „оценностявани“ са отношенията на толерантност между педагогическите субекти, специалните усилия, които учителите полагат за развиване на вътрешната мотивация и саморегулация на учениците, изразяването на високи очаквания към тях, на поощрения и похвали, както и установените взаимоотношения на кооперативност и симетричност в ученическата група.

Още на равнище проследяване и анализ на заглавията като ключови участници/субекти в педагогическото общуване в агрегираните 69 случая се открояват следните конфигурации: ученик–ученик; ученик–класа като цяло; учител–ученик/група ученици и учител–ученически клас като цяло. Квантификацията на данните при изследването на случаите позволи открояването на по-детайлна картина по анализирания признак „участници в педагогическото общуване в училищна среда“ (вж. таблица 4).

Таблица 4. Разпределение на основните категории участници/субекти в педагогическото общуване на база проследени случаи (N=69)

Категории участници	Абсолютна честота	Относителен дял в %
Ученик–ученик	1	1,4
Ученик–класа като цяло	4	5,8
Учител–ученик	20	29,0

Учител–ученически клас като цяло	34	49,3
Учител–колеги (друг/и учител/и)	1	1,4
Учител–родители	5	7,2
Друго, в т.ч. учител–директор; учител–студент–практикант	4	5,8
Общо	69	100%

Получените количествени резултати по параметъра категории участници в педагогическите взаимодействия никак не са изненадващи. Логично е, че в един висок относителен дял на изследваните случаи (78,3% или 54 случая) водещата роля на субекти на педагогическото общуване се пада на учителя и учениците, отразени чрез конфигурациите учител–ученик, учител–ученически клас като цяло. Това е очакван резултат, като имаме предвид, че обучението, реализирано в рамките на урока, е водеща дейност в училищна среда с ярко изразен комуникационен характер. Интерес представляват и другите, по-слабо представени конфигурации от участници, конструиращи педагогическата комуникация в проследяваните случаи – особено тази учител/и–родител/и. От гледна точка на съвременните императиви към училището във връзка с увеличаващата се комплексност на проблемите, свързани с образованието на подрастващите, което налага неговото „отваряне“ към партниращо общуване с други субекти за търсене на съвместни решения, малко изненадващо е слабото присъствие на родителите като субекти в това взаимодействие. От една страна, това може да бъде обяснено с „непредставителността“ на извадката от изследвани случаи, но от друга – е възможна и алтернативна интерпретация в посока търсене на отговор на въпроса дали българското училище и българските учители са подготвени и имат специфична сензитивност и компетентност да привличат родителите в партньорски взаимодействия, които да бъдат коректив на качеството на обучението?!

Следващата стъпка в изследването на случаите е свързана с по-задълбочен анализ на тяхното съдържание и въз основа на това съотнасянето им към общи и специфични области от теми и проблеми на педагогическото общуване. При тази процедура първоначално на базата на съдържателния анализ се открояват глобални теми, които позволяват групирането на случаите по сходство или близост на проявленията на педагогическото общуване, а след това в рамките на всяка от глобалните тематични области е направен опит за абстрахиране на отделни тематични подкатегории.

Бяха отграничени пет обширни тематични полета/области на групиране на случаите, които получиха следните условни наименования:

1. Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците – в тази категория попадат най-много от регистрираните случаи като тяхното разнообразие и проявления вариат в широки граници. Вътрешната диференциация (формирането на подобласти) на случаите от

това тематично поле би могла да се осъществи по-нататък най-малко по още две измерения или признака. Първият засяга функционалната ориентация на конструираните от учителя модели на общуване с учениците – тук се има предвид по отношение на какви конкретни области от дейности се изгражда и утвърждава определен тип комуникативно взаимодействие между учители и ученици – например във връзка с мотивиране за учене и учебни постижения; с подготовка и активизиране за осъществяване на конкретни учебно-познавателни задачи, в т.ч. чрез прилагането на информационни и комуникационни технологии в обучението; по повод даване и получаване на обратна връзка относно учебните постижения в процесите на формиращо и сумативно оценяване; по повод търсене и оказване на социално-емоционална подкрепа и др. Вторият признак адресира резултативността/ефектите от използваните от учителя комуникационни модели по отношение ученето и личностното развитие на учениците, като по това измерение бихме могли да ги разграничаваме на такива, които подкрепят/улесняват, и такива, които пречат/затрудняват двата процеса.

II. Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения – в това тематично поле попадат проявленията на педагогическото общуване, насочени към конструиране и поддържане на нормативните структури в ученическия клас, както и стратегиите на учителя за осъществяване на ангажирано включване на учениците в обучението чрез стабилизиране на ценностно-ролевите ориентации, осигурявайки по този начин ефективна основа на ученето. По-конкретно „подведените“ под този общ „кълъстер“ анализирани случаи тематизират успешни, респективно неуспешни начини, подходи и конкретни модели за въвеждане на дисциплинарни правила в ученическия клас, за предотвратяване на проблеми, свързани с дисциплината, както и за интервениране на вече възникнали дисциплинарни нарушения.

III. Комуникация за управление на групово-динамичните процеси и установяване на определен социален климат в ученическия клас – към тази съдържателна категория отнесохме случаите, които илюстрират улесняването–препятстването от страна на учителя на симетрични, взаимнотолератни и кооперативни модели на общуване между учениците; проявленията на проблемни и конфликтни интеракции между тях и модериращите и медиаторни стратегии, които използва учителя в тази насока; спазване–нарушаване на установени групови правила, ценности, традиции, ритуали и комуникативната компетентност на учителя за тяхното утвърждаване и стабилизиране, и др.

IV. Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище – обхватът на случаите, попадащи в тази област, макар и относително малък тематизира въпроса за начините и поведението на педагогическо общуване между учители и родители. Съдържателният анализ на изследваните случаи показва, че този тип взаимодействия се де-

финират главно ситуативно по няколко повода: 1) при възникнали конкретни проблеми (поведенчески, в т.ч. прояви на агресивност; свързани с учебни постижения) с определен ученик; 2) във връзка с планирани общоучилищни родителско-учителски срещи и 3) като апел от страна на учителите за мобилизиране на родителската активност във връзка с организирани мероприятия на класа (учебни екскурзии, доброволчески инициативи и др.).

V. Други проявления на педагогическо общуване – към това тематично поле се отнасят случаите на комуникативни взаимодействия между учителите и други вътрешни и външни за училището субекти. Конкретни модели в тази насока например са регистрирани случаи на взаимодействие между учител и директор, който по настояване на родител оказва натиска върху учителя за промяна на годишна оценка на ученик; между учител и студенти практиканти и опити на учителя в това взаимодействие да „режисира“ представянето на практиканта и класа при провеждането на изпитни уроци в рамките на тяхната практическа подготовка. Към тази глобална област „други“ са отнесени и случаите, които тематизират комуникационни стратегии и събития на равнище училище (един случай), както и такива проявления на педагогическо общуване, които са насочени към поддържане и запазване на личния и професионален авторитет на учителя.

Откритите глобални тематични полета, техните подкатегории и честотното разпределение на случаите, попадащи в съответната глобална област, могат да бъдат проследени в таблица 5.

Таблица 5. Глобални тематични области и подобласти. Честотно разпределение на принадлежащите към съответното глобално тематично поле изследвани случаи

Глобални тематични области на случаите и техните подкатегории	Регистриран брой случаи в съответната област	Относителен дял (%)
ГО 1. Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците	34	49,3
<i>Подкатегории:</i>		
1.1. Мотивиране към постижения и личностно развитие, в т.ч. подкрепа на ученето чрез прилагане на ИКТ в обучението		
1.2. Организиране и активизиране за учебно-познавателни дейности, в т.ч. повишаване на интереса на учениците към работа с конкретно учебно съдържание		
1.3. Даване и получаване на оценъчна обратна връзка за напредъка и постиженията в обучението		

ГО 2. Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения	15	21,7
<i>Подкатегории:</i> 2.1. Превенция на дисциплинарни проблеми 2.2. Интервенция на настъпили проблеми с дисциплината 2.3. Справяне с тежки прояви на нарушена дисциплина и поведенчески проблеми		
ГО 3. Комуникация за управление на групово – динамичните процеси и установяване на социален климат в ученическия клас	9	13,0
<i>Подкатегории:</i> 3.1. Стабилизиране на общностни норми, ценности, традиции и ритуали на класа като учебна група 3.2. Създаване на подходящ социален климат в класа 3.3. Модериране и посредничество в междуличностни конфликти между учениците		
ГО 4. Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище	5	7,2
<i>Подкатегории:</i> 4.1. Комуникация с родители по повод конкретни проблеми на отделен ученик (прояви на агресия, ниски учебни постижения и др.) 4.2. Комуникация с родители по повод планирани родителско-учителски срещи 4.3. Комуникация, насочена към мобилизиране на родителската активност във връзка с организирани мероприятия на класа (учебни екскурзии, доброволчески инициативи и др.)		
ГО 5. Други проявления на педагогическо общуване	6	8,7
<i>Подкатегории:</i> 5.1. Комуникация с други вътрешни и външни за училището субекти по различни поводи, например с директор, колеги, студенти практиканти 5.2. Поддържане и запазване на личния и професионален авторитет на учителя		
Общо:	69	100%

Следващият важен момент в изследването на случаите е свързан с оценяване характера на взаимоотношенията, които се развиват между участниците в описаните комуникативни ситуации. Решението, което е взето, за да може да се направи преценка за взаимоотношенията във всеки описан случай, е да се

въведе 3-степенна скала за оценяване със следните значения: а) с 0 се кодират случаите, в които се разгръщат неутрални, респективно лишени от ярки емоционални конотации взаимоотношения между основните участници в комуникацията; б) с 1 се кодират взаимоотношенията, характеризиращи се с обмен на позитивни афективни оценки и/или такива, насочени към постигането на позитивен резултат; в) с 2 се оценяват взаимоотношения между участниците в случаи, за които е характерна негативната емоционална конотация и/или се развиват като затруднена и пречатваща постигането на крайната цел комуникация. Анализът на честотно разпределение на този признак в извадката от случаи показва, че в 46,4% (32) от изследваните случаи взаимоотношенията между субектите на комуникацията са оценени като позитивни. Приблизително същият и все пак малко по-нисък е дялът на случаите с негативно оценявани разгръщащи се взаимоотношения – 40,6% (28 случая), а най-малка е относителната честота на случаите, за които е направена преценка, че представят неутрални взаимоотношения между участниците – 13% (9 случая). *Като цяло от анализа на относителните дялове се очертава тенденцията към конструиране и разгръщане на положителни по своя характер взаимоотношения между педагогическите субекти, участващи в комуникацията в наблюдаваната съвкупност от случаи.*

Интересен за нас е въпросът дали съществува статистически значима връзка между двете променливи – характер на взаимоотношенията и област на проявление на педагогическото общуване. Анализът на корелационните зависимости между две качествени променливи се основава на преценка на риска за грешка – Sig. (Significance), оценяващ величината на статистиката хи-квадрат, който трябва да бъде по-малък от 0,05 или 0,01, за да е налице корелационна връзка, и величината на съответния корелационен коефициент, който за типа на нашите данни е коефициентът на контингенция С (за таблици на спрегнатост от типа г X с). Резултатите от проверката на взаимовръзката са представени в таблица 6.

Таблица 6. Хи-квадрат тест за връзката между характера на взаимоотношенията и областта на проявление на педагогическото общуване в изследвания обхват от случаи (N=69)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.236 ^a	8	.014
Likelihood Ratio	19.448	8	.013
Linear-by-Linear Association	.490	1	.484
N of Valid Cases	69		

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.467			.014
N of Valid Cases	69			

Резултатите показват, че взаимовръзката между проследяваните признаци *характер на взаимоотношения* и *област на проявления на педагогическото общуване* е статистически значима $X^2=19,236$ (при критична стойност $X^2=13,361$ и $\text{Sig.}<0,05$). Силата на връзката се определя от стойността на коефициента на контингенция C – колкото по-висок е той, толкова по-силна е връзката между двете променливи. Получената стойност на $C=0,467$ говори за умерена по сила корелация между двата признака.

Нека проследим по-подробно какво е разпределението на оценките за характера на конструираните взаимоотношения между комуникативните субекти (по континуума неутрални–позитивни–негативни) във всяко от диференцираните 5 глобални полета на педагогическо общуване в анализираната извадка от случаи. Отговаряйки на този въпрос и имайки предвид наличието на умерена по сила статистически значима корелация между характера на взаимоотношението и областта на педагогическото общуване, ще можем да открием полетата, в които се конструират по-проблематични (в смисъла на негативни) взаимоотношения. Резултатите от анализа на честотното разпределение на двата проследявани признака са представени в таблица 7.

Таблица 7. Характер на създаваните взаимоотношения областите от проявление на педагогическото общуване в наблюдавания обхват от случаи (N=69)

Глобални области на проявление на педагогическото общуване		Характер на взаимоотношения			Общо
		неутрални	позитивни	негативни	
Комуникация, насочена към ученето и личностното развитие на учениците	Абсолютна честота	4	22	8	34
	Ранг	3	1	2	
Комуникация, насочена към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения	Абсолютна честота	1	2	12	15
	Ранг	3	2	1	

Комуникация за управление на групово-динамичните процеси и установяване на социален климат в ученическия клас	Абсолютна честота Ранг	3 1	3 1	3 1	9
Комуникация за включване/приобщаване на родителите като субекти в образователния процес в училище	Абсолютна честота Ранг	0 3	3 1	2 2	5
Комуникация с други вътрешни и външни за училището субекти по различни поводи	Абсолютна честота Ранг	1 3	2 2	3 1	6
Общо	Абсолютна честота Относителен дял %	9 13%	32 46,4%	28 40,6%	69

Като проблемно поле с най-висок абсолютен дял на оценявани негативно взаимоотношения (в 12 случая) се очертава педагогическото общуване, насочено към превенция и справяне с дисциплинарни проблеми и нарушения. Този резултат изглежда очакван и логичен. От конкретни разговори, дискусии и интервюта с учителите по проблемите на тяхната професионална компетентност и лична ефективност става ясно, че едно от ключовите предизвикателства пред тях в обучението и възпитанието на учениците е как да намерят „пътя“ към това ново поколение с абсолютно променени ценностни устои, характеристики и способности за опериране в социалния контекст. В търсенето на „срединния“ път към уравновесяване на традицията и стабилността с динамиката, промяната и разпада на съществувалите ориентири е резонно да се мине и през противоречия, сблъсъци и неразбиране. Преведено на езика на педагогическата прагматика, това означава, че като най-проблематични се разгръщат онези педагогически взаимоотношенията в образователен контекст, които моделират личностната и поведенческата саморегулация на учениците и са насочени към постигане на баланс между себеизява и самоконтрол. В този нелек процес компетентността на педагозите също е поставена на изпитание, защото те трябва да намерят подходящите механизми, опори и модели, за да улеснят дисциплинирането и самодисциплинирането. Уповаването на съществуващия професионален стереотип и рутинна опитност невини са успешните инструменти в тази насока.

В рамките на полето от проявления на педагогическото общуване, насочени към подкрепа на ученето и личностното развитие на учениците, също се установява немалък относителен дял на случаи, в които отношенията между участниците са оценени като негативно разгръщащи се – приблизително 24% (8 от 34 случая идентифицирани в тази област). Причините за това вероятно са комплексни, но всички те будят сериозни въпроси за начина, по който учителите като компетентни педагогически субекти конструират обучението и комуникацията в неговите рамки. Анализът в тази насока минава неизбежно през дискусията за ефективното осъществяване на основните функции на учителя като мотивиране за учене, организация и управление на работния процес, диагностично-оценъчните аспекти на преподаването и др. По-близко запознаване със съдържанието на случаите от този клъстер адресира проблеми като използване от учителя на нискоефективни инструменти за мотивиране, negliжиране на възникнали трудности по повод конкретни учебни дейности и задачи, неподходящи стратегии за даване на обратна връзка за учебния напредък, като всичко това намира своята външна изява в неподходящи вербални форми от типа:

• *Защо сте без домашна работа? До кога смятате да идвате на училище без написано домашно? На гости ли сте ми дошли? Нямам кафе да ви почерпя! Толкова сте мързеливи!*

• *Пишеш с двата си леви крака! Аз тази петица с лупа ли да я гледам.*

• *М. (обръщение към ученика по име), казах ли да не се вдига ръка, докато обяснявам?! Няма да отидеш на танци, докато не приключи часа.*

• На въпрос на ученик как в сбит вариант да представи условието на една задача по математика, учителката отговаря: *Не ми задавай подобни въпроси по време на часа. Обърни се напред, внимавай повече и пиши!*

Не можем да отминем и областта, отразяваща комуникацията на педагогическите субекти (най-вече учителите) с други вътрешни и външни за училището партньори, която макар и с малък относителен дял на представящите я случаи (6 от общо 69) изпъква с превес на негативно конструирани и развивани комуникации между субектите. Възможни обяснения на този резултат биха могли да се търсят в отсъствието на напълно осъзната необходимост, че за да се постигнат конкретните и глобални образователни цели, за да се предлагат и търсят по-качествени образователни услуги, трябва да се синхронизират усилията на много хора (както по хоризонтала и вертикала в рамките на училището, така и по отношение на външни партньорства). В случая обаче заради непредставителността на изследваната извадка всякакви генерализации биха били неуместни и некоректни.

Обобщенията и изводите, които бихме могли да направим по отношение на основните резултати от качествено-количествения анализ на изследваните случаи на педагогическо общуване в училище, са следните:

- Открити са пет глобални тематични полета, които описват многообразието на проявленията на педагогическото общуване в контекста на обучението и в рамките на по-широката цялостна училищна среда. Идентифицираните направления са свързани със: 1) управлението и организацията на учебния процес и по-конкретно с фокус върху подкрепяне на ученето и личностното развитие на учениците; 2) превенцията и интервенцията на дисциплинарни проблеми в ученическия клас; 3) управление на груповодинамичните процеси в класа като общност и установяването на определен социален климат на взаимоотношенията; 4) приобщаване и активизиране на родителите като субекти в образователния процес и 5) други проявления на педагогическо общуване, които като съдържателна същност тематизират проблеми на взаимодействието по хоризонтала и вертикала в рамките на училищната организация и такива с външни за училището субекти/партньори. Идентифицираните области репликират макар и частично резултатите, получени от други автори, изследващи характера и качеството на педагогическото общуване като важен индикатор за ефективността на обучението (например на M. Clausen, K. Schnabel, S. Schröder, 2000).

- Като най-значими групи субекти, които конструират и задават „облика“ и особеностите на педагогическото общуване в училищна среда, се открояват интеракционните „конфигурации“ учител–ученик и учител–ученически клас като цяло.

- Оценката на взаимодействията между субектите на педагогическото общуване идентифицира тенденцията към изграждане и разгръщане на позитивни и конструктивни взаимоотношения между основните групи участници – учители и ученици, което само по себе си е един позитивен и обнадяващ резултат.

- По-детайлният анализ на взаимовръзката между характера на взаимоотношенията и областта на разгръщане на педагогическото общуване позволи да се набележат проблемните полета, по отношение на които е необходимо усъвършенстване на комуникацията. Количествения и качествения анализ показват, че в прагматичен план е нужна инструментална „подкрепа“ за подобряване на общуването в няколко области, ранжирани по следния начин: 1) полето на управление на дисциплината – за въвеждане на подходящи правила за работа и поведение в работния процес; оптимизиране на превенцията на дисциплинарни проблеми; прилагане на подходящи планове, стратегии и конкретни инструменти за справяне с /интервениране на тежки дисциплинарни нарушения като агресия и прояви на насилие, поведенчески проблеми; 2) мотивиране на учениците към учебни постижения и когнитивна саморегулация; повишаване на привлекателността и предизвикателността на учебните дейности и задачи; осигуряване на развиваща за учениците обратна връзка в процеса на проверка и оценяване на техните знания, умения и компетентности; 3) подобряване на комуникацията с родителите и външни за училището партньори по посока на тяхното активизиране и включване в образователния

процес; 4) стабилизиране на нормативно-ролевите структури на ученическия клас като общност за осигуряване на подходящ социален климат, в който се конструира и осъществява обучението.

За да допълним спектъра от необходими отговори за характера и особеностите, проблемите и предизвикателствата пред педагогическото общуване в българската образователна (училищна) реалност се допитахме до мнението на малка група практикуващи учители и студенти, които се подготвят за учители. Резултатите от обобщаването на техните оценки и адресирани потребности във връзка с проблематиката за комуникацията в обучението представяме по-нататък в изложението.

***Резултати от проучване потребностите на учителите
от развитие на компетентност в областта на педагогическото
общуване и на предпочитанията им към инструменти
за неговото оптимизиране в обучението***

Целта на проучването беше да се установят потребностите на действащи и бъдещи учители от усъвършенстване на репертоара им от знания, умения и нагласи в областта на педагогическото общуване, както и да се идентифицират предпочитанията им към инструменти за неговото подобряване в учебно-възпитателния процес. За осъществяване на тази цел е конструиран въпросник (от типа оценъчна скала), който в основаната си част се състои от 13 предварително абстрахирани (на базата на концептуален анализ) компетентностни аспекти, свързани с ефективното конструиране и осъществяване на педагогическото общуване в обучението, по отношение на които учителите представят оценка по критерия „Важно за моята работа като действащ, перспективно бъдещ учител“ по 5-степенна скала. Припомняме, че в изследването участваха 16 практикуващи учители и 26 студенти (*по-подробно за характеристиките на участниците вж. в раздела Процедура и обхват на изследването*), подготвящи се за учители в редовна форма на обучение, които са в последните курсове на бакалавърската степен от специалност Педагогика на Факултета по педагогика на СУ.

За проверка на вътрешната съгласуваност на 13-те айтема – въпрос, който се отнася до консистентността на инструмента, използвахме коефициента α на Кронбах. Анализът показва, че 13-те въпроса образуват скала с общ коефициент на консистентна надеждност $\alpha=0,794$, което е един приемлив резултат.

Проследяването на тенденциите в оценките на изследваните лица откроява два отчетливи клъстера, в които се разпределят тринадесетте теоретично зададени компетентностни аспекти по проблемите на педагогическото общуване в обучението според степента им на важност за работата на учителя. Оф-ормилите се две области са изведени на база анализ на средните аритметични оценки по зададените категории (т.нар. Mean и Std. deviation), проследяване

на най-често срещаната стойност/отговор (Мода) в честотното разпределение и относителният дял (в %) на участниците в изследването, посочвали този най-често срещан отговор. Използването на тези три показателя позволява получените стойности по тринадесетте аспекта да се ранжират и представят в йерархичен ред (вж. таблица 8).

Таблица 8. Групиране на компетентностни аспекти по проблемите на педагогическото общуване според критерия „Важност за моята работа“ на основата на оценките на участниците (N=42)

Компетенция	Mode; % дял	Mean	Std. Deviation
ГРУПА I. КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТНИ АСПЕКТИ			
1. Знания и умения за прилагане на комуникативни стратегии в подкрепа на ученето на учениците (например ясни инструкции, ясно и структурирано представяне на учебно съдържание; изразяване на високи очаквания към учениците, мотивиране към постижения)	5 (66,7%)	4,57	,737
2. Компетенции за себеутвърждаване (личен и професионален авторитет) и влияние на учителя в комуникацията с учениците	5 (64,3%)	4,60	,627
3. Знания и умения за вариране с разнообразни форми на организация на учебната дейност и среда на учениците (групови форми на учене, ефективно ръководене на дискусии в пленум, разнообразно конфигуриране на учебното пространство и др.)	5 (59,5%)	4,50	,672
4. Компетенции за справяне с поведенчески проблеми и дисциплинарни нарушения	5 (57,1%)	4,48	,740
5. Знания и сензитивност за собствения комуникативен стил	5 (50,0%)	4,40	,665
6. Умения за подаване на обратна връзка за постиженията в процеса на проверка и оценяване	5 (52,4%)	4,38	,795
7. Компетенции за използване на невербалното поведение от учителя за създаване усещането за физическа и психическа включеност, респективно сигурност на учениците в обучението	5 (52,4%)	4,38	,764
ГРУПА II. ВАЖНИ КОМПЕТЕНТНОСТНИ АСПЕКТИ			
8. Знания и умение за управление на динамиката на междуличностните взаимоотношения в класната стая (утвърждаване, фасилитиране, стабилизиране на ценности, норми, роли, традиции, ритуали за укрепване на специфична общностна културата на класа)	4 (52,4%)	4,21	,813
9. Презентации умения на учителя	4 (52,4%)	4,17	,824

10. Умения за адаптиране на преподаването към когнитивния стил на учениците	4 (50%)	4,14	,751
11. Стратегии за слушане и емпатийна реакция при заявени от учениците проблеми от формален и неформален характер	4 (47,6 %)	3,98	,869
12. Използване на хумора като комуникативно средство в обучението	4 (42,9%)	3,60	1,037
13. Знания и умения за осъществяване на межкултурна комуникация в обучението (компетенции за общуване с и преподаване на ученици от различни културни групи)	4 (45,2%)	3,50	,862

Първият формирал се клъстер нарекохме условно област от *ключови компетентностни аспекти по педагогическо общуване*. В него попадат 7 от 13-те предварително абстрахирани компетентностни компоненти, посочвани от най-малко 50% от респондентите като **изключително важни** за професията на учителя ($M_o=5$ и средни оценки в диапазона от 4,38 до 4,60). В това ядро от ключови знания, умения и нагласи относно комуникацията в педагогически контекст действащите и бъдещи учители отреждат логично изключително значимо място на стратегиите и инструментите, които педагогът трябва да познава и използва, за да осигури адекватна подкрепа и фундамент на ученето. Също толкова нужно и значимо за професията, според изследваните лица, е учителят да притежава рефлексия за авторитета си като личност и професионалист, като овладява и развива адекватни стратегии за себепредставяне, себеутвърждаване и усилване на влиянието си в общуването с учениците. Висок е относителният дял на участниците (59,5%), които смятат, че знанията и уменията за вариране с разнообразни форми на организацията на учебните дейности и на средата са изключително важни за професията на учителя и са основополагаща част от неговия професионален репертоар от инструменти за педагогическо общуване. Много важно място в спектъра от компетенции за педагогическо общуване се отрежда на уменията за управление на дисциплината в класната стая в широкия смисъл на това понятие. Потребността и важността от усъвършенстване на учителите в тази насока са консистентни на резултатите от изследването на случаите, които открояват комуникацията между учители и ученици по повод дисциплинарни нарушения като едно от основните проблематични полета на педагогическото общуване в училище. Като неделим елемент от самопознанието и себеутвърждаването, които са ключови за високата комуникативна компетентност, изследваните действащи и бъдещи учители идентифицират сензитивността към спецификите на индивидуалния комуникативен стил и способността за неговото модифициране спрямо партньорите и контекста на педагогическото общуване. Много значимо място е отредено на две групи комуникативни компетенции за учителите в

тяхната професия – уменията за даване на конструктивна и развиваща обратна връзка за ученическия напредък и гъвкавостта на собственото невербално поведение като фактор за формиране у учениците на чувство за сигурност и включеност в обучението като работен процес.

Втората оформила се група от компетентностни компоненти в областта на педагогическо общуване назовахме с известна условност като „*клъстер на важните компетентностни аспекти*“. В него попадат останалите 6 компетентностни аспекта, оценявани от изследваните лица като **по-скоро важни за дейността на учителя**. Елементите от тази подгрупа са оценени със стойности (за средната М), вариращи в интервала 3,50 до 4,21, като за всеки един от тях $M_o=4$ (най-често срещаната стойност) е избрана от между 45,2 и 52,4% от респондентите. В тази група учителите посочват като по-скоро важни следните аспекти на компетентността за педагогическо общуване – процедурни знания и умения за управление на груповодинамичните процеси в ученическия клас; презентационни и реторични умения на учителя; компетентност за адаптиране на преподаването към индивидуалния стил на учене на учениците; умения за активно и рефлексивно слушане и емпатийна реакция при конкретно адресирани от учениците значими за тях проблеми; използване на хумора като средство за общуване и умения за осъществяване на межкултурна комуникация в обучението.

Интерес от изследователска гледна точка представлява въпросът дали между извадката от действащи учители и тази на студентите съществуват статистически значими различия в оценките по 13-те аспекта. Поради малкия обем на двете подгрупи в структурата на цялата извадка и особеностите на честотното разпределение на променливите в тях, което се отклонява от параметрите, типични за нормалното разпределение, взехме решение за проверка чрез непараметричния тест на Ман-Уитни. Двустранният тест на Ман-Уитни не показва различия между двете групи по 13-те променливи, тъй като стойностите на U-статистиката надвишават критичната (теоретична) стойност (а трябва да бъдат равни на или по-ниски от нея) при зададения интервал на доверителност от 95%. Изводът в тази посока е, че учители и студенти са относително консистентни и единни в оценките си по отношение на спектъра от предложени аспекти на компетентността за педагогическо общуване.

Чрез открит въпрос попитахме участниците в проучването за техните предпочитания и потребности относно инструменти, които ще им помогнат да оптимизират педагогическото общуване в обучението и ще усъвършенстват тяхната комуникативна компетентност. Отговорите им позволиха да достигнем до обобщения за следните типове инструменти:

- кратки приложни модели за управление на дисциплината в ученическия клас;

- анализ на казуси от педагогическата практика, които илюстрират неефективни комуникативни стратегии за утвърждаване на личния и професионалния авторитет на учителя;

- системи от индикатори и разработени „сценарии“ на учебни задачи за диагностика на стиловете на учене и когнитивните стилове на учениците;

- кратки инструменти за самооценка на индивидуалния социо-комуникативен стил на учителя;

- техники за посредничество и реакция при възникнали кризи и конфликти в ученическия клас;

- планове и схеми за оптимизиране аранжимента на учебното пространство;

- примерни планове за даване на ефективна обратна връзка (в т.ч. в съпоставителен план с неефективно подавана обратна връзка);

- примерни лингвистични и психологически инструменти за усилване на личното присъствие на учителя; за подобряване на аргументативната стойност на неговата вербална изјава.

Изводите, които се очертават от това изследване, са няколко:

✓ Проучването на потребностите на настоящи и бъдещи учители от развитие на професионална компетентност в областта на педагогическото общуване чрез процедура на оценяване на 13 теоретично абстрахирани компетентностни аспекта по критерия „важно за моята настояща/ бъдеща работа“ показва, че *всички те се оценяват от висок относителен дял респонденти като изключително и по-скоро важни за тяхната професионална дейност*. Тези резултати позволиха класифицирането на компетенциите в две подгрупи. В ядрото на педагогическата комуникативната компетентност (клъстер „ключово важни компетентностни компоненти“) попадат 7, а в „периферията“ (клъстер „важни“) се натрупват останалите 6 оценявани компетентностни аспекта.

✓ Между резултатите от изследването на случаите и тези от допитването съществува консистентна съгласуваност. В две от идентифицираните като основни проблемни области на педагогическото общуване между учители и ученици – а) комуникация за управление на дисциплината и б) педагогическо общуване, насочено към подкрепа/улесняване на ученето и личностното развитие на учениците – изследваните опитни и бъдещи учители заявяват силна потребност от развитие на своята професионална компетентност.

✓ Като подходящи инструменти, които да подкрепят в практически план развитието и усъвършенстването на знанията, уменията и нагласите на учителите за релевантно общуване с учениците, са посочени такива с оперативна диагностична, психологическа и лингвистична насоченост.

Заклучение

Резултатите от настоящото изследване в неговите два основни момента – анализ на случаи и проучване потребностите на действащи и бъдещи учители, задават един прагматичен подход при очертаването на сфери на педагогическо общуване, в които да се търсят концептуални и приложни решения. Като основни области, адресиращи нуждата от „инструментализация“ на педагогическото общуване от гледна точка на реалната педагогическа практика и „заявките“ на самите учители, се открояват следните:

I. Концептуална област, насочена към изясняването на:

- природата, характеристиките и закономерностите на педагогическото общуване;
- обяснителните подходи и модели на общуването във формална образователна среда – класически и модерни перспективи;
- проявленията на педагогическото общуване в българска училищна среда;
- същността на социално-комуникативната компетентност и нейното значение за професията на педагога (учителя).

II. Практико-приложна област с анализи и рефлексия на случаи от практиката и конкретни инструменти за оптимизиране на педагогическото общуване в следните направления:

- педагогическо общуване в подкрепа на ученето и мотивацията на учениците в обучението;
- позитивна комуникация за решаване на дисциплинарни проблеми в ученическия клас;
- педагогическа подкрепа и умения за справяне на междуличностни конфликти в класната стая;
- комуникативни умения за управление на груподинамичните процеси в ученическия клас;
- общуване на учителя с (трудни) родители.

Литература

- Господинов, Б. Основи на педагогическите изследвания. – Учебно помагало, публикувано в електронен вариант. PDF, С., 2013.
- Делибалтова, В. За обучението между даденото и конструираното. С., 2004
- Делибалтова, В. Обучение и процес на обучение – съвременни интерпретации. – В: Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В. и Б. Господинов. Педагогика. С., 2012.
- Мизова, Б. Комуникация в подкрепа на дисциплината в ученическия клас. – Реторика и комуникации (електронно научно списание). ISSN 1314–4464, 3, 2012. – достъпно на <http://rhetoric.bg>
- Цветанска, С. Предизвикателства в педагогическото общуване. С., 2006.
- Щетински, Д. Измервания и анализ в поведенческите и социалните науки. С., 2005.
- Brügelmann, H. Fallstudien in der Pädagogik. – *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, 4, p. 609–623, 1982.
- Buck, St., D. Tiene The impact of physical attractiveness, gender, and teaching philosophy on teacher evaluations. – *The Journal of Educational Research*, 3,(82), p.172–177, 1989.
- Christophel, D. The relationships among teachers immediacy behaviours, student motivation, and learning. – *Communication Education*, 10, (39), p. 323–340, 1990.
- Clausen, M., K. Schnabel, S Schröder. Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil. – *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), p. 246–260, 2002.
- Hurt, Th., M. Scott, J. McCroskey. – *Communication in the classroom*. Reading Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- Kidder, L., C. M. Judd. *Research methods in social relations*. 5th Ed., New York, 1986.
- McCroskey, J., R. McVetta. Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences. – *Communication Education*, 27, p. 99–111, 1978.
- McCroskey, L. L., V. P. Richmond, J. C. McCroskey. The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. – *Communication Education*, 51(4), p. 383–391, 2002.
- Sprague, J. *Communication Education: The spiral continues*. – *Communication Education*, 51(4), p. 337–354, 2002.
- Staton, A. Q. The interface of communication and instruction: Conceptual considerations and programmatic manifestations. – *Communication Education*, 38, p. 364–371, 1989.
- Staton-Spicer, A. Q., D. H. Wulff. Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. – *Communication Education*, 33, p. 377–391, 1984.
- Yin, R. K. *Case study research. Design and Methods*. London, 2003.

Постъпила март 2015 г.

Рецензенти:

доц. д-р Бончо Господинов
доц. д-р Вася Делибалтова